



Université de Lille, France

Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société, Lille Nord de France

Unité Mixte de Recherche Savoirs, Textes, Langage (UMR 8163 STL)

Apprendre le français parlé en situation d'immersion : étude comparée France/Benin

Par Grace Mercy Dornukuor KITCHER

Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage

Dirigée par Juliette DELAHAIE

Soutenue publiquement le 18 décembre 2025

Composition du Jury :

Mme Emmanuelle CANUT – Professeure des universités Université de Lille, Examinatrice

Mme Sewoenam CHACHU – Maître de conférences University of Ghana, Examinatrice

M Gilles COL - Professeur des universités Université de Poitiers, Président

Mme Juliette DELAHAIE – Professeure des universités Université de Lille, Directrice

M Martin HOWARD – Professeur des universités University College Cork, Rapporteur

M Henry TYNE - Professeur des universités Université de Perpignan, Rapporteur

Résumé

Plusieurs institutions préconisent les séjours linguistiques, également connu sous le nom *year abroad*, pour les étudiants en parcours de langue étrangère en raison de ses bénéfices langagiers. Nous étudions justement un de ces bénéfices, l'appropriation des marqueurs pragmatiques. Dans ce domaine, il n'y a pas eu beaucoup de recherches comparatives entre deux contextes de *year abroad* qui incorpore au moins un contexte africain. Notre étude vient donc contribuer à la recherche dans ce domaine en travaillant sur l'impact du *year abroad* sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques par les apprenants de français langue étrangère (FLE) du Ghana ayant effectué un *year abroad* au Bénin ou en France.

Pour ce faire, nous avons constitué un corpus (24.098 mots au total) des productions orales de cinq groupes de locuteurs de français : 10 apprenants de FLE originaires du Ghana ayant effectué un *year abroad* au Bénin (apprenants de FLE/Bénin) ; 10 apprenants de FLE originaires du Ghana qui ont séjourné en France pour leur *year abroad* (apprenants de FLE/France) ; 10 apprenants de FLE originaires du Ghana qui n'ont pas participé au *year abroad* (apprenants de FLE/Ghana) et qui font office de groupe contrôle ; 10 locuteurs de français langue seconde (locuteurs de FLS) originaires du Bénin et 10 locuteurs de français langue maternelle (locuteurs de FLM) originaires de France. Ces deux derniers servent de point de référence pour évaluer l'évolution des marqueurs pragmatiques en *year abroad*.

Nous adoptons une approche par corpus (*corpus-driven approach*) pour l'analyse des données. Quatre marqueurs pragmatiques, *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*, sont choisis en raison de la particularité de leur fréquence et emploi dans le corpus pour des analyses qualitative et statistique. Dans un premier temps, les analyses qualitatives révèlent certaines tendances et associations des marqueurs pragmatiques dans différents groupes. *Du coup*, même si prééminent dans les corpus des locuteurs de FLM et FLS, figure davantage dans le corpus FLM. *Bon* apparaît plus le corpus des locuteurs de FLS mais aussi dans celui des apprenants de FLE/Bénin et fait allusion à une possible acquisition par ces derniers en *year abroad*. *Alors* paraît comme un marqueur des apprenants de FLE en raison de sa fréquence haute notamment dans les corpus des apprenants de FLE/Bénin et FLE/France. *Donc* a une fréquence élevée chez tous les locuteurs enquêtés et apparaît comme un marqueur pragmatique facile à acquérir quel que soit le statut du français : FLM/FLS/FLE.

Dans un deuxième temps, les analyses statistiques complètent celles effectuées qualitativement et permettent de voir si ces résultats sont significatifs afin de confirmer si le contexte de *year abroad* a un impact sur l'appropriation de ces marqueurs pragmatiques. Les analyses statistiques attestent une relation statistiquement significative entre l'emploi de *alors* par les apprenants de FLE/Bénin et le contexte de *year abroad* en comparaison avec les apprenants de FLE/Ghana qui n'ont pas participé au *year abroad* (valeur $p=0,043$). Cela veut dire que les apprenants de FLE/Bénin ont une meilleure maîtrise de *alors* par rapport aux apprenants de FLE/Ghana. Un autre marqueur pragmatique, *du coup*, est plutôt associé aux locuteurs de FLM et le contexte français, comme l'attestent les analyses statistiques qui montrent que l'emploi de *du coup* est statistiquement significatif chez les locuteurs de FLM en comparaison avec les locuteurs FLS (valeur de $p=0,033$), et les apprenants de FLE Bénin/Ghana/France($p=0,003$).

Ainsi, notre étude confirme que le *year abroad* exerce une influence positive sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques évidente dans l'emploi de *alors* chez les apprenants de FLE/Bénin. En outre, elle montre que le contexte joue un rôle sur la variante du marqueur pragmatique utilisé comme observé avec *du coup* qui est plus propre aux locuteurs de FLM en France dans notre corpus d'étude.

Mots clés : marqueurs pragmatiques (*du coup, bon, alors, donc*), *year abroad* (séjour linguistique), Bénin, France, Ghana

Learning spoken french in immersion: a comparative study France/Benin

Abstract

Several institutions encourage study abroad programs, also known as year abroad, for students who are pursuing languages because of its linguistic benefits. We focus on one of these benefits, the acquisition of pragmatic markers. In this domain, there are a few comparative studies of two year abroad contexts which include an African context. Our study therefore seeks to contribute to research in this domain by focusing on the impact of a year abroad on the acquisition of pragmatic markers by French as a foreign language (FFL) learners from Ghana who take part in a year abroad in Benin or France.

In order to do this, we constitute a corpus (24,098 words in total) made up of oral interactions of five groups of speakers of French : 10 FFL learners from Ghana who took part in a year abroad Benin (learners of FFL/Benin); 10 FFL learners from Ghana who participated in a year abroad in France (learners of FFL/France); 10 FFL learners from Ghana who did not participate in a year abroad (learners of FFL/Ghana) and serve as our control group; 10 speakers of French as a second language (speakers of FSL) from Benin and 10 speakers whose mother tongue is French (speakers of FLM) from France. The FSL and FLM speakers serve as a point of reference and enable us to see if there is an evolution of pragmatic markers by the FFL learners related to their stay in Benin or France. Our data analysis is based on a corpus-driven approach. Four pragmatic markers, namely *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*, were selected based on the nature of their frequency and use for a qualitative and statistical analysis. First of all, the qualitative analysis indicates certain tendencies and associations of pragmatic markers among the different groups. *Du coup*, although preeminent in FLM and FSL corpora, is more dominant in the FLM corpus. *Bon* is predominantly present in the FSL corpus but also in the FFL/Benin corpus which alludes to a possible acquisition of this pragmatic marker by FFL/Benin learners during the year abroad. *Alors* seems to be a pragmatic marker of FFL learners because of its high frequency particularly in the FFL/Benin and FFL/France corpora. *Donc* has a high frequency among all the speakers we worked with and seems to be a pragmatic marker which is easy to acquire irrespective of the French status of the different groups: FLM/FSL/FFL.

Secondly, the statistical analysis complements the qualitative analysis. It enables us to examine if the results are statistically significant in order to confirm if the year abroad context has an impact on the acquisition of these pragmatic markers. The statistical

analysis confirms a statistically significant relationship between in the use of *alors* by FFL/Benin learners and the Benin year abroad context in comparison with FFL/Ghana learners who did not participate in a year abroad (p value =0,043). This means that FFL/Benin learners have a better mastery of *alors* as compared to FFL/Ghana learners. Another pragmatic marker, *du coup*, is associated with speakers of FLM and the French context, as confirmed by the statistical analysis which shows that the use of *du coup* is statistically significant among the speakers of FLM as compared to the FSL group (p value =0,033), and all the other FFL groups(p=0,003).

Therefore, our study confirms that the year abroad has a positive impact on the acquisition of pragmatic markers as seen with the use of *alors* by the FFL/Benin learners. In addition, it shows that context plays a role in the variant of pragmatic marker used as observed with *du coup* which is primarily associated with FLM speakers from France in our corpus of study.

Key words: pragmatic markers (*du coup, bon, alors, donc*), year abroad (study abroad), Benin, France, Ghana

Remerciements

Cette thèse n'aura pas eu le jour sans le soutien de plusieurs personnes. J'aimerais donc prendre cette occasion pour les remercier.

Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de thèse Juliette Delahaie d'avoir accepté de m'encadrer non seulement en master, mais d'avoir eu confiance en moi pour prolonger cet encadrement pour une thèse. Je suis reconnaissante pour son soutien, sa disponibilité, ses conseils et remarques très pertinents pour l'avancement de ma thèse. Je la remercie également pour sa patience et son encouragement tout au long de ma thèse.

Mes remerciements vont également aux membres du jury d'avoir accepté de faire partie de mon jury.

Je remercie aussi les membres de mon comité de suivi de thèse, Mme Guérin et Mme Canut pour leur disponibilité pour chaque réunion, d'avoir créé un environnement chaleureux pour chaque réunion, d'avoir été à mon écoute et pour leurs conseils précieux.

Je tiens également à remercier l'Ambassade de France au Ghana pour la bourse accordée pour mes études doctorales et à toute l'équipe de Campus France.

Je remercie la direction et tous les collègues du Laboratoire STL UMR 8163 CNRS pour leur accueil chaleureux au sein du laboratoire. Je remercie particulièrement Justin Duquesnoy pour son assistance administrative, Caroline Taillez pour son assistance dans la recherche de certains ouvrages et mes collègues doctorants et (futurs) docteurs Rou, Mahamadou, Diana, Houssein, Siham, Oumaïma : cheminer tout au long de ce parcours de thèse avec vous a été une joie.

Je remercie profondément Dr Badasu, Marc Lavlée et Christyna Leclercq d'avoir pris le temps pour relire ma thèse mais aussi Prof Badasu, Dr Ofori et Zakari Baidoo pour leur aide précieuse en ce qui concerne les analyses statistiques.

Je suis reconnaissante à tous les étudiants qui ont participé à mon recueil de données : sans votre participation, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je remercie tous les frères et sœurs de l'Église Baptiste du centre Lille, d'avoir été une famille pour moi tout au long de mon séjour sur Lille : pour leurs prières et soutien.

Merci également à Rev Osae Addo, Rev Dr Coomson, Pasteur Selassie Mawunyegah, Rev Boamah, Mama Serena, Auntie Monica pour leurs prières.

Je tiens également à remercier la famille Doh surtout Sister Akorfa pour leur soutien affectif tout au long de mon séjour en France.

Merci à Elorm, Nana Afia, Daniel, Naadjoa et Nana Ama pour leur aide en ce qui concerne les transcriptions.

Mes remerciements à mes amies avec lesquelles j'ai travaillé à différents moments de ma thèse : Maame, Nana Afia et Joana (*my online 'prep' partners*) et Benedicta et Nancy (*my PhD Accountability group*). Merci également au groupe PhD Ladies.

Merci à mes amis pour leur soutien de près et de loin : Ackaa, Alberta, David-Living, Dodzi, Etor, Eddy, Eunice, Jeanette, Junias, Jacqui, Juliette, Mahama, Owusua, Mawuena, Valerie, ...

Un grand merci à ma grande famille pour son soutien de diverses manières : Auntie Kwaakor, Moda, *Awo Seshi* ...

A Uncle Victor : *Thank you for your support and for always checking up on me during my stay in France.*

A ma belle-mère, de m'avoir aidé à prendre soin de mon fils pour que je puisse avancer avec mon travail de thèse : *Medawase. Nyame nhyira wo bebree!*

A mes parents, merci de tout mon cœur! : *Thank you for your infinite love and support, for allowing your daughter to be away for so long while pursuing her dreams, for your listening ear, encouragement, advice and for being there for me through the ups and downs. I couldn't have made it this far without your love and support.*

A mes soeurs et frères surtout ma grande soeur: *Thank you for making me feel I was at home although miles away by keeping me updated of everything going on at home. Thank you for constantly checking up on me to make sure I was okay. I'm grateful.*

A mon mari: *Your support has been phenomenal. It's so refreshing to have a husband who is sometimes even more excited about your work and progress than you are. Thank you for taking interest in my work and for all your pertinent input although not a specialist in my field of research. You are such a blessing!*

Merci à tout le monde qui a contribué d'une manière ou d'autre à avancer mon travail de thèse : je suis dans l'impossibilité de mentionner les noms de tout le monde ici mais je vous garde dans mon cœur !

Dédicace

À Celui qui a donné sa vie pour moi, mes parents et mon cher mari, je dédie cette thèse.

Table des matières

RESUME	II
ABSTRACT	IV
REMERCIEMENTS	VI
DEDICACE	VIII
TABLE DES MATIERES	IX
LISTE DES TABLEAUX	XIII
TABLE DES FIGURES	XIV
LISTE DES ABREVIATIONS	XVI
INTRODUCTION	1
1. PROBLEMATIQUE, OBJECTIFS DE RECHERCHE, QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	3
1.1 <i>Problématique</i>	3
1.2 <i>Questions de recherche</i>	3
1.3 <i>Objectifs de recherche</i>	4
1.4 <i>Hypothèses</i>	4
2. ORGANISATION DES CHAPITRES	4
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET APPROPRIATION DES LANGUES	6
1. SITUATIONS LINGUISTIQUES GHANA/BENIN	6
1.1 <i>L'espace linguistique ghanéen : quelle place pour le français ?</i>	6
1.2 <i>Le français et les langues nationales : des 'colocataires' dans l'espace linguistique Béninois</i> ..	12
1.3 <i>Un regard sur la langue maternelle/seconde/étrangère en lien avec la langue française</i>	19
1.3.1 <i>Langue maternelle : définition</i>	19
1.3.2 <i>Langue seconde : définition</i>	24
1.3.3 <i>Langue étrangère : définition</i>	26
1.4 <i>Variétés de français parlé au Bénin</i>	27
2. DIFFERENTS CONTEXTES, UN OBJECTIF : APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE	30
2.1 <i>Milieu non-naturel/institutionnel</i>	30
2.2 <i>Milieu naturel</i>	34
2.3 <i>Un (re)examen des concepts homoglotte/hétéroglotte à la lumière des contextes plurilingues</i> ..	34
3. APPRENTISSAGE EN IMMERSION ET <i>STUDY/YEAR ABROAD</i>	39
3.1 <i>Year abroad dans le contexte universitaire Ghanéen</i>	40
3.2 <i>Facteurs qui influent sur la réussite d'acquisition dans le cadre d'un year abroad</i>	46
3.3 <i>Affordances en year abroad</i>	52
4. CONCLUSION	56
CHAPITRE 2 : MARQUEURS PRAGMATIQUES	58
1. DEFINIR LES MARQUEURS PRAGMATIQUES	58
1.1 <i>Choix de la terminologie 'marqueur pragmatique'</i>	58
1.2 <i>Critères définitoires : marqueurs pragmatiques</i>	62

1.3	Importance de l'étude des marqueurs pragmatiques en FLE (Français Langue Etrangère) et en linguistique	65
1.4	La compétence pragmatique, le year abroad et les marqueurs pragmatiques	67
2.	POINT SUR QUELQUES MARQUEURS PRAGMATIQUES : DU COUP, BON, ALORS ET DONC	77
2.1	Raisons de choix des marqueurs pragmatiques à étudier	77
2.2	Description des fonctions de du coup dans la littérature scientifique	80
2.3	Description des fonctions de bon dans la littérature scientifique	87
2.4	Description de alors et donc dans la littérature scientifique	97
2.4.1	Focus sur les fonctions de alors dans la littérature scientifique	99
2.4.2	Focus sur les fonctions de donc dans la littérature scientifique	101
3.	METHODOLOGIE ADOPTEE POUR L'ETUDE DES MARQUEURS PRAGMATIQUES	105
3.1	Approche adoptée pour l'étude fonctionnelle de du coup, bon, alors et donc	106
3.2.	Cadre théorique : l'approche inductive (corpus-driven approach)	109
3.2.1	Les corpus de français : quel intérêt ?	110
3.2.2	Corpus de français en Afrique	111
3.3.3	Cadre théorique : corpus-driven approach (approche inductive)	114
4.	CONCLUSION	117

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES 118

1.	METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES	118
1.1	Présentation générale	118
1.2	Spécificités du recueil	120
1.3	Mise en forme des données	122
2.	PROFIL DES PARTICIPANTS	123
2.1	Locuteurs de FLS	123
2.2	Locuteurs de FLM	126
2.3	Apprenants de FLE/Bénin	128
2.4	Apprenants de FLE/France	130
2.5	Apprenants de FLE/Ghana	133
3.	RAISONS POUR LE CHOIX DE DESTINATION DE YEAR ABROAD	135
3.1	Raisons pour le choix de la France	135
3.2	Raisons pour le choix du Bénin	141
4.	CONSTRAINTES METHODOLOGIQUES DANS LA RECHERCHE	144
4.1	Covid-19, changement de public ciblé, évolution du recueil des données : Ghana	144
4.2	Covid-19, changement de public ciblé, évolution du recueil des données : Bénin	145
5.	CONCLUSION	146

CHAPITRE 4 : RESULTATS 147

1.	PRESENTATION DE LA FREQUENCE D'EMPLOI DES MARQUEURS PRAGMATIQUES DANS LES CORPUS FLM, FLS ET FLE	147
1.1	Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLS et FLM	148
1.2	Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLE Bénin/France/Ghana	150
2.	ANALYSES STATISTIQUES	151
2.1	Statistiques descriptives	152
2.1.1	Fréquence d'utilisation de bon, alors, donc et du coup dans les corpus FLM/FLS/FLE	153
2.1.2	Analyse de variance univariée (ANOVA)	155
2.1.3	Test Post Hoc de Tukey	157
3.	ANALYSES QUALITATIVES : DIFFERENCES ET SIMILITUDES D'EMPLOI DES MARQUEURS PRAGMATIQUES DANS LES CORPUS FLM, FLS ET FLE	159
3.1	Du coup	160
3.1.1	Fonction consécutive	163
3.1.2	Fonction de reprise	169
3.1.3	Fonction conclusive	172
3.1.4	Changement de sujet/réorientation	175

3.1.5	Fonction introductive	176
3.1.6	Fonction de récapitulation	179
3.1.7	Associations avec du coup : focus sur donc du coup	180
3.1.8	Conclusion : du coup, un marqueur pragmatique ‘francophone’ ?	182
3.2	<i>Bon</i>	183
3.2.1	Fonction de reprise	185
3.2.2	Fonction conclusive.....	188
3.2.3	Changement de sujet	190
3.2.4	Fonction introductive	192
3.2.5	Mot de remplissage (« filler »)	194
3.2.6	Marqueur de désaccord.....	195
3.2.7	Concession	197
3.2.8	Prise de congé.....	197
3.2.9	Conclusion : bon versus du coup, des marqueurs partiellement substituables ?	198
3.3	<i>Alors</i>	200
3.3.1	Fonction consécutive.....	202
3.3.2	Fonction introductive	205
3.3.3	Changement de sujet/réorientation	208
3.3.4	Concession.....	209
3.3.5	Prise de congé.....	209
3.3.6	Fonction conclusive	210
3.3.7	Conclusion : alors et du coup, marqueur ‘FLE’ versus marqueur ‘FLM/FLS’ ?.....	211
3.4	<i>Donc</i>	212
3.4.1	Fonction consécutive	215
3.4.2	Fonction récapitulative.....	220
3.4.3	Fonction conclusive	222
3.4.4	Fonction introductive	223
3.4.5	Fonction de changement de sujet/ réorientation	224
3.4.6	Fonction métadiscursive (commentaire).....	225
3.4.7	Fonction de reprise	226
3.4.8	Conclusion : donc, marqueur pragmatique « pour tous » ?.....	227
4.	DISCUSSION ET CONCLUSION	227
1.5	Résultats clés : ce qui est confirmé, ce qui reste à confirmer	227

CHAPITRE 5 : CONCLUSION ET FUTURES PERSPECTIVES 231

1.	CONCLUSION GENERALE	231
2.	FUTURES RECHERCHES ET PERSPECTIVES	233

BIBLIOGRAPHIE 236

ANNEXE 255

1.	DISTRIBUTION INDIVIDUELLE DE <i>BON</i> , <i>ALORS</i> , <i>DONC</i> ET <i>DU COUP</i> PAR CORPUS	255
1.1	Apprenants de <i>FLE/France</i>	255
1.2	Apprenants de <i>FLE/Bénin</i>	255
1.3	Apprenants de <i>FLE/Ghana</i>	255
1.4	Locuteurs de <i>FLM</i>	256
1.5	Locuteurs de <i>FLS</i>	256
2.	CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS	256
2.1	Document de travail de <i>J. Delahaie et E. Canut (Université de Lille)</i>	256
2.2	Conventions empruntées au logiciel <i>transcriber</i>	260
3.	CORPUS DE TRAVAIL	261
3.1	Transcriptions : Locuteurs de <i>FLS (LNB)</i>	261
3.1.1	LNB1&2.....	261
3.1.2	LNB3&4.....	264
3.1.3	LNB5&6.....	267
3.1.4	LNB7&8.....	271
3.1.5	LNB9&10.....	276

3.2 <i>Transcriptions : Locuteurs de FLM (LNF)</i>	278
3.2.1 LNF1&2	278
3.2.2 LNF3&4	282
3.2.3 LNF5&6	287
3.2.4 LNF7&LNF8	292
3.2.5 LNF9 & 10	299
3.3. <i>Transcriptions : Apprenants de FLE/Bénin (LNNB)</i>	303
3.3.1 LNNB1 & 2	303
3.3.2 LNNB3&4	305
3.3.3 LNNB5&6	310
3.3.4 LNNB7&8	313
3.3.5 LNNB9&10	317
3.4. <i>Transcriptions : Apprenants de FLE/France (LNNF)</i>	323
3.4.1 LNNF1&2	323
3.4.2 LNNF3&4	328
3.4.3 LNNF5&6	332
3.4.4 LNNF7&8	338
3.4.5 LNNF9&10	342
3.5. <i>Transcriptions : Apprenants de FLE/Ghana (LNNG)</i>	345
3.5.1 LNNG1&2	345
3.5.2 LNNG3&4	349
3.5.3 LNNG5 & 6	353
3.5.4 LNNG7 & 8	355
3.5.5 LNNG9 & 10	357

Liste des tableaux

Tableau 1. Échanges contrastés (exemple emprunté à Delahaie, 2015, p. 22).....	74
Tableau 2. Interaction contrastive (exemple emprunté à Delahaie, 2015, p. 23).....	74
Tableau 3. Récapitulatif : méthode et données.....	118
Tableau 4. Mise en forme des données.....	122
Tableau 5. Niveau des apprenants, <i>year abroad</i> Bénin au Semestre 1 (S1) et Semestre 2 (S2).....	129
Tableau 6. Niveau des apprenants, <i>year abroad</i> France au semestre 1 (S1) et semestre 2(S2).....	131
Tableau 7. Résumé statistique.....	152
Tableau 8. Nombre d'occurrences de <i>bon, alors, du coup</i> et <i>donc</i> dans tous les corpus, tous confondus (FLM, FLS et FLE Bénin/France/Ghana).....	153
Tableau 9. Nombre d'occurrences de <i>bon, alors, du coup</i> et <i>donc</i> par corpus FLE/Ghana/France/Bénin, FLM et FLS.....	154
Tableau 10. Analyse de variance à un facteur entre le contexte et les marqueurs pragmatiques.....	156
Tableau 11. Test post hoc de Tukey.....	158
Tableau 12. Distribution individuelle de <i>bon, alors, donc</i> et <i>du coup</i> par corpus : Apprenants de FLE/France.....	255
Tableau 13. Distribution individuelle de <i>bon, alors, donc</i> et <i>du coup</i> par corpus : Apprenants de FLE/Bénin.....	255
Tableau 14. Distribution individuelle de <i>bon, alors, donc</i> et <i>du coup</i> par corpus : Apprenants de FLE/Ghana.....	255
Tableau 15. Distribution individuelle de <i>bon, alors, donc</i> et <i>du coup</i> par corpus : Locuteurs de FLM.....	256
Tableau 16. Distribution individuelle de <i>bon, alors, donc</i> et <i>du coup</i> par corpus : Locuteurs de FLS.....	256

Table des figures

Figure 1. Situation géographique : le Ghana entouré des pays francophones (image tirée de Hayman et al., 2011).....	8
Figure 2. Représentation de la place de la langue française dans le cadre sociolinguistique (emprunté à Chachu & Kpoglu, 2020, p. 293)	9
Figure 3. Situation géographique du Bénin	13
Figure 4. Hiérarchie des langues au Bénin (emprunté à Dossou, 2002, p. 238)	14
Figure 5. Types d'appropriation en milieux non-naturels	33
Figure 6. Types de milieu naturel.....	35
Figure 7. Sous classes des marqueurs pragmatiques (emprunté à Dostie (2004, p. 43)..	59
Figure 8. Fréquence d'emploi de <i>donc</i> , <i>du coup</i> , <i>alors</i> et <i>bon</i> par rapport au nombre total des mots par corpus	78
Figure 9. Plus haut diplôme obtenu par les locuteurs de FLS	124
Figure 10. Autres langues d'usage (à part le français) des locuteurs de FLS.....	125
Figure 11. Plus haut diplôme obtenu par les locuteurs de FLM.....	126
Figure 12. Autres langues d'usage (à part le français) des locuteurs de FLM.	127
Figure 13. Langues d'usage - apprenants de FLE <i>year abroad</i> , Bénin.....	130
Figure 14. Langues d'usage - apprenants de FLE/France	132
Figure 15. Langues d'usage - groupe d'apprenants de FLE/Ghana	134
Figure 16. Raisons principales pour le choix de la France	136
Figure 17. Raisons secondaires pour le choix de la France comme destination pour le <i>year abroad</i>	139
Figure 18. Raisons principales du choix de destination : Bénin.....	141
Figure 19. Raisons secondaires pour le choix du Bénin comme destination pour le <i>year abroad</i>	143
Figure 20. Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLS et FLM	148
Figure 21. Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLE Bénin/France/Ghana	150
Figure 22. Emploi de <i>du coup</i> dans les données	161

Figure 23. Emploi de <i>bon</i> dans les données	183
Figure 24. Emploi de <i>alors</i> dans les données	200
Figure 25. Emploi de <i>donc</i> dans les données	212

Liste des abréviations

Apprenants de FLE : Apprenants de français langue étrangère

Apprenants de FLE/Bénin : Apprenants de français langue étrangère, *year abroad* Bénin

Apprenants de FLE/France : Apprenants de français langue étrangère, *year abroad* France

Apprenants de FLE/Ghana : Apprenants de français langue étrangère qui n'ont pas effectué de *year abroad* et sont restés au Ghana

LNB : Locuteurs de français langue seconde originaires du Bénin

LNF : Locuteurs de français langue maternelle originaires de la France

LNNB : Apprenants de français langue étrangère ayant séjourné au Bénin pour le *year abroad*

LNNF : Apprenants de français langue étrangère ayant séjourné en France pour le *year abroad*

LNNG : Apprenants de français langue étrangère n'ayant pas participé au *year abroad* et sont restés au Ghana

Locuteurs de FLM : Locuteurs de français langue maternelle

Locuteurs de FLS : Locuteurs de français langue seconde

Note de l'auteur

Toutes les traductions des citations (de l'anglais vers le français) sont faites par moi-même. La citation originale, en anglais, est indiqué en note de bas de page.

INTRODUCTION

« Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles [...] Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition [...] »
(Serres, 1991, pp. 28–29)

Chaque année, des apprenants de français langue étrangère (FLE) de l'*University of Ghana*¹ partent à l'étranger pour un séjour linguistique aussi connu sous le nom de *Year Abroad Programme*. Ces apprenants de FLE, plus précisément les *Year Abroad students*², passent trois années d'études de français en milieu universitaire au Ghana avant de partir faire un bain linguistique dans un pays francophone d'Afrique, le Bénin, ou en Europe, plus précisément la France.

La littérature scientifique est riche en études sur les séjours linguistiques et programmes d'immersion. Cependant, en ce qui concerne la recherche sur la langue française et son appropriation en immersion, la majorité des études se concentrent sur l'Occident, notamment la France et le Canada. Il existe peu de représentations de contextes d'immersion majoritairement multilingues, et plus précisément d'études qui prennent en compte des contextes d'immersion dans des pays africains. Ce travail vient donc compléter la recherche dans ce domaine en comparant des contextes d'immersion en séjour linguistique africain (le Bénin) en plus du contexte européen (la France), ainsi que l'appropriation des marqueurs pragmatiques dans ces différents contextes. C'est en ceci qu'est l'aspect innovant de cette recherche.

Cette étude se situe à la croisée des champs *study/year abroad* (séjours linguistiques) et (appropriation et description linguistique) des marqueurs pragmatiques. De cela résulte une recherche transversale qui prend différentes orientations. D'abord, il s'agit d'une orientation didactique qui concerne l'apprentissage et l'enseignement des marqueurs pragmatiques. Ensuite, notre travail s'inscrit dans un cadre sociolinguistique qui, dans le cadre de ce travail, prend en compte la variabilité du contexte béninois et français, et le français parlé dans les deux contextes. Enfin, nous prenons également une orientation linguistique qui se concentre sur la description des marqueurs pragmatiques. Nous nous appuierons sur leur fréquence, les configurations syntaxiques dans lesquelles ils rentrent,

¹ Université du Ghana

² Des étudiants qui ont participé à un séjour linguistique à l'étranger pendant une année universitaire

leurs fonctions pragmatiques et interactionnelles. Si ces trois orientations sont toutes prises en compte dans le cadre de notre travail, les champs sociolinguistique et linguistique sont privilégiés notamment dans la partie d'analyse des données et résultats. Privilégier l'orientation linguistique nous semble pertinent dans le cadre de cette recherche, car cela nous permet de décrire l'emploi et la fonction des marqueurs pragmatiques chez différents locuteurs de français : des apprenants de FLE ; des locuteurs de français langue maternelle (désormais locuteurs de FLM) originaires de France ; et des locuteurs de français langue seconde (désormais locuteurs de FLS) originaires du Bénin³. L'aspect sociolinguistique vient compléter l'orientation linguistique en soulignant les variations d'emploi des marqueurs pragmatiques en fonction des différents contextes : béninois, français et ghanéen. L'objectif à long terme est une transposition didactique qui prend en compte non seulement les besoins et difficultés des apprenants de FLE par rapport à l'emploi des marqueurs pragmatiques, mais aussi les différentes variantes du français propres à différents contextes francophones, celle de la France et du Bénin.

Dans le cadre de ce travail, nous interrogeons des apprenants de FLE qui ont effectué un *year abroad* ou séjour linguistique au Bénin (désormais apprenants de FLE/Bénin) et en France (désormais apprenants de FLE/France) pendant l'année universitaire 2019/2020. Nous examinons l'impact du séjour linguistique sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques à partir d'un corpus comparatif (24.098 mots) de 50 locuteurs de français : 10 apprenants de FLE/Bénin ; 10 apprenants de FLE/France ; 10 apprenants de FLE qui n'ont pas participé au séjour linguistique (désormais apprenants de FLE/Ghana) et qui servent de notre groupe contrôle ; 10 locuteurs de FLM originaires de France ; et 10 locuteurs de FLS originaires du Bénin. Les locuteurs de FLS et de FLM servent de point de référence pour déterminer s'il y a une évolution dans l'emploi des marqueurs pragmatiques chez les apprenants de FLE, en lien avec leur séjour au Bénin ou en France. Nous mettons l'accent sur quatre marqueurs pragmatiques, à savoir *donc*, *alors*, *du coup* et *bon*, en raison de la particularité de leur fréquence et emploi par les différents groupes de locuteurs de français. Nous explicitons notre choix plus en détail au Chapitre 2.

³ Nous distinguons les langue maternelle, langue seconde et langue étrangère en lien avec le français au Chapitre 1.

1. Problématique, objectifs de recherche, questions de recherche et hypothèses

1.1 Problématique

Le *year abroad* est considéré comme permettant une amélioration des compétences en langue (Regan, 2002; Müller, 2005; Sánchez-Hernández & Alcón-Soler, 2019). Mais de quelle amélioration parle-t-on ? Etant donné la situation d'immersion, nous investiguons sur l'appropriation du français parlé (Sugiyama, 2017). Le choix des marqueurs pragmatiques n'est donc pas fortuit, les marqueurs pragmatiques étant considérés comme les éléments les plus volatiles (Dostie & Pusch, 2007; Rodríguez Somolinos, 2011) et les plus difficiles à expliquer (Delahaie, 2015; Svartvik, 1983) : ils apparaissent peu dans les manuels de langue comme objet d'enseignement (Vladimirska et al., 2021). En outre, ils sont considérés comme la marque de fabrique du natif (Delahaie, 2016). Ainsi, la question sera : est-ce que le contexte de *year abroad* permet aux apprenants d'acquérir certains marqueurs pragmatiques ? Le double contexte de *year abroad* invite également à complexifier la problématique. Si les marqueurs pragmatiques sont la marque du « natif », est-ce que ces marqueurs pragmatiques sont différents d'un français à l'autre, et est-ce qu'il y a une variation dans le contexte français et béninois, les apprenants acquièrent-ils des marqueurs différents ?

1.2 Questions de recherche

Nous nous appuyons sur quelques questions de recherche que nous détaillons ci-après :

Question centrale

En quoi un séjour linguistique peut-il avoir des incidences sur l'appropriation du français parlé, et plus précisément sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques ?

Sous-questions

1. (a) Quelle est la fréquence d'emploi des marqueurs de pragmatiques chez les locuteurs de FLM et FLS ?
(b) Quelle est la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques chez les apprenants de FLE/Bénin et France par rapport aux apprenants de FLE/Ghana ?
2. Quelles sont les différences et les similitudes d'emploi des marqueurs pragmatiques entre les locuteurs de FLM, les locuteurs de FLS et les apprenants de FLE Bénin/ France/Ghana ?
3. Est-ce qu'il y a des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs de français en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/France/Ghana) ?

1.3 Objectifs de recherche

Nous avons donc comme objectif de :

1. Comparer les marqueurs pragmatiques utilisés par des apprenants de FLE/France et FLE/Bénin avec ceux qui sont utilisés par des apprenants de FLE/Ghana qui ne sont pas partis en séjour linguistique et servent de groupe contrôle. Cela nous permet de nous interroger sur les marqueurs pragmatiques acquis en immersion par les apprenants de FLE ayant séjourné en France et au Bénin.
2. Comparer les marqueurs pragmatiques employés par des apprenants de FLE France/Bénin/Ghana et examiner en quoi ils ressemblent aux et/ou se distinguent des marqueurs pragmatiques utilisés par des locuteurs de FLM originaires de la France et des locuteurs de FLS du Bénin. Ce faisant, nous pourrions voir si le contexte d'immersion exerce une influence sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques et la variante des marqueurs acquise par les apprenants de FLE France/Bénin.

1.4 Hypothèses

Nous partons des hypothèses suivantes :

1. Les apprenants de FLE/France et Bénin auront une meilleure maîtrise des marqueurs pragmatiques et une fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques plus élevée par rapport aux apprenants de FLE/Ghana.
2. Il y aura des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/France/Ghana)

2. Organisation des chapitres

Nous organisons notre travail en suivant le schéma suivant : tout d'abord, dans le **chapitre 1**, nous nous penchons sur la description de l'espace linguistique ghanéen et béninois en relation avec la langue française. Nous examinons également les différents contextes d'appropriation des langues, en l'occurrence le français. En outre, nous abordons le sujet de l'apprentissage en contexte de *year abroad* (séjours linguistiques). Ensuite, dans le **chapitre 2**, nous nous concentrons sur la définition des marqueurs pragmatiques et la méthodologie adoptée pour son étude. Nous étudions également les quatre marqueurs pragmatiques au centre de cette étude : *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*. Le **chapitre 3** est destiné à la présentation de données pour cette étude. Nous consacrons le **chapitre 4** aux résultats à la suite des analyses de données, ce qui nous permet de répondre

à nos questions de recherche et vérifier nos hypothèses de départ. Enfin, dans le **chapitre 5**, nous récapitulons les résultats principaux et ce que nous pouvons en tirer concernant l'impact du *year abroad* sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques. En outre, nous abordons des perspectives pour de futures études.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET APPROPRIATION DES LANGUES

Selon Freed (1995), Collentine (2009), Tyne (2012) et Taguchi (2018), le contexte est un des éléments capitaux dans l'acquisition des langues. Il nous semble donc important de commencer ce chapitre avec une étude des différents contextes d'appropriation des langues. Notre point de départ sera une étude de la situation linguistique du pays d'origine (Ghana) de notre public d'enquête (les apprenants de FLE) ainsi que leurs destinations de *year abroad*, notamment le Bénin en raison de la situation plurilingue du pays qui le distingue de la France. Nous explorons également la relation entre ces contextes et la langue cible à acquérir par les apprenants de FLE : le français. Cela nous permet de mieux comprendre les deux contextes principaux d'appropriation d'une langue : les milieux non-naturel/institutionnel et naturel. Nous concluons ce chapitre avec un focus sur le contexte d'immersion en séjour linguistique qui s'insère dans la catégorie du milieu naturel.

1. Situations linguistiques Ghana/Bénin

1.1 L'espace linguistique ghanéen : quelle place pour le français ?

Présentation des langues parlées au Ghana

« La situation linguistique des Etats d'Afrique francophone est essentiellement caractérisée par une multitude de groupes ethniques locuteurs de langues différentes [...] »

(Agboton, 2017, p. 50)

L'espace linguistique africain est de nature plurilingue, non seulement pour l'Afrique francophone, mais aussi pour un grand nombre d'autres pays d'Afrique anglophone, dont le Ghana. Ayi-Adzimah (2010, p. 106) décrit le Ghana comme « un véritable creuset multiethnique et multilingue ». En effet, le Ghana est habité par plusieurs langues : même si l'anglais y est reconnu comme langue officielle, l'anglais partage l'espace linguistique ghanéen avec d'autres langues ghanéennes. Les chercheurs ne sont pas d'accord sur le nombre des langues parlées au Ghana : « Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 : 5) situe leur nombre entre 36 et 50 » (Ayi-Adzimah, 2010, p. 106). D'autres chercheurs indiquent qu'il y a environ 40 à 50 langues parlées au Ghana (Dakubu Kropp, 1996), tandis que certains signalent que, de manière générale, on les situe entre 65 et 70 (Yiboe, 2010). Quant à Korankye (2017), elle note qu'il y a environ 70 langues parlées au Ghana. Ainsi, Yiboe (2010) note que le nombre des langues parlées au Ghana n'est pas connu.

Etant donné l'hétérogénéité des langues parlées sur le sol ghanéen, ce n'est donc pas étonnant que « les enfants [ghanéens] grandissent [...] alternant souvent entre 3 langues : leur langue maternelle, la langue de socialisation de la zone géographique et l'anglais.⁴ » L'anglais sert de langue de scolarisation : l'utilisation de l'anglais en tant que langue de scolarisation a évolué avec d'autres langues ghanéennes, notamment à l'école primaire depuis l'ère coloniale, jusqu'en septembre 2002 où le gouvernement ghanéen l'érige comme langue unique de scolarisation⁵ (Owu-Ewie, 2006). En plus de l'anglais, il y a 11 langues ghanéennes qui sont enseignées à l'école primaire et au lycée, à savoir l'Adangbe, l'Akan (l'Akwapem-le Twi, l'Asante-Twi, le Fante), le Dagaare, le Dagbani, l'Ewe, le Ga, le Gonja, le Kasem, et le Nzema (Korankye, 2017, p. 37,44). Les langues enseignées dépendent de la localisation géographique des écoles et de la langue prédominante de la localité (Korankye, 2017, p. 37), cependant les linguas francas les plus importantes au Ghana sont : l'anglais, l'akan et l'hausa (Obeng, 1997, p. 63). Mensah (2024, p. 1) explique la lingua franca avec l'exemple ci-après :

Quand deux personnes avec différentes langues se rencontrent et veulent échanger, il y a une barrière linguistique. Ainsi, afin de résoudre ce défi communicatif, ils font recours à une langue commune qui est compréhensible par les deux personnes.⁶

Les linguas francas sont des langues d'intercommunication entre des personnes émanant des différents groupes sociolinguistiques. Ce phénomène est commun dans les sociétés multilingues (Mensah, 2024). Selon Obeng (1997, p. 64), en ce qui concerne l'akan, il est parlé par 40% de la population ghanéen qui l'a comme langue maternelle et 60% comme langue seconde. Obeng (1997) note également que l'hausa est principalement parlée au nord du Ghana mais aussi dans des grandes villes comme Accra ou Kumasi, notamment dans les communautés *zongos*.

Situation du français au Ghana

Quelle est donc la place pour le français dans un contexte linguistique aussi hétérogène ? Agbefle (2014a, p. 3) nous répond : le Ghana « a adopté le français comme seconde langue étrangère. C'est, à en croire les textes officiels, la 2e plus importante langue de

⁴ <http://fipf.org/content/lassociation-ghaneeenne-des-professeurs-de-francais> (consulté le 11 novembre 2022)

⁵ Voir Owu-Ewie (2006) pour plus d'information sur l'évolution de la politique linguistique -anglais/langue ghanéenne-dans le système scolaire.

⁶ « When two people from different linguistic backgrounds meet and want to communicate with each other, language may become a barrier. To break through this communication barrier, they resort to a common language that will be mutually intelligible » (Mensah, 2024, p. 1).

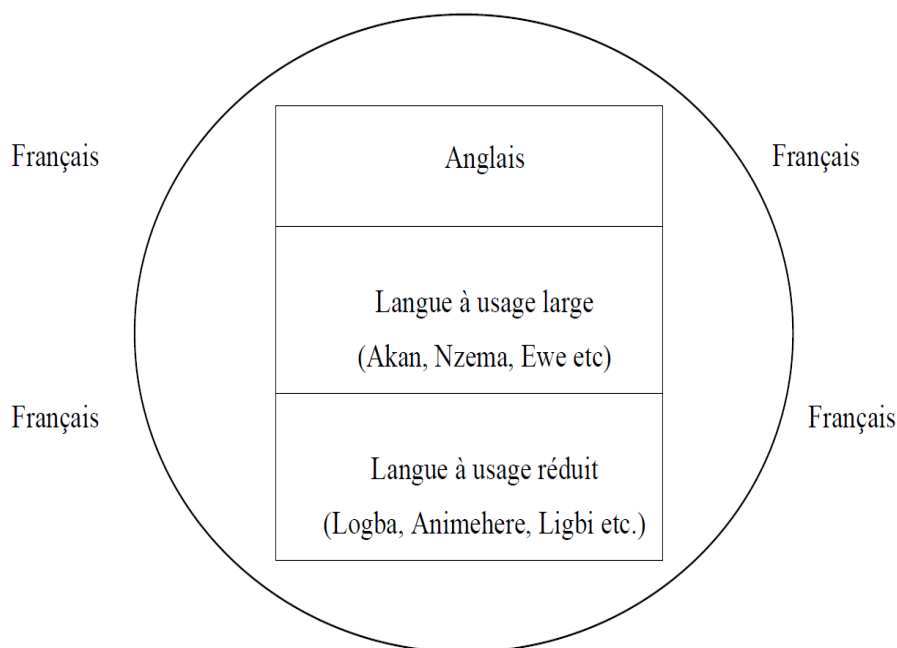
communication internationale au Ghana ». Cet intérêt pour le français pourrait être associé à sa situation géographique qui est assez particulière. En effet, le Ghana, un pays anglophone et multilingue, se trouve entouré de pays francophones : le Burkina Faso (au nord), la Côte d'Ivoire (à l'ouest), le Togo (à l'est), comme l'illustre la figure 1.

Figure 1. Situation géographique : le Ghana entouré des pays francophones (image tirée de Hayman et al., 2011)



Etant donné la situation géographique du Ghana, on aurait attendu que le français soit la deuxième langue étrangère, après l'anglais, présente sur le sol ghanéen. Or en pratique, le français semble loin d'être la deuxième langue étrangère installée au Ghana. Chachu & Kpoglu (2020, p. 292) remarquent que « la situation de la langue française dans le paysage linguistique ghanéen ressemble fortement à la situation géographique du pays : le français ne s'installe pas, mais rôde autour du cadre ghanéen ». Chachu & Kpoglu (2020, p. 293) illustrent la place du français par rapport aux autres langues présentes dans l'espace linguistique ghanéen avec la figure 2.

Figure 2. Représentation de la place de la langue française dans le cadre sociolinguistique (emprunté à Chachu & Kpoglu, 2020, p. 293)



L'anglais est la seule langue étrangère qui a réussi à s'assimiler dans la « case situation-linguistique ghanéenne », comme observé dans la figure 2. L'assimilation de l'anglais dans l'espace linguistique ghanéen est confirmée par le recensement de la population en 2010 selon laquelle 63.6% des Ghanéens âgés de 15 ans et plus parlent l'anglais, tandis que 0.8% des Ghanéens âgés de 11 ans et plus parlent le français (Afrifa et al., 2019, p. 419). Ces chiffres semblent cohérents avec ceux du rapport de la langue française dans le monde (édition 2022) ⁷ qui évalue le nombre de francophones au Ghana à 1%. La population de francophones au Ghana est donc presque négligeable. Par conséquent, le français est situé à l'extérieur du cercle linguistique, comme illustré dans la figure 2.

Ainsi, nous constatons, tout comme Gandolfi et al. (2021) et Chachu & Kpoglu (2020), que le positionnement géographique du Ghana a peu d'influence sur l'usage du français dans son territoire : le français occupe actuellement une place marginale au Ghana (Agbefle, 2014a).

Politique d'enseignement du français au Ghana : difficulté de l'implantation du français au Ghana

Nous évoquons quelques défis qui freinent l'implantation du français au Ghana. Cela nous permet de comprendre pourquoi la situation géographique a peu d'influence sur

⁷ Voir https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf (consulté le 11 novembre 2022)

l'installation du français dans le territoire ghanéen. Bangnia (2020) souligne quelques difficultés relatives à l'implantation du français : l'absence d'une politique linguistique claire en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement du français, le manque de professeurs formés en français, des ressources insuffisantes pour l'apprentissage et l'enseignement du français, des méthodes d'enseignement inappropriées, le manque d'intérêt et de motivation pour apprendre le français. Nous mettons l'accent sur quelques points, notamment la politique linguistique en relation avec la langue française, la pénurie des professeurs de français et son impact sur la place du français au Ghana. En effet, nous sommes d'avis que régler ces défis aura un impact positif sur les autres points cités. Une politique linguistique bien définie et respectée assurera la présence du français dans le système éducatif et la provision de ressources dont on a besoin pour l'apprentissage et l'enseignement du français. De la même manière, s'il y a suffisamment de professeurs bien formés à l'enseignement du français, ces derniers utiliseront des méthodes appropriées à l'enseignement.

Chachu & Kpoglu (2020, p. 288) affirment que « le Ghana n'a jamais eu de politique linguistique pour la langue française. Au lieu d'une politique, le pays a plutôt eu des déclarations politiques ou des directives politiques en matière de l'enseignement de la langue. » Chachu & Kpoglu (2020) comparent l'évolution des directives au Ghana avant et après les années 2000. En ce qui concerne les directives après les années 2000, Chachu & Kpoglu (2020) citent deux documents qui proposent des pistes pour l'enseignement du français : le *Anamuah-Mensah Report on meeting the challenges of education in the 21st century* (2002) ; et le rapport du *National Education Reform Implementation Committee* (2007). Ces deux documents s'accordent sur l'enseignement du français au collège à condition de pouvoir disposer de professeurs de français (Chachu & Kpoglu, 2020, p. 290). Néanmoins leurs exigences sont divergentes en ce qui concerne la mise en place du français dans le système scolaire. Le *Anamuah-Mensah Report on meeting the challenges of education in the 21st century* (2002), propose que le français soit une option à l'école primaire et une matière obligatoire au collège (Chachu & Kpoglu, 2020, p. 290). En revanche, le rapport du *National Education Reform Implementation Committee* (2007) suggère que le français soit obligatoire aux collèges et aux lycées dans les 3 à 6 ans qui suivent le rapport : « dans l'immédiat, [le rapport propose que] le français soit une matière facultative pour les lycéens en parcours autre que littéraire » (Chachu & Kpoglu, 2020, p. 290).

Cependant, la mise en vigueur de ces directives n'a pas abouti à ce qu'on attendait. Ce qui se passe actuellement sur le terrain ressemble à ce qui a été proposé avant les années 2000, notamment par le comité Dzobo en 1974 (voir Chachu & Kpoglu, 2020) : l'intégration du français à partir du collège à condition de pouvoir disposer de professeurs de français ; le français comme matière facultative au lycée pour les étudiants en parcours littéraire et l'enseignement du français dans les institutions d'études supérieures (Chachu & Kpoglu, 2020, pp. 289–290). L'absence d'une politique linguistique précise a pour conséquence le fait que le statut du français dans le système scolaire et par extension au niveau national n'évolue pas.

Le manque de professeurs de français est également un frein à l'évolution de la politique linguistique. Le rapport d'*Associates for change* sur l'état de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans le système scolaire public au Ghana indique que la population estudiantine dans les trois écoles normales qui se spécialisent dans l'enseignement du français est de 20 à 30% (Associates for change., 2010, p. 10). Ceci pourrait expliquer pourquoi il n'y a pas assez de professeurs de français. Les 20 à 30 % des professeurs de français formés par an ne pourront pas répondre aux besoins linguistiques de toute la population ghanéenne en ce qui concerne l'apprentissage et l'enseignement du français. Le manque de professeurs de français est un défi qui freine l'apprentissage du français au Ghana. En effet, sans professeurs de français, il n'y aura ni l'apprentissage du français ni l'enseignement du français. Nous en voyons déjà les effets au niveau du secondaire inférieur, où l'apprentissage du français est conditionné par la présence de professeurs de français.

Efforts pour promouvoir le français sur le sol ghanéen

Malgré cela, il y a eu des initiatives pour promouvoir le français sur le territoire ghanéen même si cela n'a pas produit les résultats attendus. Nous pouvons citer quelques initiatives du gouvernement ghanéen pour promouvoir le français sur le sol ghanéen. Tout d'abord, le Ghana a adhéré à l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais l'OIF) en 2006 en tant que membre associé. L'adhésion à l'OIF est un acte qui va dans la bonne direction, car une des missions de l'OIF est de : « promouvoir la langue française, le plurilinguisme et la diversité culturelle ⁸ ». En outre, le Ghana, dans ses efforts pour encourager l'usage du français sur son territoire, a signé un pacte linguistique avec l'OIF

⁸ Voir <https://www.francophonie.org/lorganisation-internationale-de-la-francophonie-81> (consulté le 31 janvier 2023)

le 15 mai 2018. Le Pacte linguistique est « un instrument contractuel conclu entre l'OIF et ses pays membres ou associés dont le français n'est pas la langue officielle. Il intervient à la demande des États sur la base de leur volonté de renforcer chez eux la promotion de la langue française.⁹ »

Dernièrement, en février 2022, le Ghana a accueilli 21 enseignants dans le cadre du projet de Mobilité des enseignant(e)s de et en français proposé par l'OIF. Ces enseignants sont originaires de 10 pays de l'espace francophone, à savoir l'Andorre, le Burundi, le Cameroun, la RDC, la France, la Moldavie, le Rwanda, la Serbie, le Tchad et le Togo. Le Ghana est le deuxième pays, après le Rwanda, à bénéficier de ce projet. Le programme de mobilité repose sur deux axes : l'enseignement et la formation des enseignants. Le Ghana a opté pour ce dernier, la formation des enseignants, « afin de renforcer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants.¹⁰ » Ce sont des exemples des efforts que le Ghana met en place pour assurer l'avancement de l'apprentissage de la langue française.

Ayant étudié la situation linguistique d'un pays anglophone, le Ghana, et la place du français dans son espace linguistique, nous passons au côté francophone avec l'étude d'un autre pays en Afrique occidentale : le Bénin.

1.2 Le français et les langues nationales : des 'colocataires' dans l'espace linguistique Béninois

Présentation des langues parlées au Bénin

Le Bénin est entouré de pays francophones, à l'exception du Nigéria, un pays anglophone qui se trouve à l'est du Bénin. Au nord du Bénin se trouvent le Burkina Faso et le Niger ; et à l'ouest se situe le Togo (voir la figure 3¹¹). Tout comme le Ghana, le Bénin est un pays multilingue : son espace linguistique est assez divers. En effet, on dénombre une soixantaine de groupes ethniques avec des langues différentes (Sanni & Atodjinou, 2012, p. 21). Pour faciliter l'étude de ces groupes ethniques (et leurs langues correspondantes) étant donné leur disparité par rapport à la population totale, l'INSAE (l'Institut National de la Statistique et de l'Analyse Économique) les a classés en 9 catégories : les Adja et

⁹ <https://www.francophonie.org/politiques-linguistiques-71#:~:text=Le%20C2%AB%20Pacte%20linguistique%20C2%BB%20est%20un,promotion%20de%20la%20langue%20fran%C3%A7aise>. (consulté le 3 décembre 2022)

¹⁰ Les informations de cette section a été tiré du lien suivant : <https://www.francophonie.org/lancement-projet-mobilite-enseignants-de-en-francais-au-ghana-2098> (consulté le 12 décembre 2022)

¹¹ Image de la figure 3 est tirée du <https://intellivoire.net/le-nigeria-rouvre-ses-frontieres-terrestres-avec-le-benin/> (consulté le 15 juillet 2023)

apparentés, les Fon et apparentés, les Bariba et apparentés, les Dendi et apparentés, les Yoa-Lokpa et apparentés, les Peulh et apparentés, les Ottamari et apparentés, les Yoruba et apparentés et les autres groupes ethniques (Sanni & Atodjinou, 2012, p. 21). Au total, Sanni (2017) et Hounnouvi (2021) estiment qu'il y a une soixantaine de langues parlées au Bénin. Hounnouvi (2021, p. 3) indique que ces langues béninoises « se subdivisent en une multitude de variantes et topolectes plus ou moins distincts. » Les langues béninoises sont aussi appelées « langues nationales » (Agboton, 2017, p. 69). En dépit de la présence de plusieurs langues nationales, seul le français a le statut de langue officielle. De ce fait, comment les langues nationales et le français co-existent-ils dans le même espace linguistique ?

Figure 3. Situation géographique du Bénin



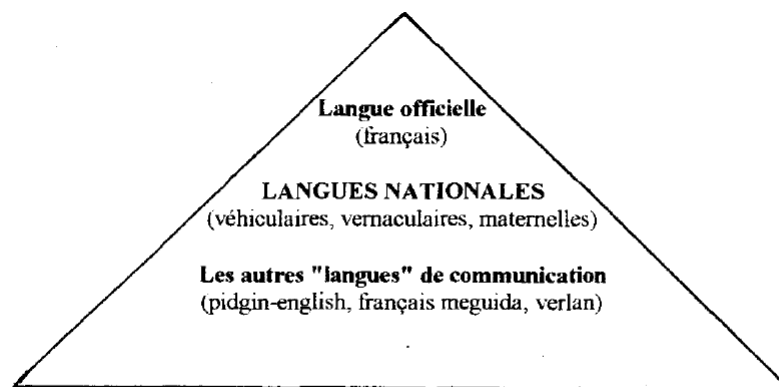
La place du français au Bénin

Le français est la langue de l'administration, du droit et de la diplomatie au Bénin (Hounnouvi, 2021). Selon Agboton (2017, pp. 58–59), le français « est le seul moyen de communication écrite utilisé dans les institutions administratives. [...] Au niveau de l'administration locale, un niveau minimum de connaissance en français est recommandé pour accéder à la fonction publique ou privée » (Agboton, 2017, p. 59). En ce qui concerne la justice, les langues nationales ou le français peuvent être employés en audience : néanmoins les textes légaux restent en français et la sentence est prononcée en français (Agboton, 2017, p. 59).

En ce qui concerne la presse, les journaux sont essentiellement en français. Néanmoins, les émissions à la radio sont en français mais aussi en langues nationales véhiculaires

(Agboton, 2017, p. 63). Concernant la religion, les langues nationales sont proéminentes, cependant le français est utilisé par les scolarisés (Agboton, 2017, p. 60). Contrairement au Ghana, où le français occupe une place marginale, au Bénin le français a donc un statut privilégié. Au niveau de la hiérarchie des langues au Bénin, il occupe la place la plus élevée, suivi des langues nationales et les autres « langues » de communication (Dossou, 2002, p. 238), comme observé dans la figure 4.

Figure 4. Hiérarchie des langues au Bénin (emprunté à Dossou, 2002, p. 238)



Un aperçu des langues nationales et autres « langues » de communication au Bénin

Selon Dossou (2002), les langues nationales sont regroupées en trois catégories : les langues véhiculaires, les langues vernaculaires et les langues maternelles, comme nous le voyons dans la figure 4. Agboton (2017, p. 53) compte cependant seulement deux catégories de langues nationales : les langues de communication courante et les langues dites de couvent. Nous explicitons ces groupes l'un après l'autre en commençant avec les catégorisations de Dossou (2002) et ensuite celles d'Agboton (2017).

Les langues véhiculaires sont des langues d'intercommunication. Nous trouvons ce phénomène dans des contextes plurilingues où une langue pourrait servir de langue d'échange entre des personnes émanant de différentes communautés linguistiques (Dossou, 2002, p. 244). La langue vernaculaire « appartient à un groupe socioculturel donné et se pratique comme une langue maternelle dans la région ou la communauté dont elle est issue. Par exemple, le fongbe est la langue véhiculaire du Bénin méridional, mais il n'est vernaculaire qu'à Ouidah (département de l'Atlantique) ou Abomey (département du Zou) [...] parce que dans ces villes il a le statut de langue maternelle » (Dossou, 2002,

p. 249). Trois langues servent de langue véhiculaire ou lingua franca au niveau régional : le dendi, le fongbe et le gongbe (Dossou, 2002, p. 244). Nous abordons les définitions de langue maternelle ultérieurement à la section 1.3.1.

Nous expliquons maintenant le classement des langues nationales d'après Agboton (2017) : les langues de communication courante et ce qu'elle appelle les langues de couvent (Agboton, 2017). Tandis que les langues de communication courante peuvent s'acquérir par contact, l'appropriation des langues de couvent se fait par instruction, c'est-à-dire « de manière guidée par des instructeurs, chefs religieux des divinités des langues concernées » (Agboton, 2017, p. 55). Les langues de communication sont composées de trois groupes linguistiques : le groupe kwa ; les langues « gur » ou « voltaïque » et les « autres ». Ces langues sont répandues dans différentes parties du Bénin : les langues « kwa » se situent dans la partie méridionale et dépassent les frontières béninoises ; les langues « gur » ou « voltaïque » sont présentes dans la majorité de la partie septentrionale ; les « autres » se trouvent dans la partie septentrionale et n'entrent dans aucun des deux groupes (voir Agboton, 2017, pp. 53–55).

Concentrons-nous sur les autres « langues » de communication : le pidgin-english, le français meguida et le verlan. Selon Dossou (2002, pp. 253–254), le pidgin-english, aussi appelé *broken-english* ou *broken* est une sorte de langue mixte émanant de l'anglais et des langues locales. Son utilisation est liée aux frontières que partage le Bénin avec le Nigéria, pays anglophone situé à l'est du Bénin. Le pidgin-english joue un rôle important dans le commerce entre les deux pays. Cette langue est exclusivement parlée. Le français meguida est « une forme ou variété de français pratiquée par les ressortissants du Niger dont la plupart exercent des activités commerciales dans l'informel. [...] C'est une langue [exclusivement] orale créée par la force des choses, c'est-à-dire à des fins mercantiles, et produite par des non lettrés. » (Dossou, 2002, pp. 253–254). Enfin, le verlan (français) est « un argot codé, c'est-à-dire un langage crypté dont les mots (existant déjà dans le langage ordinaire) sont formés en inversant leurs syllabes et si possible en ajoutant ou en retranchant des lettres ou des syllabes. » (Dossou, 2002, p. 255). Dossou (2002) indique qu'il existe certaines différences entre le verlan parlé au Bénin et en France : par exemple, à Paris, le mot « femme » produira « meuf », tandis qu'à Porto-Novo, on dira « méfa » ou « meufa ». De plus, il existe certains traits de langues béninois présents, par exemple le fongbe, dans le verlan. A titre d'illustration, référons-nous à Dossou (2002) : 'père ou papa' devient 'm'pa', 'mère ou maman' sera 'm'man' et 'argent' deviendra 'djé' qui

est « probablement diminutif de jeton prononcé ‘djéton’ en fongbe : pièce de monnaie » (Dossou, 2002, p. 257).

Selon Dossou (2002), le verlan se parlait dans le milieu étudiantin notamment à l’Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo dans les années 1970-1980, mais il ne se parle plus aujourd’hui dans le milieu étudiantin. On le trouve plutôt chez les marginaux de la ville de Cotonou, notamment chez les gangsters. Le nombre de locuteurs de pidgin-english, de français meguida et de verlan n’est pas précisé par Dossou (2002).

Ayant abordé les différentes langues parlées au Bénin, intéressons-nous un peu à la place du français à l’école.

Le français à l’école

Le système éducatif béninois a évolué de l’ère précoloniale à la période coloniale, puis après l’indépendance. Agboton (2017, p. 24) aborde ce sujet sous trois perspectives : le système précolonial (écoles implantées par les missionnaires), les écoles instaurées par le pouvoir colonial et le système après l’indépendance. Nous en parlerons ci-après en nous appuyant principalement sur son travail.

Les écoles implantées par les missionnaires avaient pour objectif de « dispenser des cours de catéchisme et l’enseignement se faisait dans d’autres langues que le français » (Agboton, 2017, p. 25) telles que l’anglais, le portugais et les langues africaines (Agboton, 2017, p. 25). La mise en place de l’administration coloniale à la fin du XIX^{ème} siècle a généralisé l’enseignement de la langue française dans les écoles laïques (Agboton, 2017, p. 28). Le français a par ailleurs été imposé comme langue d’instruction à tous les niveaux de la scolarité. Les langues locales n’ont pas été mises en avant par le pouvoir colonial, qui était réticent à son utilisation à l’école (Agboton, 2017, p. 29). Trois ans après la Révolution de 1972, il y a eu une réforme dans le système éducatif, connu sous le nom ‘L’Ecole Nouvelle’, qui avait comme objectif de refléter les valeurs du peuple. Contrairement au système colonial, qui n’avait pas favorisé l’emploi des langues nationales, des langues nationales (le fon, le yoruba, l’adja, le bariba, le dendi et le ditamari) ont été introduites dans le système scolaire (Agboton, 2017, pp. 35–36) : « d’abord comme matière d’enseignement, ensuite comme véhicule du savoir » (Agboton, 2017, p. 36).

Cette réforme visait également l’alphabétisation des adultes en langues nationales. Cependant, elle a eu des contrecoups : le manque de personnels (enseignants) pour faire

face à l'augmentation du nombre d'élèves et l'échec ces derniers (le taux de réussite est passé de 33% entre 1975 et 1979 à 2,22% en 1985). De plus, le Bénin a eu une crise économique pendant cette période, qui a eu engendré une crise politique en 1989, ayant un impact négatif sur ce régime et le programme éducatif (Agboton, 2017, p. 37). « La tenue des Etats Généraux de l'Education en octobre 1990 marque le début d'une nouvelle ère dans le système éducatif du Bénin » (Agboton, 2017, p. 37). Dans ce système, le français était réintroduit comme langue d'enseignement dans le système scolaire. Selon Agboton (2017, p. 38), qui reprend Akoha (1999 :86), tout le monde semblait s'accorder sur le fait que l'utilisation de français comme langue unique d'instruction aurait un effet positif sur le niveau de réussite scolaire.

Dans le système scolaire actuel, le français est la langue de scolarisation (Agboton, 2017). Néanmoins, comme le précise Tonato (2018) l'enseignement préscolaire est censé se faire dans une langue nationale, la L1 des élèves mais dans la majorité des écoles, c'est le français qui est utilisé. L'enseignement du premier degré, note Tonato (2018, p. 48), comprend l'enseignement préscolaire (facultatif) et l'enseignement primaire (obligatoire). L'enseignement préscolaire commence à 3 ans pour une durée de 2 ans : pendant la première année, l'enseignement est censé être dispensé en langue nationale et dans la deuxième année, certaines activités d'expression orale et de prémathématique sont censées être dispensés en français (Tonato, 2018). Cela dit, il y a eu des efforts pour promouvoir l'enseignement bi-plurilingue en langue nationale et en français (Maurer & Seydou Hanafiou, 2016).

Grâce à l'Initiative ELAN (Ecole et langues nationales), pilotée par le ministère des enseignements maternel et primaire (Agboton & Kanazoe, 2018, p. 447), les langues nationales ont été introduites dans trente écoles primaires dans le cadre d'une expérimentation de l'enseignement dans ces langues¹² à partir de l'année scolaire 2013 (Napporn (2016, p. 174). De plus, en 2015, le nombre des langues concernées par cette expérimentation est passé de six à dix¹³ (Agboton & Kanazoe, 2018, p. 447). Malgré ces efforts pour promouvoir les langues nationales dans le système scolaire, le programme a rencontré certains obstacles qui ont empêché son bon déroulement. Parmi ces défis sont

¹² Les langues d'enseignement ELAN sont l'adja, le baatoonum, le fon, le dendi, le ditammari et le yoruba (Voir : <https://elan-afrique.org/queelles-actions-menees-page/benin> (consulté le 9 février 2023)).

¹³ Les quatre langues ajoutées sont : le fulfuldé, le fun, le gen et le yom (Agboton & Kanazoe, 2018, p. 447)

les suivantes : le manque de matériel didactique, des langues proposées qui ne sont pas parlées par tous les élèves notamment ceux qui parlent des langues minoritaires, des compétences linguistiques insuffisantes des professeurs dans les langues choisies pour le programme et l'absence de formation adéquate à l'enseignement bilingue (Agboton & Kanazoe, 2018, p. 455).

Ayant abordé la place de français à l'école, penchons-nous maintenant sur la population francophone du Bénin.

La population francophone au Bénin

En dépit du statut privilégié dont jouit le français au Bénin, la population de francophones au Bénin est réduite. L'édition 2022¹⁴ du rapport de la langue française dans le monde¹⁵ de l'Organisation Internationale de la Francophonie situe le nombre de locuteurs francophones au Bénin à 34%. Cependant, on compte 66% de francophones à Cotonou, « la ville la plus francophone du Bénin » selon Agboton (2017, p. 73) et la capitale économique du Bénin (Sanni & Atodjinou, 2012, p. 39). Selon Sanni (2017), il s'agit d'un phénomène essentiellement urbain lié à celui de l'assimilation linguistique. Ce phénomène décrit une situation dans laquelle un individu parle une langue différente de la langue de son groupe ethnique d'appartenance au sein de son ménage de résidence (Sanni, 2017, p. 220). La langue d'un groupe ethnique d'appartenance coïncide souvent avec la langue maternelle. On aurait donc attendu que la langue maternelle soit privilégiée au sein du foyer. Or, on constate selon le recensement de 2013 au Bénin qu'il y a une évolution des langues parlées au sein du ménage en raison de la migration et de l'urbanisation. Ainsi Sanni (2017, p. 228) indique que : « [...] le taux d'assimilation linguistique dans chacun de ces groupes est d'autant plus élevé [quand] la ville ou agglomération urbaine de résidence est éloignée de l'aire géoculturelle de concentration de chacun, d'où le rôle de la migration. »

Sanni (2017, p. 230) note également que le fon et le dendi sont les deux langues principales d'assimilation linguistique au Bénin. Le français vient en troisième position. Au niveau national, le taux d'assimilation linguistique des langues nationales est à 7%,

¹⁴ https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf (consulté le 6 décembre 2022)

¹⁵ Ce rapport est publié tous les quatre ans (voir <https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305> : consulté le 22 juillet 2025) et le dernier rapport au moment de la rédaction de notre thèse est celui de 2022.

tandis que le taux pour le français est à 0.5% (Sanni, 2017, pp. 266, 230). Même si ce taux semble faible, il est non négligeable statistiquement : il atteste que le français devient de plus en plus courant au sein du ménage (Sanni, 2017, p. 230), notamment en ville ou dans les agglomérations urbaines, comme c'est le cas à Cotonou. Le français et le fon servent donc de lingua franca dans les échanges intercommunautaires en milieux urbains (Agboton, 2017, pp. 73–74). Par conséquent, les apprenants en *year abroad* au Bénin sont en contact avec la langue française, même s'ils sont en contexte multilingue, à cause de la présence élevée du français en ville, étant donné que l'année de mobilité se passe à Cotonou.

Étant donnée la nature des espaces linguistiques plurilingues telle qu'observée au Ghana et au Bénin, on pourra se questionner sur l'appropriation du français et comment celle-ci se distingue d'un contexte majoritairement monolingue, comme la France, comparé au Bénin. Nous répondons à ces questionnements dans la section suivante en examinant les notions de langue maternelle/seconde/étrangère.

1.3 Un regard sur la langue maternelle/seconde/étrangère en lien avec la langue française

En fonction du milieu, naturel ou non-naturel (voir section 2 du chapitre 1), où nos participants se trouvent, l'appropriation du français est différente : en langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Au premier abord, les termes langue maternelle/langue seconde/langue étrangère paraissent comme des termes distincts qui font référence, soit à la langue apprise en premier ou celle de la socialisation de l'enfant (langue maternelle) ; soit à une langue appropriée en deuxième lieu, après (et en plus de) la langue première (langue seconde) ; soit à une langue qui est parlée en dehors d'un pays ou milieu linguistique (langue étrangère). Cependant, dans les faits, ce n'est pas si simple. Cette section explorera la définition des termes langue maternelle/langue seconde/langue étrangère et son rapport avec la langue française en contexte français/béninois/ghanéen. La distinction (français) langue maternelle/langue seconde/langue étrangère nous permettra également de mieux apprécier les différences ainsi que la relation qu'entretient le français avec notre public d'enquête originaire de la France, du Bénin et du Ghana respectivement.

1.3.1 Langue maternelle : définition

Nous observons une abondance de spécificités qui définissent la langue maternelle. Nous nous appuyons, dans un premier temps, sur la définition générale de la langue maternelle

selon les travaux de Dabène (1994), Castellotti (2001), Cuq & Gruca (2003) et Robert (2008). Nous partons de cinq critères définitoires, à savoir : l'étymologie du mot « langue maternelle », l'ordre d'appropriation, l'appartenance sociale, le mode d'appropriation ainsi que le niveau de compétence. Nous observons que, même si ces critères sont valables et peuvent expliquer ce que nous dénommons français langue maternelle (désormais FLM), il existe des exceptions pour chaque critère en raison de l'absence de communautés homogènes au niveau mondial. Même à l'intérieur d'un pays, nous pouvons identifier des différences. La diversité des cultures et contextes a comme conséquence la mise en question de certaines spécificités qui peuvent différer d'un contexte à l'autre.

Critère Définitoire : Etymologie

Le mot « langue maternelle » est d'origine latine, *mater*, qui signifie « mère », selon le dictionnaire le Robert (2008, p. 88). Il existe d'autres termes dans différentes langues qui renvoient à l'étymologie de la langue maternelle et sa relation avec le mot « mère » : « *mother tongue, lingua materna, 'langue du lait'* » (Castellotti, 2001, p. 21). En outre, nous pouvons dire, à partir de son étymologie, que la langue maternelle fait référence à la langue parlée par la mère ou utilisée dans l'environnement immédiat de l'enfant (Robert, 2008, p. 88). Même si ces constats sont valables dans certaines sociétés, il existe des exceptions. Dans certaines cultures, la langue maternelle pourrait être celle du père, notamment dans certaines tribus amazoniennes (Castellotti, 2001). En outre, certains enfants qui se trouvent en dehors de leur foyer parental et demeurent avec une famille autre que les leurs finiront par parler une autre langue qui n'est ni celle de leur mère ni celle de leur père (Dabène, 1994, p. 10). De plus, nous pouvons citer le cas des migrants dans un pays d'accueil qui parlent la langue du pays d'accueil à leurs enfants dès leur naissance au lieu de la langue de leur pays d'origine (Castellotti, 2001, p. 21). Ce choix de la langue du pays d'accueil pourrait avoir pour objectif de combler leurs besoins linguistiques et sociaux actuels. De plus, l'usage de la langue du pays d'accueil pourrait être dans l'optique de faciliter l'insertion de leurs enfants dans le pays d'accueil.

Critère Définitoire : Ordre d'appropriation

Concentrons-nous maintenant sur l'ordre d'appropriation. La langue maternelle est souvent dénommée la première langue de l'enfant (Robert, 2008). En désignant la langue

maternelle comme première langue (L1), nous supposons que la langue maternelle n'est qu'une seule langue. En outre, nous inférons que les parents de l'enfant ont la même langue. Ce constat s'applique aux couples qui viennent du même pays ou qui sont originaires de pays majoritairement monolingues. Il ne s'appliquera pas forcément aux couples mixtes ou aux ressortissants de pays bilingues ou plurilingues. Tout d'abord, il est possible que les enfants de parents mixtes aient deux langues maternelles et non une. Ensuite, dans des contextes bilingues ou plurilingues, l'enfant pourrait être en contact avec plusieurs langues dès sa naissance (Cuq & Gruca, 2003, p. 90). Il n'est pas toujours évident de dissocier les langues en ordre d'appropriation si les enfants apprennent beaucoup de langues en même temps. A titre d'illustration, Le Lièvre & Mingle (2018), qui interrogent des étudiants émanant d'un pays plurilingue (le Ghana), indiquent qu'ils ont une, deux ou trois langues maternelles. En effet, au sein du contexte plurilingue ghanéen, les enfants de parents originaires de groupes ethniques différents auront la possibilité d'apprendre plus d'une langue dès leur naissance, à savoir les deux langues de leurs parents. Certains apprendront trois langues ou plus : la langue de leur père et mère en plus de la langue véhiculaire parlée selon leur situation géographique ; ou bien la langue de leur père ou bien celle de leur mère, l'anglais (la langue officielle du Ghana), ainsi que la langue véhiculaire parlée selon leur situation géographique. Cependant, certains ne vont pas forcément considérer l'anglais et la langue véhiculaire comme langue maternelle en raison de leur sentiment d'appartenance ethnique que nous expliciterons maintenant.

Critère Définitoire : Appartenance Linguistique et Sociale

Le critère d'appartenance « fonde le groupe linguistique par opposition aux autres et établit une bonne part de l'identité sociale d'un individu » (Cuq & Gruca, 2003, p. 93). Par conséquent, la langue représente l'identité de l'individu et, par extension, son sentiment d'appartenance : cela pourrait être un point qui le distingue de personnes d'autres groupes (ethniques, régionaux, etc). Ainsi, pour reprendre l'exemple cité dans le paragraphe précédent, la langue véhiculaire ne sera pas forcément considérée comme langue maternelle par certains Ghanéens qui appartiennent à un autre groupe ethnique avec une langue différente de celle-ci (la langue véhiculaire). De même, certains Ghanéens ne vont pas considérer l'anglais comme langue maternelle, sauf s'ils ne parlent pas d'autres langues ghanéennes. Cela pourrait être dû au fait qu'ils ont grandi à l'étranger

et sans contact avec les langues ghanéennes, ou bien ils ont grandi au Ghana mais n'ont pas été exposés aux langues ghanéennes. Dans ce dernier cas, leurs parents et entourage échangent en anglais et non dans les langues ghanéennes. Étant donné la diversité des groupes ethniques et langues parlées, l'anglais devient « langue véhiculaire » et parfois sert de langue d'appui ou d'échange inter-ethnique. Ce phénomène est de plus en plus courant dans des grandes villes comme Accra. Ainsi Le Lièvre & Mingle (2018, p. 50) signalent : « nous sommes probablement face à l'émergence d'un nouveau profil de locuteurs ghanéens : la première génération qui déclare que l'anglais est sa langue maternelle. » Yiboe (2010) confirme également ce phénomène des Ghanéens qui ont l'anglais comme langue première. Selon Yiboe (2010, p. 34), ce phénomène pourrait être attribué à certains parents, notamment des élites, qui encouragent leurs enfants à privilégier l'usage de l'anglais. De même, des parents analphabètes « souhaitent que leurs enfants parlent l'anglais » (Yiboe, 2010, p. 34). En effet, il y a un certain prestige associé à l'anglais, ce qui explique le désir de certaines personnes de l'utiliser au détriment d'autres langues ghanéennes (Yiboe, 2010).

Critère Définitoire : Mode d'Appropriation

De manière générale, en ce qui concerne le mode d'appropriation de la langue maternelle, nous supposons que cela se fait naturellement (Dabène, 1994; Cuq & Gruca, 2003). C'est-à-dire que l'enfant est exposé à une ou plusieurs langues en raison de sa situation géographique. Il n'a pas forcément le contrôle sur le(s) choix des langues dans l'environnement linguistique. Grâce à son environnement linguistique, il a l'opportunité d'apprendre certaines langues, même avant d'aller à l'école. Cette exposition à la langue de façon régulière lui permet de se l'approprier. Par exemple, les Français en France vont s'approprier le français grâce à leur environnement linguistique qui privilégie le français, notamment dans les échanges quotidiens. Certes, certaines compétences linguistiques, notamment la production écrite, sont plutôt développées grâce à l'éducation scolaire, mais avant d'aller à l'école, l'enfant aura normalement développé d'autres compétences chez lui, telles que l'expression orale. Ce type d'appropriation est différent de celui qu'on

trouve chez des apprenants de langue étrangère, en l'occurrence des apprenants pour qui le français est considéré comme langue étrangère.

Critère Définitoire : Niveau de Compétence

Enfin nous parlerons du niveau de compétence. Souvent, la langue maternelle est désignée comme la langue la mieux maîtrisée (Castellotti, 2001, p. 22). Par conséquent, il y a deux types de légitimation de compétences : « la légitimation 'par la naissance' et la légitimation institutionnelle (titres acquis par examen, concours ou autre forme de certification) » (Dabène, 1994, p. 11). Ce constat s'applique notamment aux locuteurs émanant des pays majoritairement monolingues qui ont appris la langue maternelle dès leur enfance mais ont été également scolarisés dans cette langue : par exemple, des locuteurs francophones originaires de France. Néanmoins, tout le monde n'est pas impliqué dans ce fait : « Ce niveau supérieur de compétence, considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue » (Dabène, 1994, p. 12). Particulièrement touchés par ces exceptions à la règle telles que décrites par Dabène (1994) sont ceux émanant des pays plurilingues et multiculturels, comme c'est le cas de certains pays africains ; mais cela pourrait être le cas de certains migrants qui ont quitté leur pays d'origine.

Commençons avec le cas d'un contexte multilingue comme le Ghana : sur la soixantaine ou plus des langues ghanéennes, il n'y a que 11 langues ghanéennes qui sont enseignées à l'école primaire et au lycée (Korankye, 2017, p. 37) ; cela veut dire que tout le monde n'a pas la possibilité de développer des compétences linguistiques dans sa langue maternelle et ainsi bénéficier d'une légitimation institutionnelle. Si un locuteur se trouve notamment en dehors de la zone géographique de sa communauté linguistique, il n'aura pas la possibilité d'apprendre sa langue maternelle à l'école mais va plutôt avoir une compétence linguistique dans une autre langue ghanéenne. Par conséquent, certains apprenants auront la possibilité d'avoir une légitimation institutionnelle de leurs langues maternelles, tandis que d'autres ne l'auront pas. De plus, comme l'anglais est la langue de scolarisation, il est possible que certains Ghanéens aient plutôt une légitimation institutionnelle en anglais et non dans leur langue maternelle. Ainsi, un étudiant interrogé dans le cadre de recherches sur l'anglais et les langues ghanéennes déclare : « Je connais

plus de mots en anglais que dans ma langue maternelle, l'éwé¹⁶ » (Le Lièvre & Mingle, 2018, p. 50). Par extension, nous inférons que certains étudiants béninois peuvent s'identifier avec ce qui a été exprimé par cet étudiant ghanéen. En effet, étant donné que la langue de scolarisation au Bénin est le français, certains Béninois risquent de développer un niveau plus élevé en français et d'avoir une légitimation institutionnelle en français et non dans leur langue maternelle. Ce n'est cependant qu'une supposition, car nous n'avons trouvé aucune recherche sur le sujet.

Dans le cadre de notre travail, nous désignons nos participants originaires de la France comme ayant le français comme langue maternelle ; ce sont ainsi des locuteurs L1 du français au regard des spécificités citées ci-dessus et plus particulièrement : l'ordre d'appropriation (parmi les premières langues acquises), le mode d'appropriation (de manière naturelle et dans un contexte où la langue est utilisée) et le niveau de compétence (une bonne maîtrise de la langue française).

1.3.2 Langue seconde : définition

Concentrons-nous maintenant sur la langue seconde, et plus précisément sur le français langue seconde. Selon Cuq (1991, p. 139), le français langue seconde se définit comme :

un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Critère Définitoire : Statut, Situation Linguistique

Cette définition de Cuq (1991) que nous venons de citer souligne au moins trois particularités de la langue seconde, en l'occurrence le français langue seconde (désormais FLS) : son statut, la situation linguistique du pays et son mode d'appropriation. En ce qui concerne son statut, même si c'est une langue étrangère, le FLS jouit d'un statut juridique ou social. Cela nous permet de le distinguer d'autres langues dites « étrangères » présentes dans l'espace linguistique. Ensuite, abordons le sujet de la situation linguistique.

¹⁶ Version originale : «I know more words in English than my mother tongue, Ewe».»(Le Lièvre & Mingle, 2018, p. 50)

En effet, le français est parmi d'autres langues présentes dans l'espace linguistique. Ainsi, c'est un espace linguistique majoritairement bi- ou plurilingue. Ces spécificités rentrent dans le cadre de certains pays en Afrique francophone, comme le Bénin où le français jouit du statut de langue officielle dans un contexte plurilingue. En outre, la dénomination « français langue seconde » décrit le cas pour certains des pays où le français (qui est parmi les langues officielles des pays) est la langue maternelle d'une partie du pays et est enseigné aux enfants d'une ou d'autres parties du pays ; par exemple, en Belgique flamande et en Suisse non romande (Cuq & Gruca, 2003, p. 101).

Critère Définitoire : Ordre d'Appropriation

La langue seconde pourrait être également décrite en termes d'ordre d'appropriation : elle pourrait désigner la deuxième langue acquise. Si cette relation « langue seconde-deuxième langue acquise » est vraie pour certains pays majoritairement monolingues, elle ne l'est pas pour des espaces linguistiques plurilingues. Prenons le cas d'un pays francophone multilingue en Afrique, tel que le Bénin : le français n'est pas forcément la deuxième langue apprise. Selon Robert (2008, p. 92), des enfants africains (et par extension, les béninois) apprendraient le français en troisième lieu, après leur langue maternelle et la langue véhiculaire. Inversement, à l'école dans les contextes francophones africains, on accorde souvent au français « la première place, non la seconde. » (Robert, 2008, p. 92). Nous remarquons à partir de ces exemples qu'en contexte plurilingue la dénomination « langue seconde » peut être trompeuse. C'est une des raisons pour lesquelles certains chercheurs (Agboton, 2017; Dumont & Maurer, 1995) proposent d'autres dénominations pour le FLS. Alors qu'Agboton (2017) opte pour l'appellation « français langue non maternelle », Dumont & Maurer (1995) suggèrent « langue privilégiée. » D'après Dumont & Maurer (1995, p. 192), la dénomination 'langue privilégiée' « tente de rendre compte du statut particulier du français dans les pays africains, sans forcément préjuger d'une hiérarchie [...]. D'autre part, il sert aussi à montrer le traitement particulier que lui réservent les locuteurs de la communauté d'accueil [...] »

Agboton (2017, pp. 108–109) justifie également son choix de « langue non maternelle » (désormais LNM) pour décrire la situation du français au Bénin :

Nous retenons que le français, dans le contexte national Béninois, sans être encore véhiculaire dans la communication ordinaire, est la langue utilisée dans la communication administrative et langue

adoptée pour l'enseignement. Il n'est pas non plus langue maternelle d'un groupe socioculturel, c'est la langue adoptée par certains Béninois dans la communication quotidienne ; c'est la langue de la communication entre des locuteurs d'ethnies différentes, pratiquant des langues où il n'existe pas d'intercompréhension. C'est par conséquent la LNM à laquelle bon nombre de Béninois aspirent pour satisfaire leurs besoins de communication, surtout lorsqu'ils sont dans les grandes villes comme Cotonou, Porto-Novo et Parakou.

Dans le cadre de notre travail, nous nous appuyons sur la définition de Cuq (1991), ainsi, nous identifions les Béninois comme locuteurs de FLS (français langue seconde).

1.3.3 Langue étrangère : définition

Comment définir la langue étrangère ? Pour Cuq & Gruca (2003, p. 91), « toute langue non maternelle est une langue étrangère. [Cela] veut dire [...] qu'une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). » Dabène (1994, p. 29) indique que la langue étrangère est « [...] la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les Institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre. » Un autre point sur la langue étrangère souligné par Cuq (1991, p. 140) est qu'elle est « privé[e] de statut juridique ou social particulier, matière et non médium d'enseignement [...] ». Si nous prenons le cas du français au Ghana, l'absence de valeurs statutaires juridiques et sociales est un des points qui distingue le français langue étrangère du français langue seconde (Cuq, 1991, p. 140). Les particularités suivantes de langue étrangère sont aussi valables pour nos participants ghanéens. D'abord, le français n'est la langue maternelle d'aucune ethnie au Ghana. Ensuite, le français est enseigné comme matière et ce n'est pas le médium d'enseignement. Le français est donc langue étrangère au Ghana, et on parlera donc d'apprenants ghanéens de français langue étrangère (FLE).

Ayant étudié la situation linguistique du Ghana et défini les termes « langue étrangère » et « langue seconde », on pourrait se demander pourquoi on ne désigne pas les apprenants ghanéens comme des locuteurs L2 de français, étant donné qu'en termes d'ordre d'appropriation de la langue, le français est la deuxième langue étrangère apprise après l'anglais. En effet, si nous désignons le français en termes d'ordre d'appropriation des langues par les apprenants ghanéens, nous risquons d'avoir une hétérogénéité de désignations : français L3/L4 ou même L5, selon le nombre de langues parlées (voir le chapitre 3 où nous abordons le profil des apprenants et le nombre des langues parlées).

La dénomination du français en tant que langue étrangère nous semble ainsi la plus appropriée.

FLM/FLS/FLE : quels rapprochements ?

Nous avons tendance à mettre les Béninois dans la même catégorie que les Français, car le français a un statut privilégié dans le contexte béninois, contrairement au contexte ghanéen. Au Bénin et en France, le français est non seulement la langue officielle, mais aussi la langue de scolarisation. Par conséquent, les Béninois et les Français ont une meilleure maîtrise de la langue française par rapport aux apprenants ghanéens. Plus précisément, en ce qui concerne l'ordre d'appropriation, nous avons indiqué que le français est mis en avant dans le système scolaire béninois où il sert de langue de scolarisation. En outre, ayant été scolarisés en français, il y a une forte chance que les Béninois aient une bonne maîtrise de la langue française et ainsi une légitimation institutionnelle, tout comme les Français. Ainsi, il y a plus de rapprochements entre les Béninois et les Français par rapport aux apprenants ghanéens en termes d'appropriation de la langue française.

Néanmoins, comme nous l'avons déjà vu dans les sections précédentes, les espaces linguistiques du Bénin, du Ghana et de la France ne sont pas les mêmes. Par conséquent, nous maintenons les dénominations locuteurs FLM, FLS et FLE pour nous référer respectivement aux Français, aux Béninois et aux Ghanéens.

1.4 Variétés de français parlé au Bénin

« La tendance est de croire que le français parlé à Paris est identique à celui qu'on retrouve dans les rues d'Abidjan ou dans les échanges quotidiens des Québécois. Dans les faits, les choses sont plus complexes. L'usage de la langue française dans l'espace francophone se caractérise par sa diversité »
(Chaudenson & nationales, 2004, p. 7).

Après avoir établi une distinction entre les spécificités des contextes français, béninois et ghanéen, ainsi que les différents types de classifications des locuteurs de français dans ces contextes, nous nous intéressons au français parlé en Afrique, en nous concentrant sur le Bénin.

Les variétés du français parlé en Afrique, et par extension au Bénin sont décrites par les chercheurs selon des critères sociaux, linguistiques ou en fonction du niveau d'étude (Lafage, 1985; Nacro, 1988; Agboton, 2017).

Lafage (1985) distingue les variétés du français parlé en Afrique et plus précisément au Sud-Togo selon des critères sociaux et linguistiques. Ainsi, il y a quatre niveaux sociaux associés à des particularités linguistiques. Tout d'abord, la classe dirigeante (« élites ») a un usage du français standard (« norme académique »). Ensuite, la classe moyenne (« lettrés ») est caractérisée par l'usage d'une variété régionale du français (« norme locale »). La classe populaire (« peu ou pas lettrés ») a un usage occasionnel d'un français « dialectal ». Enfin, la classe inférieure (« non lettrés ») a un usage exclusif du parler africain local et/ou véhiculaire.

La classification des variétés du français parlé de Nacro (1988) confirme celle de Lafage (1985). Sa classification se fait selon le niveau d'étude : « lettré », « peu lettré », « très peu lettré » ou « illettré ». À la différence de Lafage (1985), Nacro (1988) s'intéresse toutefois sur le français parlé au Burkina Faso. Nacro (1988) s'appuie sur le travail de Bickerston (1975), pour décrire ces variétés du français parlé. Les « lettrés » ou élites sont associés au niveau Bac + niveau universitaire et parlent une variété dite acrolecte (français standard). Les « peu lettrés » ou couche moyenne ont un niveau d'études secondaire et parlent un français qui appartient à la variété mésolecte (norme correcte mais avec des traces de « régionalismes »). Les « très peu lettrés » ou prolétariat urbain ont un niveau primaire et leur français est lié à la variété basilecte (idiolectes français marqués par l'interférence du substrat linguistique). Les illettrés ou analphabètes ont « un emploi du véhicule intra-ethnique et/ou d'un véhiculaire régional (mooré, jula, fulfuldé) » (Nacro, 1988, p. 142).

En ce qui concerne le Bénin, Agboton (2017) estime que 1,9% de la population a un niveau acrolectal, tandis que le niveau mesolectal est à 15,9%. Ainsi, cela veut dire que la variété basilecte regroupe la majorité des locuteurs, soit 82,2% de la population béninoise. En examinant le français parlé au Bénin à Cotonou, Agboton (2017, p. 128), note cependant une continuité intralinguistique entre les variétés du français parlé au Bénin : « il est difficile d'envisager, dans un contexte multilingue, une étanchéité entre les niveaux de français. » Ainsi, en dépit des l'existence des différentes variétés de français, il y a une intercompréhension entre les locuteurs. En outre, les locuteurs d'une variété de français ont des compétences pour s'exprimer dans d'autres variétés :

[...] d'une part, les locuteurs des variétés acrolectales et mésolectales ont des capacités de compréhension et d'expression assez étendues pour recourir aux variétés utilisées par les locuteurs basilectaux ; d'autre part les locuteurs basilectaux, malgré leurs insuffissances de compétences pour s'exprimer en

français, font preuve d'aptitudes stratégiques (linguistique et non linguistique) pour comprendre et s'adapter aux variétés acrolectale et mésolectale (Agboton, 2017, p. 128).

Exemples de Particularités Langagières dans le Français Parlé au Bénin

Nous terminons cette section avec des exemples d'expressions dans le français parlé au Bénin utilisées à la fois par les locuteurs scolarisés et non-scolarisés. Nous nous concentrons sur les calques. Cela nous permettra de mettre en lumière certaines particularités propres à ce contexte (notamment les calques, ci-après), qui se distinguent de celles de la France. Par extension, nous nous demandons si ces spécificités du français ont un impact sur l'utilisation des marqueurs pragmatiques au Bénin.

Les calques « sont des expressions des langues béninoises littéralement traduites en français » (Agboton, 2017, p. 100). Nous citons quelques exemples :

- Bonne assise : c'est une « expression d'origine fon » (Agboton, 2017, p. 101). « C'est une façon de remercier l'hôte de sa présence et de le prier de prolonger sa visite » (Alokpon, 2001, p. 21)
- Doucement : formule par laquelle on présente ses excuses à quelqu'un à qui on a fait du mal de manière involontaire (Agboton, 2017, p. 101).
- Il y a trois jours : traduction du fon « Azan y'aton » (Agboton, 2017, p. 101). On le dit à quelqu'un qu'on n'a pas vu pendant longtemps (Alokpon, 2001, p. 22).
- Tu as fait un peu ? : pour demander à son interlocuteur comment s'est passée sa journée de travail (Agboton, 2017, p. 101).

Conclusion

Nous retenons de cette section la diversité du statut de français en France, au Bénin et au Ghana, ainsi que les dénominations qui désignent le français parlé dans chacun de ces pays. Nous adoptons les dénominations français langue maternelle, français langue seconde et français langue étrangère pour désigner respectivement les locuteurs de la France, du Bénin et du Ghana.

Les situations linguistiques présentées dans la section 1 de ce chapitre serviront de base à cette étude et nous permettront de mieux comprendre comment le français est acquis, notamment dans le cadre d'une immersion linguistique. La section 2 aborde ce sujet.

2. Différents contextes, un objectif : apprendre une langue étrangère

« Pendant plusieurs décennies, la recherche sur SA [*study abroad* : séjours linguistiques] a posé deux questions de base : où apprennent les apprenants ? Quels facteurs facilitent l'apprentissage ?¹⁷ » (Magnan & Lafford, 2012, p. 525)

Le point de départ de cette section est la première question posée par Magnan & Lafford (2012) (voir *supra*) : « où apprennent les apprenants » ? Cependant, nous reprenons cette question à un niveau plus large, et non uniquement dans le cadre de séjours linguistiques comme Magnan & Lafford (2012). Pour nous, cette question renvoie au contexte d'apprentissage. Nous rangeons les contextes d'appropriation¹⁸ des langues dans deux grandes catégories : les milieux non-naturel et naturel.

2.1 Milieu non-naturel/institutionnel

Le milieu non-naturel (Cuq, 2003) est aussi dénommé milieu guidé (Howard, 2005) ou milieu formel (Regan, 2002) par d'autres chercheurs. Parmi les appellations anglo-saxonnes, nous pouvons souligner les suivantes : *formal language classroom (at home)* (Collentine & Freed, 2004; Segalowitz et al., 2004); *classroom context* (Lafford, 2006); *domestic classroom* (Segalowitz et al., 2004). Nous observons que ces divers termes renvoient tous à la situation spatiale des apprenants et plus précisément la salle de classe. En outre, ils indiquent la situation géographique des apprenants : ils apprennent la langue cible dans leur pays d'origine. Par conséquent, ils sont « chez eux » (*at-home*) (Collentine & Freed, 2004; Segalowitz et al., 2004). L'apprentissage de la langue a lieu principalement dans un milieu institutionnel, donc en contexte « formel » et « guidé » (Regan, 2002; Howard, 2005), dans une classe de langue. Nous pouvons donc parler d'une « rencontre entre le pôle enseignant, le pôle apprenant et la matière à apprendre [la langue cible] » (Cicurel, 2002)¹⁹. L'apprentissage de la langue cible est plutôt limité à la salle de classe. Dans ce milieu, on apprend la langue cible dans un pays où cette langue n'est pas parlée. Ceci est couplé avec le fait que l'appropriation a lieu en classe, ce qui pourrait être une des raisons pour lesquelles ce milieu est qualifié de « non-naturel ». Par exemple, les apprenants ghanéens qui apprennent le français au Ghana se trouvent en milieu non-naturel, car ils apprennent le français chez eux dans un espace linguistique

¹⁷ Traduit de l'anglais : “For several decades research in SA [Study Abroad] has asked two basic questions: Where do sojourners learn? What factors facilitate that learning ?” (Magnan & Lafford, 2012, p. 525)

¹⁸ Nous utilisons le terme hyperonymique d'appropriation emprunté à Porquier (1994, p. 160) pour renvoyer à la fois à l'apprentissage et l'acquisition.

¹⁹ Revue en ligne, non-paginé

non-francophone. En outre, le français a le statut d'une langue étrangère et n'est pas utilisé dans les échanges quotidiens (voir la section 1.1 de ce chapitre pour plus d'informations sur la situation linguistique du Ghana). Nous distinguons trois types d'appropriation en milieu non-naturel : l'appropriation en milieu guidé « classique » (*at-home*), en classes d'immersion et en classes d'immersion intensive (*intensive domestic immersion context*).

Le milieu guidé classique

Le milieu guidé classique fait référence à l'appropriation des langues dans un milieu institutionnel en salle de classe. Certains chercheurs sont de l'opinion que l'accès à la L2 en milieu guidé classique est restreint en raison de la dominance de la L1 (Howard, 2021) et l'absence d'un environnement linguistique qui permet davantage d'échanges avec des locuteurs natifs (Allihien, 2011). Dans le milieu guidé « classique », le professeur de langue est responsable de l'enseignement des langues. Par conséquent, l'appropriation dans ce contexte est surtout guidée, car le lieu principal d'échange ou d'interaction en langue cible se fait en classe avec le professeur.

Les classes d'immersion

Ces classes s'appuient sur « le principe général d'immersion » : elles tentent « de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue » (Cuq & Gruca, 2003, p. 309) en milieu non-naturel.

Selon Swain & Johnson (1997), les programmes d'immersion datent des années 1960 à St. Lambert, au Québec (Canada). A l'origine des programmes d'immersion était le désir des parents canadiens anglophones, pour leurs enfants, d'avoir une bonne compétence en langue française pour des raisons économiques. Les programmes d'immersion visaient le bilinguisme sans contrarier le développement de la L1 (Swain & Lapkin, 2005, p. 170). Dans ce programme d'immersion, comme l'indiquent Swain & Johnson (1997, p. 2),

[...] les enfants ont tout d'abord appris à lire en français. Et plus tard, en CE1, les compétences en alphabétisation dans la première langue ont été introduites dans le programme scolaire. D'autres matières ont également été présentées en anglais dans les années qui suivaient, de sorte qu'en arrivant au secondaire inférieur,

environ la moitié du programme scolaire était enseignée en anglais et l'autre en français²⁰

Ce modèle d'immersion précoce a évolué pour inclure d'autres modèles d'immersion dans lequel l'immersion commence un peu plus tard à 10, 12 ou 14 ans (Swain & Lapkin, 2005, p. 170). Ainsi Lyster & Rebuffot (2002, p. 1) décrivent trois types de classes d'immersion de français en contexte canadien : l'immersion précoce (à partir de la maternelle, soit à l'âge de 5-6 ans) ; l'immersion moyenne (dès la 4^e année du primaire, soit à l'âge de 9 ans) ; et l'immersion tardive (en sixième, cinquième ou quatrième, soit à l'âge de 11-13 ans). Les apprenants qui participent aux classes d'immersion moyenne ou tardive ont en amont eu un enseignement de français dans leur cursus (Swain, 1997, p. 262). Mougeon et al. (2002, p. 6) notent que l'exposition à la langue cible dans ce contexte est principalement en classe et en salle de ressources dédiée aux programmes d'immersion.

Classes d'immersion intensive

« Les classes d'immersion intensive » sont une traduction de la dénomination *intensive domestic immersion (IM) context* tirée de Collentine & Freed (2004). Même si Collentine & Freed (2004) considèrent *l'intensive domestic immersion (IM) context* comme un contexte à part, nous le considérons comme une sous-catégorie du milieu non-naturel, car l'appropriation a toujours lieu en dehors du milieu naturel. Les classes d'immersion intensive, tout comme les classes d'immersion, s'appuient sur « le principe général d'immersion » (Cuq & Gruca, 2003, p. 309).

De manière générale, les classes d'immersion intensive sont des cours d'été. Dans les classes d'immersion intensive, la langue cible est à la fois objet d'apprentissage et moyen de communication. En effet, les apprenants s'engagent à ne pas parler leur langue maternelle mais la langue cible dans toutes les situations de communication. Par conséquent, les apprenants en classe d'immersion ont davantage de contact avec la langue

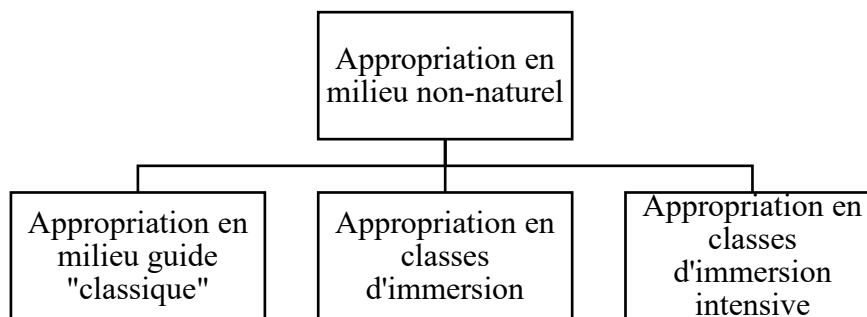
²⁰ « [...] the children first learned to read in French, and only later, in grade 2, were first language literacy skills introduced into the curriculum. Other subjects were also introduced in English in later grades, so that by grade 6 about half the curriculum was taught in English and half in French. » (Swain & Johnson, 1997, p. 2)

cible grâce à leurs interactions. Collentine & Freed (2004, p. 156) donnent plus de précisions sur le déroulement en *intensive domestic immersion context* :

les apprenants consacrent tout leur temps à étudier la L2 [la langue cible ou seconde] dans un milieu où leur première langue (L1) est parlée. Dans ce milieu, où la culture dominante est celle de leur L1, ils visent un équilibre entre les situations d'apprentissage et de communication. Donc, en principe, les participants sont sollicités pour donner leur aval pour changer leur langage. Ce qui veut dire qu'ils s'orientent plutôt vers l'usage de la L2 qui aura des fonctions sociales et interpersonnelles. Certes, une telle interaction ne sera pas totalement naturelle, dans la mesure où elle n'implique pas toujours un échange avec des locuteurs natifs (LNs), ni une interaction dans des vraies situations de communication de la culture cible.²¹

L'association langue-objet d'apprentissage et moyen de communication n'existe pas forcément dans le milieu guidé classique : si certains enseignants favorisent la langue cible comme langue de communication en milieu guidé « classique », d'autres font recours à la langue maternelle des apprenants pour certaines situations d'enseignement. La figure 5 ci-dessous résume les types d'appropriation en milieu non-naturel.

Figure 5. Types d'appropriation en milieux non-naturels



²¹ Version originale: "students dedicate all of their time to studying the L2 in a first language (L1) setting. In this context, where the surrounding culture is their L1, a balance is struck between learning and communicative contexts because participants are asked to agree, in principle, to switch the language that they use for social and interpersonal functions to the L2. Of course, such interaction may not be totally natural, given that it does not always involve contact with native speakers (NSs) nor is interaction embedded in authentic target culture situations" (Collentine & Freed, 2004, p. 156).

2.2 Milieu naturel

Il y a différents types de milieu naturel dans lequel on peut apprendre une langue. Le *year/study abroad* (séjour linguistique) que nous allons définir par la suite (voir la section 3.1) fait partie du milieu naturel. Dans la littérature sur l'acquisition de langues, le milieu naturel est souvent associé au milieu homoglotte : une situation dans laquelle la langue cible est apprise dans le milieu linguistique de la même langue. Par exemple, un apprenant américain qui apprend le français en France se trouve dans un milieu homoglotte parce qu'il se trouve dans un milieu où la langue qu'il apprend (le français) est la langue officielle et sert également de langue de communication. Inversement, le milieu non-naturel correspond au milieu hétéroglotte : « le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) » (Cuq, 2003, pp. 122–123). Ainsi, l'apprenant américain qui apprend le français aux Etats-Unis se trouve dans un contexte hétéroglotte. D'autres dénominations qui décrivent le contexte homoglotte/hétéroglotte parlent respectivement de contextes endolingue (ou alloglotte)/exolingue (Castellotti, 2001; Dabène et al., 1990; Porquier, 1994). Dans le cadre de ce travail, nous adoptons les termes homoglotte/hétéroglotte.

Ces définitions semblent convenir aux contextes majoritairement monolingues, comme la France. Qu'en est-il pour les contextes plurilingues ? Où se situe l'apprenant américain qui participe à un séjour linguistique au Bénin : dans un contexte homoglotte ou hétéroglotte ? La section suivante répondra à cette question.

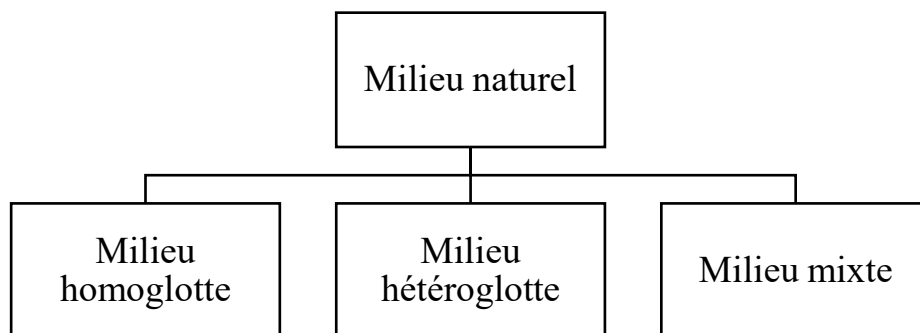
2.3 Un (re)examen des concepts homoglotte/hétéroglotte à la lumière des contextes plurilingues

Nous avons constaté que dans la littérature sur l'appropriation des langues, les contextes homoglotte et hétéroglotte ont été associés respectivement aux contextes d'appropriation en milieu naturel ou non naturel.

Cependant, cette définition n'est pas si simple : si ces définitions sont valables pour les contextes monolingues, elles semblent ne pas prendre en compte la complexité des espaces linguistiques plurilingues. Dans certains contextes plurilingues, nous pouvons avoir d'autres langues en plus de la langue cible parlée dans le même espace linguistique. C'est le cas du Bénin. Reprenons donc nos questions de départ : Comment peut-on catégoriser les milieux multilingues et plus précisément le Bénin ? Où se trouve l'apprenant américain de français qui fait un bain linguistique au Bénin : en contexte homoglotte ou hétéroglotte ?

En raison de l'hétérogénéité de l'espace linguistique des contextes multilingues, ces derniers peuvent avoir à la fois les attributs des contextes homoglotte et hétéroglotte. D'un côté, le Bénin s'apparente au contexte homoglotte à cause de la présence de la langue cible, le français, sur le sol béninois, et à cause de son statut privilégié (langue officielle). De l'autre côté, étant donné la présence d'autres langues (une soixantaine) en plus de la langue française, on l'aurait associé à un contexte hétéroglotte (voir la section 1.2 de ce chapitre pour plus de détails sur l'espace linguistique du Bénin). Cependant, ni la définition du contexte homoglotte ni celle du contexte hétéroglotte ne répondent entièrement aux particularités du contexte béninois. Le Bénin paraît plutôt comme une sorte de contexte mixte avec des particularités à la fois des contextes homoglotte et hétéroglotte, où le français a une place importante. L'apprenant américain de français se trouve donc dans un contexte mixte où il est confronté non seulement à la langue française, mais aussi à d'autres langues béninoises. Par extension, cette désignation du contexte mixte au Bénin pourrait décrire d'autres pays francophones qui sont plurilingues. Ainsi nous pouvons distinguer trois types de milieu naturel : homoglotte, hétéroglotte et mixte comme on le voit dans la figure 6.

Figure 6. Types de milieu naturel



Cette problématique de dénominations de contextes n'est pas nouvelle. Ce problème, selon Porquier (1994), est dû à la transposition des termes de situations de la communication endolingue/exolingue aux contextes d'appropriation²². A l'origine, la communication exolingue désigne un échange entre natifs et non-natifs « par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants » (Porquier, 1994, p. 161). La

²² Rappelons que les dénominations contextes homoglotte/hétéroglotte renvoient respectivement aux contextes endolingue/exolingue.

communication endolingue décrit quant à elle l'échange « en langue maternelle entre natifs d'une même langue » (Porquier, 1994, p. 164). Même si ces définitions de « base » ont été ensuite contestées par d'autres chercheurs (voir Porquier (1994) pour plus de précisions), elles nous permettent de comprendre pourquoi elles ont été ensuite transposées pour décrire les contextes d'appropriation. En contexte d'appropriation, le contexte exolingue désigne des situations d'apprentissage où on apprend en dehors du pays de la langue source, alors que le contexte endolingue renvoie à des situations d'apprentissage où on apprend dans le pays de la langue cible. Selon Porquier (1994, p. 167), cette transposition des termes des situations de communication aux contextes d'appropriation :

[...] a l'inconvénient de produire un brouillage terminologique et notionnel [...]. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, l'environnement (le « milieu ») linguistique et sociolinguistique de l'apprentissage constitue bel et bien un paramètre, parmi d'autres, des situations de communication. Mais la dichotomie fondée sur le « milieu » est alors subordonnée à celle qui fonde les continuum endolingue/exolingue et unilingue/bilingue [...] et demande elle-même à être examinée en termes de continuum : ainsi, la classe de langue étrangère constitue de fait, à sa manière, un milieu bilingue, et l'environnement linguistique extérieur à la classe peut lui-même, sous des formes diverses être un milieu bilingue, voire plurilingue.

Dans ce cas, la dénomination du contexte devient complexe. Ce sont ces aspects du milieu unilingue/bilingue et plus particulièrement plurilingue qui nous intéressent surtout dans le cadre de notre recherche. Ainsi, catégoriser les contextes multilingues en termes homoglosses/hétéroglosses (ou endolingue/exolingue) n'est pas toujours pertinent, les situations langagières sont en réalité plus complexes et en constante évolution. On prendra l'exemple bien documenté de l'île Maurice (Baggioni, 1995). Baggioni (1995) distingue deux types de locuteurs francophones de l'île Maurice : les locuteurs francophones endolingue et exolingues. Ces catégorisations sont en fonction du mode d'appropriation du français : L1 (endolingue), L2/L3 (exolingues) ; et de l'origine socio-ethnique : les Blancs ou les « gens-de couleur » (endolingue), tous les autres à l'exception des Blancs (exolingue) (Baggioni, 1995, p. 125). Cependant, cette association L1/L2/L3 avec l'origine socio-ethnique évolue. Cela est dû au phénomène de « néofrancophonie ». En effet, certains groupes socio-ethniques, notamment les couches de la nouvelle bourgeoisie urbaine d'origine hindoue, musulmane ou créole, adoptent le français comme L1 et le transmettent d'une génération à l'autre (voir Baggioni, 1995, p. 124 pour plus de

précisions sur cela). Par conséquent, Baggioni (1995, p. 127) soutient l'hypothèse qu'« [...] à l'avenir, la francophonie endolingue se distinguera de la francophonie exolingue plus sur des oppositions du type urbain/rural, bourgeoisie/couches populaires, niveau socioculturel élevé/instruction primaire que sur [l'origine socio-ethnique c'est-à-dire] la classique dichotomie Blancs et « Mulâtres » (métis clairs)/créoles et ethnies asiatiques. » La situation francophone de l'île Maurice, tout comme la situation en Afrique, atteste que les dénominations homoglotte/hétéroglotte ne sont pas si tranchées et pourraient évoluer d'un contexte à l'autre. Intéressons-nous maintenant aux types d'appropriation des langues en milieu naturel.

Types d'appropriation des langues en milieu naturel

Les apprenants en milieu naturel ont la possibilité de bénéficier de deux méthodes d'appropriation : appropriation en milieu guidé et appropriation en contexte d'immersion non-guidée. Dans le premier cas, nous pouvons parler d'une appropriation en milieu guidé parce que les apprenants suivent des cours de français destinés aux étrangers dans un milieu institutionnel. C'est le cas de nos apprenants ghanéens de français langue étrangère (FLE) qui effectuent un séjour linguistique en France et au Bénin. Ils suivent des cours de français dans des centres de langues au sein de leurs universités respectives en France et au Bénin. De l'autre côté, ces apprenants peuvent bénéficier d'une appropriation non-guidée et informelle en plus de l'appropriation guidée à travers leurs échanges dans la langue cible en dehors de la classe, grâce aux opportunités d'échanges quotidiens et divers dans la langue cible que les contextes d'immersion leur offrent. Ces opportunités d'échanges ne sont pas forcément si courantes chez les apprenants (c'est-à-dire dans les pays d'origine) en milieu non-naturel. De ce fait, les apprenants ghanéens en immersion en France profitent de leur environnement et s'en « servent [...] comme moyen d'imprégnation et de communication » d'autant plus que cet espace linguistique francophone est un « atout qui manque aujourd'hui au Ghana » (Allihien, 2011, p. 19). D'autres apprenants qui ont accès à une appropriation non-guidée sont les apprenants qui partent à l'étranger pour un séjour linguistique mais dans le cadre d'un programme d'échange, et suivent des cours avec les locuteurs L1 et non des cours de langues destinés aux étrangers (Regan, 2002; Howard, 2005). Les apprenants en séjour linguistique ne sont pas les seuls à bénéficier d'une appropriation non-guidée en immersion. Nous pouvons

également souligner l'exemple de certains adultes migrants qui apprennent la langue cible 'sur le tas' (Adami & Leclercq, 2012, p. 14).

Un autre groupe de personnes qui apprennent une langue 'sur le tas' mais en milieu naturel mixte sont les employées de maison non scolarisées à Cotonou (Bénin) (Agboton, 2017). Ces dernières, originaires de groupes ethniques différents, donc locutrices de différentes langues nationales, se rendent à Cotonou pour travailler comme aides domestiques et finissent par apprendre le français grâce à leurs interactions avec les scolarisés. Agboton (2017, p. 8) souligne que :

Pour certains [employées de maison non-scolarisés], l'appropriation se fait dans les lieux de travail où le contact avec les scolarisés est quotidien et où la communication en français est plus fréquente et obligatoire, pour d'autres, elle se passe dans les rues, dans les marchés et par d'autres sources plus ou moins contrôlables.

Nous pouvons, donc, parler d'une appropriation en milieu non-guidé et plus précisément en milieu naturel mixte, étant donné la situation linguistique du Bénin : la présence du français en plus d'une soixantaine d'autres langues (voir *supra*).

Nous observons donc qu'il y a plusieurs associations entre le contexte d'appropriation et la méthode d'appropriation. En ce qui concerne le milieu naturel, les combinaisons suivantes sont possibles : milieu naturel/appropriation guidée ; milieu naturel/appropriation non-guidée. En ce qui concerne le milieu non-naturel, l'appropriation est davantage guidée, même si l'on peut observer des cas d'appropriations non-guidée, grâce aux médias par exemple télévision, radio, Internet.

Conclusion

Pour conclure, en tenant compte des milieux naturel/non-naturel dans lesquels les apprenants de FLE apprennent le français, nous pouvons affirmer que la dichotomie contexte homoglotte/hétéroglotte peut être trompeuse dans certains contextes. C'est notamment le cas des contextes plurilingues, comme au Bénin, où les apprenants de FLE/Bénin effectuent un séjour linguistique. Ces apprenants de FLE/Bénin se trouvent dans un contexte où la langue cible partage l'espace linguistique avec d'autres langues, donc l'associer à un contexte homoglotte n'est pas forcément vrai. Dans le cadre de notre travail, nous préférons donc utiliser la dénomination contexte mixte pour décrire ce contexte d'immersion. Nous conservons toutefois les dénominations contexte homoglotte

pour décrire le contexte dans lequel se trouvent les apprenants de FLE/France et contexte hétéroglotte pour décrire le contexte dans lequel se trouvent les apprenants de FLE/Ghana. Ayant étudié les différents espaces linguistiques d'appropriation des langues, nous nous intéressons maintenant au contexte qui sera l'objet de notre étude : le contexte *year abroad*

3. Apprentissage en immersion et *study/year abroad*

« Chaque année des milliers d'étudiants au monde quittent leur foyer avec l'objectif de participer à une expérience éducationnelle dans un autre pays ou état.²³ »

(B. Freed, 1995b, p. 3)

Les programmes d'immersion peuvent consister en un voyage à l'étranger, comme nous l'observons chez les étudiants auxquels Freed (1995) fait référence (voir *supra*, dans le préface). Ce voyage à l'étranger est dénommé *study abroad*. D'autres appellations pour le *study abroad* incluent programme d'année d'immersion linguistique à l'étranger (Agbefle, 2014b) ou bien *year abroad* (B. Freed, 1995a; Agbefle, 2014b; Salin et al., 2020). Selon B. Freed (1995a, p. 5), « les termes *study abroad* ou *year abroad* sont [respectivement] des appellations américaine et européenne.²⁴ » Néanmoins, la signification reste la même. Nous adopterons la dénomination *year abroad* dans ce travail parce que, dans le contexte ghanéen, notamment au département de français de l'*University of Ghana*, le terme *year abroad* est assez répandu. Regan et al. (2009, p. 3) définit le *year abroad* comme « un séjour dans la communauté de la L2 que nous souhaitons acquérir.²⁵ » Pour Kinginger (2009, p. 11), le *year abroad*²⁶ est « un séjour temporaire d'une durée pré-déterminée à des fins éducationnelles²⁷ ». Dans la section suivante, nous donnons plus de précisions sur le programme de *year abroad* dans le contexte ghanéen.

²³ Version originale : “Every year thousands of students worldwide leave home for the purpose of participating in an educational experience in a country or province other than their own”(B. Freed, 1995a, p. 3)

²⁴ Version originale : « The terms “study or year abroad” are particularly American and European terms”(B. Freed, 1995a, p. 5)

²⁵ Version originale : “a stay in the community of the L2 we wish to acquire” (Regan et al. 2009, p. 3).

²⁶ Kinginger utilise le terme *study abroad*

²⁷ Version originale : “a temporary sojourn of pre-defined duration, undertaken for educational purposes” (Kinging, 2009, p. 11)

3.1 *Year abroad* dans le contexte universitaire Ghanéen

Plusieurs institutions préconisent un *year abroad* dans un milieu naturel pour des étudiants qui suivent un parcours de langues. Les étudiants de français dans les universités publiques au Ghana ne sont pas exclus de cette expérience en immersion. Les apprenants ghanéens qui étudient le français dans des institutions d'études supérieures pourront partir dans un pays francophone en Afrique, à savoir le Bénin, le Togo et la Côte d'Ivoire, pour le *year abroad*. En outre, il y a la possibilité d'effectuer le *year abroad* en Europe, plus précisément en France. Ces destinations sont proposées selon les accords des universités ghanéennes avec les institutions partenaires dans ces pays francophones. Par exemple, les destinations proposées par le département de français de l'*University of Ghana* pour le *year abroad* sont la France et le Bénin. Dernièrement, à partir de l'année 2022, il existe une option d'effectuer le *year abroad* en Côte d'Ivoire. Les étudiants ont la liberté de décider de la destination du *year abroad* en fonction des choix proposés par leur universités d'origine. Les étudiants qui décident de ne pas partir pour le *year abroad* restent au Ghana et continuent leurs études universitaires : ils passent en quatrième et dernière année de leurs études universitaires. De manière générale, la durée de la licence au Ghana est de 4 ans ; par conséquent, ceux qui font le *year abroad* font un an de plus. En outre, en fonction des universités fréquentées, les apprenants de français partent en *year abroad* après la deuxième ou la troisième année d'études universitaires. Notre public cible, les apprenants de français de l'*University of Ghana*, participent au programme de *year abroad* après la troisième année d'études universitaires.

Comme nous l'avons indiqué, nous nous focalisons sur les apprenants qui ont passé le *year abroad* en France et au Bénin pendant l'année universitaire 2019/2020. Au total, 87 apprenants ont effectué le *year abroad* en France, alors que 68 ont effectué le *year abroad* au Bénin en 2019/2020. Tandis que les séjours en France sont auto-financés, il existe des bourses du gouvernement ghanéen pour les étudiants qui partent au Bénin. A l'arrivée des étudiants en France et au Bénin, ces derniers passent un test de placement, ce qui permet aux professeurs de les mettre en classe en fonction de leur niveau en français.

Etudes sur le year abroad (en contexte africain) : focus sur les apprenants ghanéens de FLE

Les études sur le *year abroad* et les programmes d'immersion et, plus précisément, l'appropriation de la langue française en immersion se penchent principalement sur les

contextes européens (la France) et canadiens (Mougeon et al., 2002; Regan, 2002; Rehner, 2002; Howard, 2005; Magnan & Back, 2006; Kinginger, 2008; Regan et al., 2009; Allihien, 2011; McManus et al., 2014; A. Thomas & Mitchell, 2022). Il y a peu de représentation des contextes africains du *year abroad* (Agbefle, 2014b). Ce n'est que récemment que le champs de *Study/year abroad Studies* a investi les contextes africains (Annan, 2021, 2022; Novieto & Yegblemenawo, 2023). Nous présenterons quelques aspects des études effectuées par ces chercheurs.

Les études de Novieto & Yegblemenawo (2023) et Agbefle (2014b) exposent les difficultés associées au programme de *year abroad* et ses effets sur le développement linguistique des apprenants lors du séjour linguistique. Plus précisément, Novieto & Yegblemenawo (2023) abordent le sujet des défis (inattendus) auxquels les apprenants ghanéens en séjour linguistique font face avant et pendant leur séjour linguistique en France, Espagne et au Bénin et leur impact sur leur auto-efficacité²⁸ et le développement de la compétence linguistique. Les défis rencontrés avant le voyage incluent le manque de financement nécessaire pour le séjour, la préparation lourde des pièces justificatives (passeport, traduction des documents, demande de visa etc) pour le voyage, notamment pour ceux qui partent en Espagne et France. Qui dit *year abroad*, dit une année 'supplémentaire' d'études universitaires. Ainsi certains se questionnent de l'intérêt de prolonger leurs études en faisant *year abroad*.

Une fois sur place, les étudiants font face à d'autres difficultés : s'adapter à la cuisine locale, entretenir des relations difficiles avec certains professeurs, gérer des relations interpersonnelles tendues entre apprenants, etc. (Novieto & Yegblemenawo, 2023). Nous en expliciterons quelques-unes en nous appuyant essentiellement sur le travail de Novieto & Yegblemenawo (2023). Pour certains apprenants, s'adapter à la cuisine locale est difficile : par exemple, un apprenant, James, a manqué la première semaine de cours en Espagne car il est tombé malade après avoir mangé de la paella, un repas qui ressemblait au jollof, un plat ghanéen, qu'il avait l'habitude de consommer au Ghana. Son absence aux cours a eu un impact négatif sur son premier contrôle et cela a impacté sa confiance

²⁸ Définition d'auto-efficacité : Nous définissons l'auto-efficacité comme le moment où un apprenant de langue est capable d'évaluer la prise en compte de ses besoins d'apprentissage et ainsi se sent confiant pour transférer ses acquis linguistiques dans sa vie quotidienne (Novieto & Yegblemenawo, 2023, p. 29) (Version originale : « We define self-efficacy as that moment when a language learner appreciates the fact that his or her needs are being addressed during the learning process, and feels confident in applying the language skills they have learned to their daily lives.»)

en soi et son auto-efficacité. D'autres apprenants ont eu des relations difficiles avec certains professeurs. C'est le cas de Kofi qui a abandonné ses études au Bénin et est rentré au Ghana après 4 mois sur les 9 mois prévus du séjour. En effet, Kofi a eu du mal à comprendre son professeur en raison de sa manière de parler et de sa prononciation. Il a donc fait une remarque à ce sujet à son enseignante. Cependant, ses propos ont été mal reçus par l'enseignante, qui a cru qu'il remettait en cause sa manière d'enseigner et sa personnalité. Le professeur ne l'appelait plus à répondre aux questions posées en cours. Lorsque le directeur du centre des langues a pris connaissance de l'incident, il l'a considéré comme un manque de respect envers l'enseignante. Comme l'indique Kofi (Novieto & Yegblemenawo, 2023, p. 35) :

Je pensais que c'était normal de poser une question, une question anodine comme pouvez-vous parler plus fort parce que je ne vous entends pas et pouvez prononcer vos mots plus lentement pour que je puisse vous les entendre ? Mais ce n'était pas le cas. J'étais complètement bouleversé. Les jours de cours étaient terribles. Je ne voulais pas aller aux cours. Je me suis dit souvent qu'ils puissent prendre leur langue française ; je voulais rentrer chez moi.²⁹

Cette expérience a eu un effet négatif sur sa confiance en soi et son auto-efficacité.

La question des relations difficiles existe non seulement entre professeur et apprenants mais aussi entre apprenants. Certains apprenants se mettent en position de supériorité par rapport à leurs camarades de classe en raison de leur niveau en français. Prenons l'exemple de Kojo qui a vécu cela. Il explique la situation ci-après :

Quand la distribution [des apprenants] selon les niveaux a été faite et je me suis retrouvé dans la même classe avec Japheth, je n'étais pas content. Il pose et répond toujours aux questions en classe. Il nous dit toujours 'on n'apprend pas une langue, on est né avec' et je suis toujours dégoûté quand il répète sans cesse 'on est né avec' à nous qui faisons des efforts pour nous exprimer.³⁰

Ces situations ne facilitent pas l'appropriation linguistique lors du séjour en immersion.

Concentrons-nous maintenant sur le travail de Agbefle (2014b). Il examine également le programme d'immersion linguistique à l'étranger (*year abroad*) et dresse les facteurs qui

²⁹ Texte original: "I thought it was usual to ask a question, a harmless question such as could you amplify your volume a bit because I could not hear you and could you please slowly pronounce your words so I could hear them? But that was not the case. I was totally devastated. Class days were terrible days for me. I just did not want to go to class. I often told myself, they should take their French; I wanted to go back home."

³⁰ Texte original: "When the levels for each class was determined, and I found myself in the same class with Japheth I was not happy. He is always asking and answering questions in class. He always tells us 'on n'apprend pas une langue, on est né avec' and I am always disgusted when he keeps repeating to those of us making the efforts to speak, on est né avec."

empêchent les apprenants ghanéens de FLE de faire des progrès linguistiques en français pendant le *year abroad*. Il se penche sur trois contextes d'immersion en langue française dont deux contextes africains : le Bénin, la France et le Togo. Il classe les facteurs qui empêchent le progrès des apprenants ghanéens de FLE en deux catégories (Agbefle, 2014b, pp. 123–124) : linguistiques et extralinguistiques. Les facteurs extralinguistiques comprennent les intérêts personnels des apprenants, le cadre logistique de leur accueil, le niveau d'encadrement et le suivi pédagogique par les universités de provenance. Nous abordons les intérêts personnels et le cadre logistique d'accueil. Les intérêts personnels de certains étudiants vont à l'encontre des objectifs du programme. Certains étudiants, notamment ceux qui partent en France, sont plus intéressés par la recherche d'un travail pour gagner de l'argent au détriment de leurs cours. Les problèmes liés au cadre logistique d'accueil concernent les apprenants au Togo, au Bénin et en Côte d'Ivoire. Comme l'indique Agbefle (2014b, p. 135) sur un des centres au Togo : « [...] les étudiants, venus pour le programme 'year abroad' au CIREL/VB, se voient mis à l'écart ou coupés de tout contact avec le monde universitaire de Lomé. Ils ont leurs logements, leurs terrains de jeux, leurs salles de cours et même leur restaurant à part. Cette situation ne peut pas favoriser des rencontres de discussions et d'échanges fréquents entre étudiants anglophones et francophones au sein de la même Université. » Pourtant, ces échanges avec d'autres étudiants et membres de la communauté universitaire au sens large sont nécessaires pour aider les apprenants à faire des progrès linguistiques, d'autant plus que cet environnement francophone manque dans leurs pays d'origine.

Ce qui nous intéresse dans l'étude d'Agbefle (2014b) ce sont les facteurs linguistiques, notamment la situation sociolinguistique de divers contextes et leur impact sur l'appropriation de la langue française. A partir de l'étude d'Agbefle (2014b), nous constatons que quel que soit le contexte du séjour (milieu naturel homoglotte ou mixte), les apprenants sont face au défi du contact avec la langue française. D'un côté, l'hétérogénéité des espaces linguistiques africains fait que certaines des langues parlées par les apprenants ghanéens sont également parlées dans les pays où ils effectuent leur séjour linguistique. C'est le cas de l'éwé, parlé au Togo mais aussi au Ghana. Ainsi, les apprenants ghanéens qui sont aussi des éwéphones en *year abroad* au Togo se sentent en sécurité linguistique. Par extension, ils peuvent y faire recours en cas de difficulté à s'exprimer en français en dehors de la classe. En effet, 99% des apprenants enquêtés par Agbefle (2014b) avouent échanger avec leurs camarades d'abord en anglais et ensuite

dans les langues ghanéennes en dehors de la classe : le français vient en troisième lieu. Ainsi, ces milieux naturels mixtes, selon Agbefle (2014b, p. 133) « ne favorise[nt] pas un bon apprentissage du français à travers les échanges linguistiques quotidiens. » Ces défis des milieux naturels mixtes sont également soulignés par Yiboe (2009). De l'autre côté, bien que la France soit majoritairement monolingue, certains apprenants qui y séjournent font recours à l'anglais dans leurs échanges de tous les jours au détriment du français. Nous donnons quelques extraits qui attestent des difficultés des apprenants en France à profiter du contexte francophone pour s'immerger en français d'après Agbefle (2014b, p. 133):

« C'était difficile de parler français et je m'adressais aux gens en anglais. » Sarah de Bordeaux.
« Nous qui sommes anglophones, à défaut d'avoir des contacts faciles avec les Français, on finit par parler anglais entre nous... »
Nana Yaa de Nantes.

Ainsi, selon Agbefle (2014b), les apprenants en milieu mixte et homoglotte font tous les deux face au défi du contact avec la langue française en dépit de leur situation en milieu naturel. Ce défi, parmi d'autres abordés *supra*, ne favorise pas l'appropriation de français en immersion. Cependant, d'autres études prouvent le contraire notamment celle d'Annan (2022) qui se penche sur l'effet du séjour linguistique en France et au Bénin sur l'expression de la requête.

Contrairement aux apprenants ghanéens de FLE interviewés par Agbefle (2014b), ceux qui sont interrogés par Annan (2022) semblent avoir profité de l'environnement linguistique pour parler le français, quelle que soit la destination du séjour linguistique, Bénin ou France. Leur maîtrise de la langue se voit par l'emploi de normes natives, par le choix de perspectives de requêtes en contextes formel et informels. Les apprenants interviewés par Annan (2022) attestent qu'ils ont passé plus d'heures en interaction en français en immersion que dans leur pays d'origine (le Ghana). Plus précisément, les apprenants ghanéens qui ont étudié en France (GN : Groupe Nantes) passent d'une moyenne de 25 minutes d'interaction en français par jour avant le séjour linguistique à 1h50 minutes lors du séjour en France. Pour ceux qui ont séjourné au Bénin (GC : Groupe Cotonou), ils passent d'une moyenne d'une heure par jour à 2 heures par jour. Prenons quelques exemples de formes de requêtes tirées du corpus des apprenants interviewés par Annan (2022, p. 7) pour mieux comprendre l'évolution dans le choix des perspectives de

requêtes: les requêtes orientées vers le locuteur³¹ (*J'aimerais savoir le prix d'une chambre pour un semestre.*) ; les requêtes orientées vers l'interlocuteur³² (*Est-ce que tu es libre pour promener avec moi?*) ; les requêtes impersonnelles³³ (*La faculté de droit est situé où?*) ; et inclusives³⁴ (*Est-ce qu'on peut se promener au jardin de plantes?*). Les résultats de son analyse montrent qu'après le séjour linguistique, il y a un emploi élevé des requêtes impersonnelles dans des situations formelles par rapport aux situations informelles par le groupe GN, tout comme les locuteurs L1 de français. Le contexte de *year abroad* n'a pas eu d'effet sur l'emploi des autres perspectives de requêtes du groupe GN. En ce qui concerne le groupe GC, il y a une différence significative dans l'emploi des requêtes orientées vers l'interlocuteur tout comme les Béninois. L'emploi de requêtes orientées vers l'interlocuteur est un peu plus élevé dans les situations informelles en comparaison des situations formelles. Le groupe GC maintient une différence significative dans l'emploi des requêtes inclusives avec un emploi plus haut dans les situations informelles par rapport aux situations formelles comme avant le *year abroad*. Néanmoins le contexte de *year abroad* n'a pas eu d'impact sur les requêtes orientées vers les locuteurs et les requêtes impersonnelles. Ainsi, le *year abroad* a eu un effet positif sur l'acquisition de certaines formes natives en ce qui concerne l'emploi des perspectives de requêtes par les apprenants de FLE partis au Bénin et en France.

A partir des études que nous venons d'examiner (Agbefle, 2014b; Annan, 2022), nous pouvons conclure que ce n'est pas le contexte en soi (qu'il soit homoglotte ou mixte) qui déterminera la fréquence du contact langagier ou bien les progrès linguistiques, mais plutôt la capacité des apprenants à profiter du contexte pour trouver des occasions d'échange en français. Ce sujet est davantage explicité dans la section 3.3 de ce chapitre. Les études citées (voir *supra*) prennent en compte au moins un contexte africain francophone de *year abroad* en plus d'un contexte européen, ce qui est rare dans les études sur le *year abroad*, notamment en langue française. Cependant, elles n'ont pas traité le sujet des marqueurs pragmatiques. Notre travail vient donc compléter ces études comparatives dans ce domaine.

³¹ Texte original : Speaker-oriented

³² Texte original : Hearer-oriented

³³ Texte original : Impersonal

³⁴ Texte original : Inclusive

Ayant étudié le contexte *year abroad* et parcouru les facteurs qui empêchent le développement linguistique à travers la littérature sur les apprenants ghanéens de FLE, nous analyserons en détail les facteurs permettant un *year abroad* réussi.

3.2 Facteurs qui influent sur la réussite d'acquisition dans le cadre d'un *year abroad*

« Il existe une opinion largement répandue parmi les apprenants, les professeurs mais aussi auprès du grand public selon laquelle l'apprentissage d'une langue seconde (L2) en contexte d'immersion est mieux que celui qui est limité à l'apprentissage formel en salle de classe en contexte de milieu institutionnel chez soi.³⁵ » (Freed et al., 2004, p. 276)

Les avantages soulignés des séjours linguistiques incluent : l'acquisition d'une compétence fonctionnelle de la langue (Brecht et al., 1995, p. 37) ; le contact régulier avec la langue (Briggs, 2015, p. 129) à l'écrit mais aussi à l'oral (Dewey, 2004, p. 306) ; l'ouverture au monde (Jackson & Schwieter, 2019, p. 727). En dépit de la croyance populaire sur les effets positifs du *year abroad* sur l'acquisition des langues étrangères, certains chercheurs soulignent que le progrès langagier grâce à un séjour linguistique n'est pas sans effort. Certains facteurs contribuent à la réussite d'un *year abroad*. Nous les aborderons dans cette section. A l'instar des catégorisations de Jackson & Schwieter (2019), nous classons ces facteurs en deux catégories : les facteurs internes et les facteurs externes. Par facteurs internes, nous nous référons à tout ce qui est propre à l'individu. En ce qui concerne les facteurs externes, nous renvoyons à tout ce qui est au niveau de l'institution et d'autres critères en lien avec le séjour lui-même. Parmi les critères externes, nous concentrerons notre attention sur la durée des séjours en immersion. En ce qui concerne les facteurs internes, nous traiterons particulièrement la motivation, le niveau des apprenants avant le départ et l'interaction (la volonté ou compétence à prendre contact et échanger avec les locuteurs L1).

Facteurs externes: durée du séjour

Commençons avec le critère externe de la durée du séjour linguistique. L'étude de Dwyer (2004, p. 161) confirme l'hypothèse selon laquelle il faut au moins une année en immersion pour que les apprenants puissent tirer des bénéfices maximums du *study*

³⁵ Version originale : "Traditionally, teachers as well as their students, not to mention the lay public, have subscribed to the belief that second language (L2) learning in an "immersion" context is preferable to learning that is limited to the formal language classroom setting in an at home institutional context (AH)" (Freed et al., 2004, p. 276).

abroad. Elle s'appuie sur la base de données de l'*Institute for the International Education of Students* (IES), qui contient des données sur 50 années d'apprenants qui ont participé à divers types de programmes de *study abroad* pendant les années universitaires 1950-51 et 1999-2000. L'échantillon qu'elle étudie comprend 3723 participants : 32% (1191 apprenants) passent un an à l'étranger (32 semaines), 62% (2308 apprenants) effectuent un semestre à l'étranger (une durée minimum de 16 semaines) et 6% (224 apprenants) font un programme d'été à l'étranger (6 à 7 semaines) (Dwyer, 2004, p. 155). Les résultats de son étude démontrent que le *study abroad* pendant la durée d'un an est plus avantageux qu'un séjour d'un semestre ou encore les programmes d'été. Plus précisément, Dwyer (2004, p. 161) souligne que le *study abroad* d'une année entière « a un impact significatif sur les apprenants en termes d'usage étendu de la langue, de poursuite et réussite d'études supérieures [licence, master et doctorat], de développement interculturel et personnel ainsi que du choix de métier.³⁶ » Cela signifie que l'impact du *study abroad* va au-delà des gains linguistiques, il touche d'autres aspects de la vie.

D'autres études, comme celle d'Howard (2005), attestent de l'impact d'un long séjour sur un point précis de l'acquisition langagière, la liaison chez les apprenants L2 de français. L'étude comprend deux groupes d'apprenants : le groupe 1 est constitué d'apprenants qui ne participent pas au séjour linguistique tandis que le groupe 2 effectue un long séjour en France dans le cadre d'un échange international, d'une durée d'un an. L'étude d'Howard (2005) montre que le séjour linguistique a eu des effets positifs sur l'acquisition de la liaison. En effet, le taux d'emploi de la liaison obligatoire et variable est plus élevé chez les apprenants qui ont effectué le long séjour (groupe 2) par rapport à ceux qui ne sont pas partis (groupe 1) (Howard, 2005). En dépit de ces résultats positifs, quand nous comparons le groupe 1 au groupe 2, Howard (2005)³⁷ signale que le groupe 2 « ne se rapproche [...] pas du locuteur natif du point de vue de leur emploi général de la liaison ». Néanmoins, nous observons un développement linguistique supérieur chez les apprenants L2 ayant participé au long séjour.

D'autres études sur le *year abroad* avec des séjours de durées variées montrent des résultats contraires. Avello et al. (2013) effectuent une étude comparative entre deux groupes d'apprenants d'anglais langue étrangère qui font des séjours linguistiques de

³⁶ “[...] study abroad has a significant impact on students in the areas of continued language use, academic attainment measures, intercultural and personal development, and career choices.” (Dwyer, 2004, p. 161)

³⁷ revue en ligne, non-paginée

durée différente : le premier groupe effectue un séjour de trois mois (25 apprenants), tandis que le deuxième groupe est en séjour linguistique pendant six mois (8 apprenants). L'objectif de cette étude est de déterminer l'impact de la durée du séjour sur le développement phonologique. Leurs analyses montrent qu'il n'y a pas d'effet significatif entre les deux groupes d'apprenants en termes de développement phonologique, peu importe la durée. Avello et al. (2013) l'expliquent par le fait que les apprenants ont peut-être porté plus d'attention au développement d'autres compétences, telles que la fluidité dans la communication. Selon Avello et al. (2013, p. 171), il se peut que des séjours plus longs aient un impact sur le développement phonologique, ou bien que des échantillons plus larges permettent de faire plus d'observations.

Facteurs Internes : La Motivation

« La motivation concerne les facteurs qui sous-tendent les raisons pour lesquelles l'apprenant souhaite s'approprier la langue » (Howard, 2021, p. 382). Dörnyei (1998, p. 117) souligne l'importance de la motivation en ces termes : « La motivation fournit l'impulsion principale pour initier l'apprentissage de la L2 et plus tard la force motrice pour soutenir le processus d'apprentissage long et souvent fastidieux [...]»³⁸ »

Nous nous focalisons sur deux types de motivation, intégrative et instrumentale, et leur rôle dans le développement linguistique en *year abroad*. La motivation intégrative fait référence à l'intérêt porté pour une langue et sa culture et le désir de l'apprendre afin de pouvoir interagir avec les locuteurs natifs (Isabelli-García, 2006; Hernández, 2010; Morreale, 2011; Howard, 2021). La motivation instrumentale est liée à des besoins personnels, comme trouver du travail (Isabelli-García, 2006; Hernández, 2010).

Certaines recherches, notamment celles de Hernández (2010) et Badstübner & Ecke (2009), montrent que la motivation intégrative est la plus importante pour le développement linguistique en L2 en immersion (en contexte de *study abroad*), par rapport à la motivation instrumentale. Hernández (2010) examine le lien entre la motivation et l'interaction en L2 en relation avec le développement de la compétence orale dans un contexte de *study abroad*. Une de ses questions de recherche est de savoir si les apprenants font preuve de motivations intégrative et instrumentale dans leur apprentissage de l'espagnol L2 (Hernández, 2010, p. 602). Les résultats de ses analyses

³⁸ Texte original : "Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process [...]" (Dörnyei, 1998, p. 117)

indiquent l'importance de ces deux types de motivation (Hernández, 2010, p. 607) comme des indices du désir des apprenants d'apprendre l'espagnol. Plus précisément, les apprenants apprennent l'espagnol afin de pouvoir échanger avec des locuteurs natifs aux Etats-Unis et dans d'autres régions hispanophones. Ces raisons, qui font partie de la motivation intégrative, constituent une des raisons les plus importantes pour lesquelles ils apprennent l'espagnol. En outre, presque tous les apprenants expriment leur désir d'apprendre l'espagnol en lien avec de futurs postes de travail, ce qui relève de la motivation instrumentale.

Le travail de Hernández (2010, p. 609) atteste que plus les apprenants ont de la motivation intégrative, plus ils interagissent avec la culture de la L2. Cette interaction avec la culture fait référence au contact avec la L2 ou l'interaction en L2 hors salle de classe : participation aux activités orales, écrites, de lecture ou d'écoute ; échanges en espagnol avec des familles d'accueil, amis hispanophones ou tandems ; utilisation de l'espagnol dans les bars et restaurants (Hernández, 2010). En effet, le contact avec la L2 en dehors de la classe permet de développer de la compétence orale. Les gains linguistiques à l'oral sont évalués grâce à des entretiens réalisés avant et en fin du séjour linguistique, plus précisément le *spanish simulated oral proficiency interviews* (entretiens simulés d'évaluation des compétences orales en espagnol). La motivation intégrative, qui se manifeste dans l'interaction avec la culture de la langue cible et lors du contact avec celle-ci en dehors des cours, joue ainsi un rôle important dans le développement des compétences orales. Comme l'indique Hernández (2010, p. 608), : « Dans l'ensemble, ces résultats affirment le hypothèse selon laquelle les participants d'un *study abroad* peuvent avoir des contacts significatifs avec la culture L2 et que ces contacts, à leur tour, favorisent le développement de la compétence orale.³⁹»

L'étude de Badstübner & Ecke (2009) corrobore avec celle d'Hernández (2010) sur l'importance de la motivation intégrative dans le développement de l'orale. Néanmoins, à la différence de Hernández (2010), Badstübner & Ecke (2009) attestent une amélioration dans la compréhension orale en plus de la production orale. L'étude de Badstübner & Ecke (2009) montre que les raisons pour lesquelles les apprenants partent en *study abroad* sont davantage intégratives (être en contact avec les Allemands,

³⁹ Version originale : “All together, these results confirm the assumption that study-abroad participants can have significant contact with L2 culture and that this contact, in turn, supports the development of oral proficiency” (Hernández, 2010, p. 8)

l'enrichissement culturel, etc) que de nature instrumentales (réaliser un projet de recherche, obtenir 6 crédits). Ils constatent également des corrélations significatives entre la volonté d'être en contact avec des Allemands et les gains attendus par les apprenants en compréhension et production orale. De même pour l'objectif d'enrichissement culturel. Cela signifie que les apprenants qui ont le désir d'être en contact avec des Allemands et de s'enrichir culturellement atteignent un niveau plus élevé en compréhension et production orale. Ces résultats, notamment ceux qui concernent l'amélioration des compétences à l'oral, sont en concordance avec ceux de Hernández (2010) qui avance que les apprenants qui manifestent de la motivation intégrative font des progrès à l'oral. Ainsi, Badstübner & Ecke (2009, p. 47) conseillent aux responsables de programme de *year abroad* de mettre l'accent sur la motivation intégrative :

La motivation d'«être en contact avec les Allemands»[...] et l'enrichissement culturel sont des aspects qui distinguent le *study abroad* de l'apprentissage dans son pays d'origine où le contact avec les locuteurs natifs et l'exposition culturelle sont assez restreints. Quand on fait la promotion et la publicité du programme de *study abroad*, les enseignants et l'administration doivent mettre l'accent sur ces aspects et montrer ce que le programme peut offrir en termes d'expériences culturelles, de voyage, et d'opportunités de se mettre en contact avec les Allemands en complément d'un programme d'études rigoureux.⁴⁰

Facteurs internes : le niveau avant le départ

« [...] un de sujets clés de la recherche contemporaine en SA [*study/year abroad*] est si le SA peut se passer à n'importe quel niveau du développement langagier de la L2 ou si un niveau seuil est requis pour tirer les bénéfices de ce contexte d'apprentissage⁴¹. »
(Magliacane, 2017, p. 77)

Certaines recherches soutiennent l'hypothèse de l'existence d'un niveau seuil à partir duquel on peut tirer bénéfice d'un *year abroad* (Juan-Garau, 2015, p. 50). Cependant, il n'y a pas de consensus sur ce niveau seuil, qu'il soit débutant, intermédiaire ou avancé.

⁴⁰ «The motives 'to be in contact with Germans', [...], cultural enrichment' are aspects that set study abroad apart from study in the home country where native speaker contacts and cultural experiences are quite limited. In promoting and advertising a study abroad program, teachers and administrators may want to stress these aspects and illustrate what the program can offer in terms of cultural experiences, travel, and contact opportunities with Germans in addition to a rigorous program of study.»(Badstübner & Ecke, 2009, p. 47)

⁴¹Version originale : « [...] one of the key issues of contemporary SA research is whether the SA may occur at any stage of L2 development or whether there is an optimal onset level of proficiency required to aid the exploitation of the potential of this learning context» (Magliacane, 2017, p. 77).

Certaines études soutiennent l'hypothèse selon laquelle ce sont les apprenants débutants qui font le plus de progrès à la suite d'un séjour linguistique (Marriott, 1995; Regan, 2003; Llanes & Muñoz, 2009; Berg et al., 2009; Jobin, 2016). Selon Jobin (2016), les apprenants ayant un niveau faible en production orale, et par extension les apprenants de niveau débutant, font plus de progrès à l'oral après un programme d'immersion à l'étranger, alors que les apprenants qui ont plus d'aisance à l'oral, et par extension les apprenants plus avancés, font moins de progrès. L'étude de Llanes & Muñoz (2009) confirme les résultats de Jobin (2016), en affirmant que les apprenants de niveau débutant font plus de progrès que les apprenants de niveau avancé après un séjour linguistique, notamment à l'oral (la fluidité) mais aussi en vocabulaire (déclin du taux d'erreurs lexicales). En outre, l'étude de Marriott (1995), même avec un échantillon plus petit (6 étudiants versus 60 étudiants chez Jobin, 2016), confirme le progrès des apprenants du niveau débutant à la suite d'un séjour en immersion. En effet, un des apprenants de niveau débutant (dénommé E19) a fait le plus de progrès en compétence pragmatique, dans l'usage des tournures de politesse, après son séjour linguistique au Japon (Marriott, 1995). Regan (2003) souligne que d'autres études semblent confirmer ce constat. Selon Regan (2003, p. 77), les apprenants de niveau débutant font non seulement plus de progrès, mais aussi se rapprochent du niveau des apprenants plus avancés après un *year abroad*.

D'autres études montrent que ce sont apprenants de niveau intermédiaire qui font le plus de progrès après un *year abroad*. C'est le cas de Kang (2014), qui a examiné trois niveaux de compétence des apprenants (débutant, intermédiaire et avancé). Kang (2014, p. 327) remarque que ce sont les apprenants de niveau intermédiaire qui font le plus de progrès après un *year abroad*, et, plus précisément, sur la volonté à interagir (*willingness to communicate*, désormais WTC), la compétence communicative et la participation dans l'interaction en classe de langue. La volonté à interagir est mesurée grâce à un test réalisé lors du dernier cours (de *Practical English I*) avant le départ en immersion, et puis lors du premier cours (de *Practical English II*) au retour des apprenants. Ce test s'appuie sur une échelle WTC de Peng & Woodrow's (2010). La compétence communicative et l'interaction en classe sont évaluées par des observations de classe, des entretiens (évaluant les compétences orales des apprenants) et un test d'évaluation du contact avec la langue cible (*language contact profile*, désormais LCP). Le LCP permet de connaître le temps passé chaque semaine à différentes activités hors classe : échanger en anglais, activités orales, écrites et de lecture. Selon son étude, les progrès des apprenants de niveau

intermédiaire s'expliquent grâce à leur capacité à profiter de différentes situations pour interagir avec les autres. Même si les apprenants de niveau avancé ont le niveau le plus élevé en ce qui concerne la volonté à interagir et la compétence communicative, en termes d'évolution avant et après le *year abroad*, le progrès n'est pas significatif par rapport aux apprenants intermédiaires.

Ainsi, les études semblent s'accorder sur le constat que les apprenants les plus avancés font moins de progrès linguistiques (Llanes & Muñoz, 2009; Kang, 2014; Jobin, 2016) après un séjour linguistique par rapport aux apprenants des autres niveaux. Une des hypothèses pour expliquer ce fait est que les apprenants plus avancés ont un niveau déjà assez élevé en termes de compétence langagière (Llanes & Muñoz, 2009, p. 362). En outre, l'amélioration langagière des apprenants du niveau avancé s'opère sur des composantes langagières moins visibles et quantifiables (Llanes & Muñoz, 2009, p. 362), contrairement aux apprenants les moins avancés.

Pour reprendre les termes de L. Dewaele & Dewaele (2021, p. 13) : « il y a une relation inverse très significative entre le niveau initial et le niveau après le *year abroad* [...] d'où le fait que ceux qui avait un niveau initial plus faible ont fait plus de progrès⁴² »

Un autre facteur qui mérite d'être examiné parmi ceux qui favorisent la progression linguistique en *year abroad*, ce sont les *affordances*. Ce dernier sera abordé dans la section suivante.

3.3 Affordances en *year abroad*

« L'intensité et l'ampleur d'interaction dans la langue cible avec les locuteurs natifs de la langue cible en dehors de la classe sont considérées la manière la plus importante d'acquérir des normes semblables à celles dites natives [...] ⁴³» (Annan, 2022, p. 10)

Le propos J.-M. Dewaele & Dewaele (2021) corrobore celui d'Annan (2022) lorsque celui-ci affirme que la « quantité et qualité du contact langagier – sont les clés du progrès linguistique. Autrement dit, le rôle de l'individu est central » (J.-M. Dewaele & Dewaele, 2021, p. 14)⁴⁴. Si l'interaction et le contact avec la langue cible sont clés dans l'acquisition

⁴² Version originale : «A highly significant inverse relationship between initial proficiency and actual proficiency difference emerged [...] where those with lower initial proficiency improved more.» Dewaele & Dewaele (2021 : 13)

⁴³ Version originale : «The intensity and volume of interaction in the target language with natives of the target language outside of the classroom is believed to be the most important way to acquire target-like norms [...] » (Annan, 2022, p. 10)

⁴⁴ Version originale : «[...] engagement with the host environment—and both quantity and quality of language contact—are key to linguistic progress. In other words, the individual's role is central» (J.-M. Dewaele & Dewaele, 2021, p. 14)

linguistique, cela veut dire que le contexte de *year abroad* est important car par rapport aux autres contextes, il offre plus d'occasions de contact à la langue cible dans différentes situations de la vie quotidienne, en classe, comme en dehors de la classe. Nous abordons l'interaction en termes d'affordances car cela nous permet de mieux comprendre comment l'appropriation en milieu de *year abroad* a lieu, mais aussi le rôle que l'apprenant joue dans son acquisition langagière.

Le terme « affordances » a été utilisé d'abord par Gibson (1979 :127) (cité par Wang et al., 2022) pour signifier « ce que l'environnement offre à l'animal, ce qu'il lui pourvoit ou fournit soit pour le bien ou pour le mal ⁴⁵» (Wang et al., 2022, p. 3). Wang et al. (2022, p. 3) indique que cette dénomination a été ensuite adoptée dans le domaine de l'appropriation des langues par Van Lier (2000) pour désigner « ce qui est mis à la disposition de l'individu⁴⁶ » (Wang et al., 2022, p. 3), «[...] des potentialités [... et comment il] interagit avec son environnement » (Tyne, 2021, p. 67). Comme l'affirme Tyne (2021, p. 68) reprenant Van Lier (2000, p.252):

Ce qui devient une affordance dépend de ce que fait l'organisme, de ce qu'il veut et de ce qui lui est utile. Dans la forêt, une feuille peut offrir des affordances très diverses à des organismes différents. Elle peut permettre à une rainette de ramper, pourvoir à une fourmi des feuilles découpés, à une chenille de se nourrir, à une araignée d'avoir de l'ombre, à un chaman des médicaments, et ainsi de suite. Dans tous les cas, la feuille reste la même : ses particularités ne changent pas ; ce sont simplement des spécificités différentes auxquelles différents organismes s'appuient. On pourra établir des parallèles avec la langue. Si l'apprenant est actif et engagé, il reconnaîtra les affordances linguistiques et en profitera à des fins linguistiques. Dans la théorie écologique de la perception de Gibson [1979], une affordance n'est une propriété ni de l'acteur ni de l'objet : c'est la relation entre les deux.⁴⁷

Par extension, si nous prenons le cas du contexte *year abroad*, celui-ci offre diverses occasions de contact avec la langue cible. Ce contact varié avec la langue, dans différentes situations de la vie quotidienne, n'est pas disponible dans le milieu guidé où le contact

⁴⁵ Version originale : « what the environment offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill. » (Wang et al., 2022, p. 3)

⁴⁶ « available to the person to do something with » (Wang et al., 2022, p. 3)

⁴⁷ «What becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it. In the forest a leaf can offer very different affordances to different organisms. It can offer crawling on for a tree frog cutting for an ant, food for a caterpillar, shade for a spider, medicine for a shaman, and so on. In all cases, the leaf is the same: its properties do not change; it is just that different properties are perceived and acted upon by different organisms. Parallels to language can easily be drawn. If the language learner is active and engaged, she will perceive linguistic affordances and use them for linguistic action. In Gibson's [1979] ecological theory of perception, an affordance is a property of neither the actor nor of an object: it is the relationship between the two.» (Tyne, 2021, p. 68)

avec la langue se fait principalement en cours de langue. Cependant, en contexte de *year abroad*, c'est aux apprenants de saisir ces opportunités d'échanger en langue cible et ainsi progresser dans la langue. Les différents types d'affordances nous donnent de plus amples informations sur le choix que font les apprenants pour profiter de leur environnement ou non.

Tyne (2021, p. 77), reprenant Kyttä (2002), distingue quatre types d'affordances :

« potentielle » (présente mais non perçue par l'apprenant), « perçue » (présente et ratifiée par l'apprenant mais sans que celui-ci décide d'en tirer profit), « utilisée » (lorsque l'apprenant reconnaît une participation fructueuse), « forgée » (lorsque l'apprenant agit afin de créer une situation bénéfique). » A cette liste, Devlin & Tyne (2021) ajoutent deux autres types d'affordances : ce sont « l'affordance 'rejetée' ou 'niée' (lorsque l'apprenant reconnaît une potentialité mais choisit de la rejeter ou la nier) et l'affordance 'empêchée' (lorsque le déroulement de la situation ou l'action d'autres personnes présentes empêchent une potentialité pourtant perçue) » (Tyne, 2021, p. 77).

Nous nous appuyons sur les travaux de Allen (2010), Agbefle (2014b) et Devlin & Magliacane (2022) pour illustrer les différents types d'affordances que nous venons de citer. En ce qui concerne les affordances perçues, nous pouvons citer le cas d'Anna (Allen, 2010, p. 15) qui est déçue parce que certains de ses collègues ne parlent pas la langue cible (le français) en dehors de la classe. Ces occasions d'échange en dehors de la classe présentent des affordances perçues mais les collègues d'Anna ne saisissent pas ces opportunités pour parler le français. Un exemple d'affordances utilisées se voit chez Elise (Allen, 2010, p. 10) qui, en dépit de son niveau linguistique notamment en compréhension orale, décide de rester et participer à une soirée (dîner) organisée par la mère de sa famille d'accueil. Nous remarquons que, contrairement aux collègues d'Anna, Elise profite de cette rencontre pour échanger avec d'autres : nous pouvons donc parler d'une affordance utilisée. A titre d'illustration des affordances potentielles, nous pouvons parler des apprenants en séjour linguistique avec des objectifs qui ne sont pas en accord avec l'objectif du programme. Agbefle (2014b, p. 135) cite le cas des apprenants qui, au lieu d'aller en cours, «font de leur séjour un moment de tourisme, de grandes distractions ou d'affaires. » Ainsi, ils manquent une affordance potentielle : un environnement linguistique mis à leur disposition mais qui reste non perçu par les apprenants.

Un exemple d'affordance forgée se voit dans le travail d'Allen (2010). Une étudiante, Rebecca, parle de son expérience dans une famille d'accueil pendant son *study abroad*.

En effet, au lieu de rester dans sa chambre après le dîner avec sa famille d'accueil, elle décide de rester plus longtemps autour de la table dans la cuisine afin de profiter des opportunités d'échange (éventuelles) qui se présenteront avec sa famille d'accueil (Allen, 2010, p. 10). En ce qui concerne les affordances empêchées, Elena explique que les cours en ligne ne permettent pas d'établir de bonnes relations avec les professeurs, comme c'est le cas pour des cours en présentiel (Devlin & Magliacane, 2022, p. 64). En effet, en raison de la crise sanitaire de Covid, beaucoup de cours se tenaient en ligne. Malgré le désir d'Elena de tisser de bonnes relations avec ses professeurs, la situation sanitaire ne le lui a pas permis. Pour l'affordance « rejetée » ou « niée », cela concerne 40% des apprenants interrogés par Allen (2010, p. 17) qui n'entretiennent pas de relations avec des locuteurs L1 en dehors de rencontres (« fortuites/normales ») dans des situations de la vie quotidienne⁴⁸. Allen (2010) montre qu'en termes d'affordances, les apprenants s'appuient, avant tout, sur les échanges entre pairs (qui ne sont pas toujours en langue cible), ensuite sur les échanges avec les familles d'accueil, plus difficilement sur la communauté des locuteurs L1 en dehors de la classe. Peu d'apprenants saisissent des occasions en dehors de la classe pour échanger en langue cible.

Ces exemples montrent que ce n'est pas le contexte en soi, en l'occurrence le *year abroad*, qui détermine le développement langagier mais plutôt la capacité des apprenants à profiter de l'environnement. Comme le note Tyne (2012) :

Le milieu naturel, en soi, ne détermine a priori en rien le résultat de l'acquisition, mais la manière dont ce milieu est appréhendé en tant qu'input par des types d'apprenants différents, et en tant que contexte d'accueil et de participation sociale, semble cruciale dans le développement de la L2.

Conclusion

Pour conclure, nous effectuons une étude comparative des deux contextes *year abroad* dont au moins un en Afrique (le Bénin) et de la France, tout comme Agbefle (2014b) et Annan (2022). Cependant, contrairement à Agbefle (2014b) qui travaille sur les facteurs qui empêchent les apprenants de FLE de faire de progrès pendant le séjour linguistique et Annan (2022) qui travaille sur l'expression de la requête, nous nous penchons sur un sujet qui n'a pas fait l'objet d'autant d'études comparatives dans le cadre du *year abroad* : les marqueurs pragmatiques.

⁴⁸ "40 percent of participants reported no interactive contact in French outside routine service encounters in the community"(Allen, 2010, p. 17)

Etant donné que nous étudions l'emploi des marqueurs pragmatiques au niveau du groupe, nous n'exploitons pas la notion d'affordances dans le cadre de ce travail. Si cette notion permet de mieux comprendre l'appropriation en immersion, elle serait plus pertinente pour une étude évaluant l'utilisation des marqueurs pragmatiques au niveau individuel.

Nous nous intéressons également au concept de motivation, non pas comme facteur influençant l'acquisition en contexte de *year abroad*, mais plutôt comme raison du choix des destinations de *year abroad* (voir le chapitre 3). Nous nous intéressons à ce sujet, car nos participants étudient dans deux contextes d'immersion différents.

4. Conclusion

Nous avons commencé ce chapitre avec une description de la situation linguistique du Ghana et du Bénin en lien avec la langue française afin de pouvoir mieux apprécier les contextes d'immersion où les apprenants ghanéens, locuteurs de français langue étrangère effectuent leur séjour linguistique. En outre, nous avons étudié les notions de langues maternelle/ seconde/ étrangère en lien avec la langue française. Nous avons justifié à partir de ces termes pourquoi nous avons adopté les dénominations locuteurs de français langue maternelle/ seconde/ étrangère pour les locuteurs de français originaires respectivement de France/Bénin/Ghana. Nous avons également présenté les variétés du français parlé au Bénin.

En outre, nous avons distingué le milieu non-naturel du naturel. Cette distinction nous a permis de (re)examiner les concepts de milieux homoglotte/hétéroglotte en relation avec des contextes plurilingues. De cela résulte l'adoption du terme « milieu mixte » qui décrit mieux les contextes plurilingues notamment quand il s'agit d'immersion dans ces contextes.

Nous nous sommes également penchés sur le *year abroad*. Nous avons vu que la majorité des recherches sur l'appropriation de la langue française en contexte *year abroad* se concentre sur l'Europe (la France) et le Canada. Ainsi, il y a peu d'études qui prennent en compte au moins un contexte d'immersion africain. Notre étude vient donc enrichir les études dans ce domaine en prenant en compte deux contextes d'immersion distincts : un contexte européen (la France) et un contexte africain (le Bénin). Nous avons également étudié les facteurs externes (la durée du séjour) et internes (la motivation, le niveau avant le départ en contexte d'immersion) qui influent sur l'appropriation langagière en contexte de *year abroad*. Nous avons conclu le chapitre en abordant la notion des affordances.

Cela nous a permis de constater que le *year abroad* en soi n'est pas le seul facteur responsable pour le développement langagier mais aussi la capacité de l'apprenant à profiter de ce contexte d'immersion.

Le contexte de *year abroad* offre plus de nombreuses possibilités d'interaction avec la langue cible, dans différentes situations de communication. Les marqueurs pragmatiques, étant des éléments clés pour une interaction (Delahaie, 2016) et omniprésents dans les échanges (Wierzbicka, 2003), leur apprentissage est important pour faciliter les échanges. Le chapitre suivant est consacré à l'étude marqueurs pragmatiques.

CHAPITRE 2 : MARQUEURS PRAGMATIQUES

LNF7: [...] dans notre promo on a *fin* plein de gens qui vient de d'autres pays et *du coup* euh *bah* [...]

(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Ce chapitre se penche sur les marqueurs pragmatiques. Plus précisément, dans la section 1, nous justifions la raison du choix de la dénomination « marqueurs pragmatiques » pour ce travail. Ensuite, nous définissons les marqueurs pragmatiques et soulignons l'intérêt de les étudier. Nous abordons également le sujet de l'acquisition de la compétence pragmatique en *year abroad*. Dans la section 2 de ce chapitre, nous présentons les particularités syntaxiques et sémantiques de quatre marqueurs pragmatiques, *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*, choisis en raison de la particularité de leur emploi dans notre corpus d'étude. Nous terminons le chapitre avec la section 3 qui se penche sur la méthodologie adoptée pour l'étude des marqueurs pragmatiques dans le cadre de ce travail.

1. Définir les marqueurs pragmatiques

1.1 Choix de la terminologie 'marqueur pragmatique'

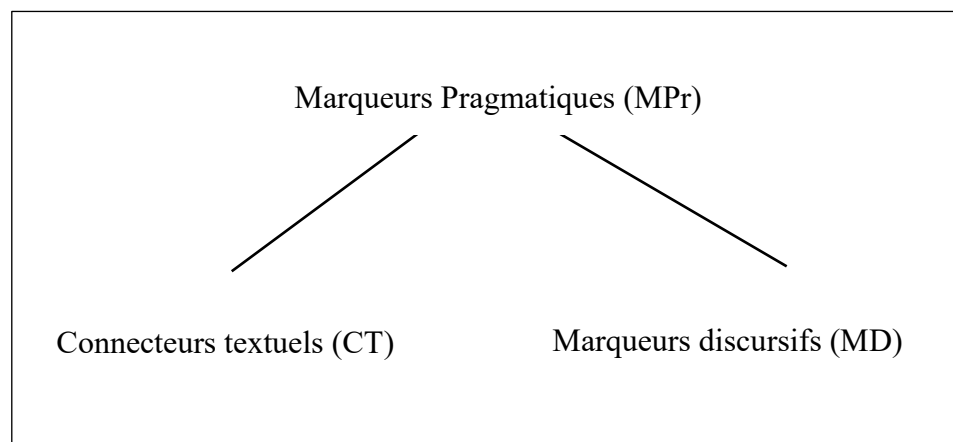
« Malgré l'abondance des travaux consacrés aux différents marqueurs [...], il s'agit d'un domaine qui est encore largement ouvert et qui manque de cohérence en qui concerne la définition des notions et la terminologie. »

(Rodríguez Somolinos, 2011, p. 3)

La dénomination « marqueurs pragmatiques » (Dostie, 2004b) employée dans le cadre de cette étude n'est pas acceptée par tous les chercheurs. Néanmoins, elle est une des dénominations les plus courantes (Magliacane & Howard, 2019, p. 74). Certains chercheurs emploient des appellations telles que les mots du discours (Ducrot et al., 1980); *discourse markers* (Schiffrin, 1987); *discourse particles* (Hansen, 1998); *pragmatic particles* (Beeching, 2002); marqueurs de discours (Delahaie, 2016); opérateurs discursifs (Anscombe et al., 2013); connecteurs discursifs (Ferré, 2023). L'hétérogénéité des dénominations pourrait être liée aux différents angles (sémantique, sociolinguistique et pragmatique), approches (l'approche modulaire de la conversation développée autour de E.Roulet) et cadres théoriques (la théorie de la politesse de Brown et Levinson 1987, la théorie de l'argumentation), à l'intérieur desquels les marqueurs pragmatiques sont étudiés (Dostie & Pusch, 2007, p.6). D'autres cadres théoriques peuvent être cités : « pragmatique intégrée (Ducrot et al. 1980), analyse du discours

(Gülich, 1970, et Roulet et al., 1985), analyse conversationnelle (Schiffrin, 1987), théorie de la pertinence (Mosegaard Hansen, 1998 et Blakemore, 2002), sociolinguistique variationniste (Beeching, 2002), changement linguistique (Dostie, 2004) » (Delahaie, 2016, p. 13).

Figure 7. Sous classes des marqueurs pragmatiques (emprunté à Dostie (2004, p. 43))



Nous adoptons la dénomination marqueurs pragmatiques de Dostie (2004) pour notre étude et nos analyses car ce faisant, nous pouvons faire une distinction entre les connecteurs textuels et les marqueurs discursifs⁴⁹ (cf. figure 7). En effet, la distinction entre connecteurs textuels et marqueurs de discours permet de mettre en valeur les nuances d'emploi de *du coup*, *bon*, *donc* et *alors* par les différents locuteurs de français (cf. chapitre 4). Selon Dostie (2004, p. 42), reprenant Fraser (1999)⁵⁰, les connecteurs textuels apportent une idée de connexion entre des segments de texte. Dans la même veine, Anscombe & Delahaie (2014, p. 173) définissent un connecteur comme « une entité linguistique qui, dans l'interprétation sémantique d'un énoncé [...], met en relation deux (ou plus de deux) énoncés ayant même niveau hiérarchique. » A titre d'illustration, prenons l'exemple 1 ci-après tiré de notre corpus de travail :

1. LNF5: et Henry quand il est parti en Thaïlande c'est dans un petit village et il parlait pas du tout un mot d'anglais
 LNF6: euh bah oui
 LNF5: ***du coup*** il essayait de bredouiller mais c'était compliqué
(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

⁴⁹ Nous privilégions le terme « marqueurs de discours » pour renvoyer aux « marqueurs discursifs. »

⁵⁰ La définition des marqueurs discursifs de Fraser (1999) renvoie à la définition des connecteurs textuels chez Dostie (2004). Comme l'indique Dostie (2004, p. 42), : « Dans le cadre de la présente étude, les « discourse markers » de Fraser correspondront à nos 'connecteurs textuels'. »

Dans l'exemple 1, *du coup* met en relation le fait que Henry ne parlait pas anglais et sa tentative de le parler en bredouillant quand il est parti en Thaïlande. Les deux segments de textes se trouvent au même niveau propositionnel et sont connectés de manière explicite par *du coup*. Dans ce contexte, *du coup* sert de connecteur textuel.

Pour Dostie (2004, p. 42), le terme 'marqueurs de discours' « désignera les autres petits mots à valeur pragmatique qui ne sont pas des connecteurs textuels. » Cette définition est aussi adoptée pour notre analyse des données, mais avec une petite nuance. Nous trouvons que dans certaines situations, il peut y avoir avec les marqueurs de discours l'idée de connexion. Le point qui distingue ces « idées de connexion », au moins dans notre corpus de travail, est que, pour les connecteurs textuels, la connexion se fait entre deux propositions ou unités phrastiques existantes ou des segments de textes. Cependant, dans le cas des marqueurs de discours, la connexion se fait entre des unités qui ne sont pas au même niveau. Souvent, il y a une connexion entre une proposition ou unité phrastique explicitée et une unité phrastique qui n'est pas explicitée et qui, reste de l'ordre implicite. Ainsi, l'implicite n'est que mis en avant dans la description des marqueurs de discours. Ce positionnement diffère de celui d'Anscombe & Delahaie (2014, p. 175) qui considèrent cette configuration toujours dans la classe de connecteurs textuels : « le connecteur relie des énoncés qui ne sont pas forcément explicites en surface, mais qui sont *quand même* des énoncés ». Pour le montrer, prenons l'exemple 2 de *mais* dans l'énoncé suivant emprunté à Anscombe & Delahaie (2014, p. 175):

2. [Max rentre chez lui et trouve Jules tranquillement affalé sur le canapé] :
« Mais qu'est-ce que tu fais là ? »

Selon Anscombe & Delahaie (2014, pp. 175–176) :

[...] La question en *qu'est-ce que* est orientée en *non-p* et équivaut à : « tu ne devrais pas être là » ; ainsi on peut reformuler un énoncé virtuel et qui répondrait au schéma « p mais q » : « tu es là mais tu ne devrais pas être là ». Peu importe que le destinataire soit capable ou non de rétablir l'énoncé virtuel, ce qui compte c'est qu'on ne peut comprendre le sens de l'énoncé sans l'existence de cet énoncé virtuel. Il s'agit en fait d'une stratégie du locuteur : 'commencer son énoncé par *mais* revient à indiquer qu'on le place dans une suite *p mais q*'.

Si pour nous, la présence d'une unité phrastique (ou du cotexte gauche) implicite transforme « mais » en marqueur de discours, Anscombe & Delahaie (2014) considèrent

« mais » comme un connecteur car selon leur définition un connecteur relie des énoncés implicites ou pour reprendre leurs mots, « des énoncés virtuels. »

Cela dit, il faut aussi noter qu'il y a des situations où, la notion de connexion est absente dans les marqueurs de discours. L'exemple 3, emprunté à Anscombe & Delahaie (2014, p. 177) illustre ce point.

3. — Pourquoi je peux pas faire ça ?

— parce que

L'exemple 3 est un échange typique entre un enfant et sa mère. Il est plus facile de restituer le cotexte gauche « tu ne peux pas faire ça », en comparaison avec le cotexte droite qui sera plus difficile à identifier. « On remarque cependant que ce genre d'exemple est toujours paraphrasable par 'parce que c'est comme ça' » (Anscombe & Delahaie, 2014, p. 177). Comme l'expliquent Anscombe & Delahaie (2014, p. 177), « Dans ces conditions le cotexte gauche et le cotexte droit ne sont pas au même niveau dans la description, et ce *parce que* ne saurait être baptisé du terme de [connecteur]. » Nous sommes d'accord avec Anscombe & Delahaie (2014) sur le fait que dans l'absence du cotexte gauche et droite, *parce que* dans l'exemple 3 n'est pas un connecteur. Néanmoins, il est difficile pour nous de comprendre pourquoi *parce que* dans l'exemple 3 ne rentre pas dans la catégorie des connecteurs tandis que *mais* l'exemple 2 est considéré comme connecteur textuel. La présence d'au moins une proposition implicite, à notre avis, distingue l'exemple 1 où (les deux unités phrastiques sont explicitées) d'un côté, des exemples 2 et 3 de l'autre (où une ou deux unités phrastiques reste implicite). Nous sommes de l'avis que la présence d'une proposition implicite met les deux propositions à deux différents niveaux : ce paramètre nous permettra de distinguer les connecteurs textuels des marqueurs discursifs.

Par conséquent, dans le cadre de cette étude, nous distinguons deux catégories de marqueurs pragmatiques : les connecteurs textuels servent à relier deux unités phrastiques tandis que les marqueurs de discours servent à relier deux unités phrastiques dont une au moins reste implicite. Cela dit, parfois nous sommes amenés à maintenir la dénomination choisie par les chercheurs quand nous faisons référence à leur travail sur les marqueurs pragmatiques. Par exemple si un chercheur utilise le terme marqueur de discours, parfois nous gardons le terme 'marqueur de discours' dans la description d'un morphème décrit par l'auteur même si pour nous, le morphème en question est un marqueur pragmatique. Néanmoins, la citation des dénominations employées par les chercheurs en question ne doit pas être confondue avec nos définitions de départ et notre position prise sur la

dénomination. Nous illustrons davantage les différences entre les connecteurs textuels et les marqueurs de discours en nous appuyant sur des exemples concrets tirés de notre corpus de travail dans le chapitre 4, ce qui nous permettra de voir les nuances d'emploi des marqueurs pragmatiques par les différents locuteurs de français.

1.2 Critères définitoires : marqueurs pragmatiques

Nous commençons avec un aperçu général des critères définitoires des marqueurs pragmatiques. Nous examinons ensuite certains critères qui selon Delahaie (2016, p. 16) « sont sujets à controverse même s'ils sont fréquemment utilisés pour décrire les marqueurs de discours. »

Nous lisons ci-dessous les critères définitoires souvent utilisés dans la description des marqueurs pragmatiques :

- (1) Ils ont une haute fréquence à l'oral (Wierzbicka, 2003; Dostie & Pusch, 2007; Skattum, 2012).
- (2) Ils couvrent différentes classes grammaticales (Rodríguez Somolinos, 2011; Delahaie, 2016)
- (3) Ils sont invariables au niveau morphologique (Dostie & Pusch, 2007; Delahaie, 2016). En outre, de nombreux marqueurs pragmatiques ont un équivalent non discursif au niveau de la forme. Comme l'indique Dostie (2004b, p. 44) :

La forme non discursive représente généralement l'unité d'origine qui a été soumise à une recatégorisation [...]. De plus, lorsque le processus de la grammaticalisation est avancé, ils peuvent devenir phonologiquement réduits par rapport à leur contrepartie non discursive, ce qui fournit un indice additionnel permettant de les repérer (ex. : *pis* versus *puis*, *ben* versus *bien*).
- (4) Ils sont optionnels sur le plan syntaxique et leur absence ne rend pas un énoncé agrammatical (Delahaie, 2016; Dostie & Pusch, 2007).
- (5) Ils ne contribuent pas au contenu propositionnel de l'énoncé (Dostie & Pusch, 2007; Delahaie, 2016).
- (6) Ils assument diverses fonctions dans les interactions verbales au niveau pragmatique (Delahaie, 2016).
- (7) Ils lient deux ou plusieurs énoncés (Delahaie, 2016).

Ces critères définitoires ont été (rè)examinés par différents chercheurs parmi lesquels Delahaie (2016) et Anscombe (2024). La réflexion critique montre que même si les marqueurs pragmatiques sont généralement décrits avec ces critères, on trouve toujours

des exceptions. Nous examinons certains critères en nous appuyant essentiellement sur le travail de Delahaie (2016) qui effectue une réflexion critique de ces critères définitoires :

- (1) Présence à l'oral : Même si les marqueurs pragmatiques sont omniprésents à l'oral, ils sont également présents à l'écrit (Delahaie, 2016, p. 16). Certains chercheurs, souligne Delahaie (2016), se sont penchés sur les marqueurs pragmatiques à partir d'un corpus écrit : par exemple Anscombe, Donaire & Haillet (2013) étudient les marqueurs pragmatiques à partir d'un corpus écrit, Frantext, comportant aussi des romanciers contemporains. Néanmoins, les marqueurs pragmatiques qu'ils ont étudiés (*franchement, décidément, voilà, etc*) se trouvent non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral (Delahaie, 2016). Delahaie (2016) indique que, d'un côté, on a tendance à trouver certains marqueurs plus fréquemment à l'oral, par exemple *quoi*. De l'autre côté, d'autres marqueurs « comme *en effet*, sont très présents à l'écrit » (Delahaie, 2016, p. 17). Ainsi Delahaie, (2016, pp. 16–17) note que la présence à l'oral ne constitue pas la particularité à proprement dit des marqueurs pragmatiques.
- (2) Classe : La catégorie des marqueurs pragmatiques est très hétéroclite. Comme le souligne Rodríguez Somolinos (2011, p. 6): « [...] la classe des marqueurs de discours présente des frontières imprécises, ainsi que des intersections avec différentes autres classes grammaticales : adverbess, verbes, interjections, conjonctions ... ». En outre, la catégorisation des marqueurs pragmatiques n'est pas unanime et dépend « de la définition initiale adoptée » (Delahaie, 2016, p. 17) par le chercheur. Néanmoins Schlyter (1977) (cité par Delahaie, 2016, p. 17) note que quelle que soit leur catégorie grammaticale, les marqueurs pragmatiques ont certaines spécificités associées aux adverbess de phrase dits illocutifs. Par exemple, ils n'ont pas de position de fixe et peuvent être placés au début, en milieu ou bien en fin de phrase, comme nous l'observons dans l'exemple ci-après avec le marqueur de discours *dis-donc* : « *Dis donc*, ta robe est belle ! /Ta robe est belle *dis donc* !/ Ta robe, *dis donc*, est belle ! » (Delahaie, 2016, p. 17).
- (3) En ce qui concerne l'invariabilité au niveau morphologique, Anscombe (2024, pp. 16–17) note que cette particularité soulève deux problèmes : d'abord « la nature des observables à la base de cette option » et ensuite « les 'critères' de figement des suites polylexicales [...] qui regroupent des phénomènes dont la parenté ne va pas de soi : idiomaticité, résistance à certaines modifications

paradigmatiques et syntagmatiques, opacité référentielle, non-compositionnalité sémantique, etc. » Anscombe (2024) note que l'invariabilité concerne notamment les marqueurs pragmatiques monolexicaux tels que *bon, tiens, finalement*, etc. Certes, certains marqueurs qui sont des séquences polylexicales⁵¹ comme *voyez-moi ça, comme quoi*, etc. restent invariables mais d'autres comme *dis donc, tu sais, tu vois* admettent une variation : *dis donc/dites donc, tu sais/vous savez, tu vois/vous voyez* (Anscombe, 2024, p. 17). Ainsi Anscombe (2024, p. 17) conclut en soulignant que les marqueurs pragmatiques

[...] sont figés au sens où leur fonctionnement n'est jamais intégralement déductible de leur seule structure superficielle, même s'il arrive que certaines caractéristiques soient prévisibles. On peut ainsi montrer que dans *soit dit en passant*, dire signifie bel et bien « prononcer des paroles ». Dans *Tiens donc* à l'inverse, la connaissance à la fois du verbe *tenir* et de la conjonction *donc* ne permet pas d'en déduire le fonctionnement exact.

- (4) Contenu propositionnel : On définit les marqueurs pragmatiques en termes de factivité et de sens procédural versus propositionnel (Delahaie, 2016, p. 20). En termes de factivité, les marqueurs pragmatiques ne modifient pas les conditions de vérité des énoncés dans lesquels ils figurent (Delahaie, 2016). A titre d'illustration, prenons l'exemple de *alors* dans l'énoncé ci-après : *Alors, nous allons partir maintenant*. La présence de *alors* ne change pas le fait de partir. Les marqueurs pragmatiques n'ont pas de sens propositionnel, c'est la raison pour laquelle on peut les enlever puisqu'ils ne nuisent pas à compréhension générale du sens. C'est pour cela qu'on dit qu'ils sont optionnels sur le plan syntaxique et ne contribuent pas au sens propositionnel de l'énoncé. Certes l'absence de marqueurs pragmatiques ne va pas changer le sens général de l'énoncé mais il y aura des nuances de sens qui vont être perdues. Comme l'indique Lee (2021, p. 9), la présence ou l'absence d'un marqueur pragmatique « peut en effet 'colorer' le sens de l'énoncé, le présenter dans une perspective particulière. » C'est le cas de *bon* dans l'exemple suivant tiré de Lee (2021, p. 9) : « *bon* d'accord je viens avec toi .» La présence de *bon* dans cet énoncé montre « une réticence chez le locuteur [...] en comparaison avec le même énoncé mais sans le marqueur *bon* qui ne signifierait pas nécessairement cette négativité dans son attitude envers la situation discursive » (Lee, 2021, pp. 9–10). Donc on ne peut pas dire que les

⁵¹ « i.e. formées de deux ou plus de deux unités lexicales » (Anscombe, 2024, p. 16)

marqueurs pragmatiques ne contribuent pas à la sémantique. Parfois ils ont un contenu propositionnel, comme dans l'exemple que nous venons de citer, à ce moment-là ils contribuent au contenu propositionnel de l'énoncé. En outre, les marqueurs pragmatiques peuvent « [...]restrein[dre] le parcours interprétatif d'un enchaînement d'énoncés » (Delahaie, 2016, p. 20). Si nous prenons l'exemple de *mais* ci-après tiré de Moeschler (2002) (cité par (Delahaie, 2016, p. 20)) :

- a. Il fait beau demain, mais j'ai envie de rester à la maison.
- b. Il fait beau demain, j'ai envie de rester à la maison.

Les deux énoncés sont interprétés différemment en raison de la présence de *mais*. L'exemple (a) montre un contraste : le beau temps implique sortir et « *avoir envie de rester à la maison est une raison de ne pas sortir* Moeschler (2002 :267) » (cité par Delahaie, 2016, p. 20). Dans l'exemple (b), « aucun contraste n'intervient et l'interlocuteur est en droit de comprendre que le fait de rester chez soi est motivé par le beau temps » Moeschler (2002 :267) (cité par Delahaie, 2016, p. 20). Nous constatons ainsi que l'affirmation selon laquelle les marqueurs pragmatiques n'ont pas de sens propositionnel n'est pas entièrement vrai.

Ayant examiné quelques critères définitoires de marqueurs pragmatiques, passons à l'importance d'étudier les marqueurs pragmatiques.

1.3 Importance de l'étude des marqueurs pragmatiques en FLE (Français Langue Etrangère) et en linguistique

«[...] le corpus mettait en valeur un problème d'apprenants : les interactions jouées par les apprenants [...] souffrent d'une certaine rigidité, d'un manque de fluidité. Or, comparant leur production avec celle des locuteurs natifs, on se rend vite compte que cette impression vient de l'absence de marqueurs de discours qui ne participent pas à proprement parler à l'information véhiculée par le message, mais qui aident à co-construire l'interaction. » (Delahaie, 2016, p. 9)

Une des particularités des interactions orales est leur taux élevé de marqueurs pragmatiques (Wierzbicka, 2003). D'un côté, ces marqueurs pragmatiques sont omniprésents dans les échanges de locuteurs L1 (Wierzbicka, 2003) ; de l'autre côté, chez les apprenants de langue étrangère, la fréquence des marqueurs pragmatiques est faible, comme le note Delahaie (2016, p. 9) *supra*.

Delahaie (2016) n'est pas la seule à signaler le manque de marqueurs pragmatiques dans les productions orales des apprenants de langue étrangère. Svartvik (1983) l'a souligné auparavant, tout en indiquant que l'absence des marqueurs pragmatiques chez les

apprenants d'une langue étrangère est problématique : il nuit à la conversation. Or, contrairement aux autres erreurs grammaticales qui sont relativement faciles à repérer et corriger, l'absence des marqueurs pragmatiques est moins évidente et reste difficile à résoudre. Ainsi, même dans les interactions orales avec des apprenants de langue étrangère, les locuteurs L1 constatent un problème interactionnel mais n'arrivent pas à le définir et donner des précisions sur l'erreur quand il s'agit des marqueurs pragmatiques. A titre d'illustration, prenons cet exemple :

si un apprenant de langue étrangère dit cinq moutonS⁵² ou il ALLÉ⁵³, il peut être corrigé par tous les locuteurs natifs. Si, d'autre côté, il n'ajoute pas un « bon⁵⁴ » [lorsqu'il débute sa phrase], on aurait tendance à penser qu'il est dogmatique, impoli voire ennuyeux. Effectivement, il y a quelque chose d'étrange quand on lui parle, néanmoins le locuteur natif ne peut pas identifier 'l'erreur'⁵⁵ (Svartvik, 1983, p. 171).

Cela montre que les connaissances grammaticales ne suffisent pas pour un échange, d'où l'importance de la maîtrise des marqueurs pragmatiques.

Les marqueurs pragmatiques sont importants dans l'interaction (Wichmann & Chanet, 2009; Wierzbicka, 2003) justement parce qu'ils jouent un rôle dans la construction d'une interaction (Dostie & Pusch, 2007; Delahaie, 2016). Ainsi, ils pourraient aider à éviter les mécompréhensions dans les échanges (Svartvik, 1983). En effet, les marqueurs pragmatiques « marquent surtout l'attitude du locuteur, les stratégies argumentatives mises en place par celui-ci, ainsi que les rapports qui s'établissent entre le locuteur et l'allocataire » (Rodríguez Somolinos, 2011, p. 6).

En outre, les marqueurs pragmatiques ont des implications au niveau culturel (Wierzbicka, 2003): ils sont ancrés dans la culture d'une communauté linguistique. Par extension, leur maîtrise n'est pas seulement importante pour des échanges mais aussi pour s'immerger

⁵² En anglais le mot « sheep » (la traduction de mouton en français) reste invariable qu'il soit au singulier ou au pluriel. De l'autre côté, en français l'ajout d'un « s » à la fin du mot « mouton » marque le pluriel. Ceci sera plus évident à l'écrit (le mouton, les moutons) qu'à l'oral en français car la prononciation reste la même

([mutɔ̃]) qu'il soit au singulier ou au pluriel. Donc, une prononciation du « S » au pluriel sera plus visible et compté comme une erreur de prononciation.

⁵³ De manière général, le « prétérite » ou « simple past tense » en anglais (passé composé), est formé en ajoutant « ed » à la fin du verbe. Cependant, ce n'est pas le cas pour le verbe « go » qui est irrégulier : la forme prétérite devient « went » et non « goed ». En français, pour conjuguer le verbe « aller » au passé composé, il faut l'auxiliaire « être » donc on dirait « il est allé. »

⁵⁴ « Well » (« bon ») dans ce contexte, fonctionne comme un marqueur pragmatique. Ici, on parle de commencer son discours avec un marqueur pragmatique

⁵⁵ Version originale : « If a foreign language learner says five sheeps or he goed, he can be corrected by practically every native speaker. If, on the other hand, he omits a 'well', the likely reaction will be that he is dogmatic, impolite, boring, awkward to talk to etc, but a native speaker cannot pinpoint an 'error'. »

dans cette communauté. Les marqueurs pragmatiques sont différents d'une communauté à l'autre. Wierzbicka (2003, p. 341) les caractérise comme des « particules [...] très idiosyncratiques : 'intraduisibles,' ce qui veut dire qu'on ne peut pas trouver leur équivalent dans d'autres langues. » Delahaie (2016, p. 42) remarque que les marqueurs pragmatiques « sont en quelque sorte la marque de fabrique du langage du natif. » Par conséquent, si les apprenants d'une langue étrangère veulent améliorer leur compétence linguistique et communicative, mais aussi culturelle, l'appropriation des marqueurs pragmatiques est incontournable.

1.4 La compétence pragmatique, le *year abroad* et les marqueurs pragmatiques

« Pour communiquer efficacement en langue cible, il faut que la compétence pragmatique en L2 soit bien développée⁵⁶» (Kasper, 1997, p. 2).

La compétence pragmatique

Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais CECR, 2001), la compétence à communiquer langagièrement est composée trois composantes : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Dans le cadre de notre travail, nous mettons l'accent sur la compétence pragmatique car ce que fournit le *year abroad* par rapport aux autres contextes c'est une variété de la langue beaucoup plus large. Cette dernière est nécessaire pour le développement de la compétence pragmatique (voir plus loin dans la section). Nous commencerons cette section avec une définition de la compétence pragmatique et ses composantes. Ensuite, nous aborderons les bénéfices du contexte *year abroad* en lien avec le développement de la compétence pragmatique, plus précisément l'appropriation des marqueurs pragmatiques. Enfin nous parlerons de l'enseignement de la compétence pragmatique.

La compétence pragmatique, selon le CECR (2001) « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) [...]. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence [...] » (CECR 2001, p.18). Selon Thomas (1983, p. 92), la compétence pragmatique est « la capacité à utiliser une langue efficacement à des fins précises et de comprendre la langue en contexte⁵⁷» . Delahaie (2016, p. 47) définit la compétence pragmatique comme « la

⁵⁶ Texte original : "In order to communicate successfully in a target language, pragmatic competence in L2 must be reasonably well developed" (Kasper, 1997, p. 2).

⁵⁷ Texte original : "the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context" (Thomas, 1983, p. 92)

capacité à maîtriser à la fois les normes socioculturelles inhérentes à une langue, et la manière dont ces formes sont actualisées, entre autres, linguistiquement parlant. » Ainsi, nous pouvons en déduire que la compétence pragmatique implique la capacité à employer la langue dans des contextes appropriés.

De manière générale, nous distinguons deux composantes dans la compétence pragmatique : la compétence pragmalinguistique et la compétence sociopragmatique (Thomas, 1983). D'un côté, la pragmalinguistique souligne la relation entre la forme et les fonctions (Magliacane & Howard, 2019, p. 73). Crystal (2008, p. 379) note que la pragmalinguistique est « le côté » plus linguistique de la pragmatique. De l'autre côté, la sociopragmatique concerne les conditions sociales sous lesquelles une forme linguistique est utilisée (Magliacane & Howard, 2019, p. 73). A titre d'illustration de la mise en œuvre de la compétence sociopragmatique, prenons cet exemple : savoir qu'en français il existe différents termes d'adresse qui dépendent de divers facteurs, parmi lesquels la relation qu'on a avec son interlocuteur, la situation de rencontre, etc (voir [Bernat, 2015](#); [Annan, 2021](#)) En partant de cet exemple, la connaissance pragmalinguistique fait référence à ce à quoi les vouvoiements et tutoiements renvoient.

Nous remarquons l'introduction d'une troisième composante dans la compétence pragmatique, la compétence interactionnelle⁵⁸, par certains chercheurs parmi lesquels Young, 2008 ; Celce-Muria, 2007 et Hall, 1995 (voir Taguchi (2018) pour plus de précisions). Selon Taguchi (2018), cette troisième composante complète les insuffisances de la pragmalinguistique et de la sociopragmatique en introduisant un aspect sur les usagers (les participants/ interlocuteurs) de la langue. L'introduction de la compétence interactionnelle prend en compte les interlocuteurs qui participent à la construction de l'échange (Taguchi, 2018, pp. 125–126). Ainsi, « avec cet ajout, la compétence pragmatique est divisée en trois composantes : (1) des connaissances des formes linguistiques et leurs sens fonctionnels [la pragmalinguistique] ; (2) des connaissances socioculturelles [la sociopragmatique] ; et (3) la capacité à exploiter cet ensemble de connaissances dans une interaction [la compétence interactionnelle].⁵⁹ » (Taguchi, 2018, p. 126). Si nous reprenons l'exemple du tutoiement et du vouvoiement cités

⁵⁸ Traduction de Interactional competence

⁵⁹ Texte original : “With this additive view, pragmatic competence is conceptualized as three-fold: (1) knowledge of linguistic forms and their functional meanings; (2) sociocultural knowledge; and (3) the ability to use these knowledge bases to create a communicative act in interaction” (Taguchi, 2018, p. 126).

précédemment, la compétence interactionnelle sera la capacité à tutoyer et vouvoyer dans un échange en fonction de son interlocuteur.

Parmi les trois composantes, la sociopragmatique semble être la compétence la plus problématique non seulement pour les apprenants (Devlin, 2019; J.-M. Dewaele & Wourm, 2002), mais aussi pour les professeurs (J.-M. Dewaele & Wourm, 2002). Alors que pour les apprenants, le défi se trouve au niveau acquisitionnel, auprès des professeurs, la difficulté vient de savoir comment l'enseigner (J.-M. Dewaele & Wourm, 2002, p. 130). Au niveau acquisitionnel, le contexte institutionnel semble offrir aux apprenants, moins de situations de communication réelles et authentiques qui sont pourtant nécessaires pour le développement de la compétence pragmatique (Taguchi, 2015, p. 8). En ce qui concerne l'enseignement, J.-M. Dewaele & Wourm (2002, p. 130) soulignent que l'enseignement de la pragmatique est plus difficile par rapport aux autres aspects linguistiques :

Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, [...] plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques. Il est possible de dresser une liste de ces mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner les nuances que ceux-ci transmettent, et les innombrables facteurs dans la situation qui déterminent leur usage.

Cela dit, nous aborderons comment le *year abroad* facilite le développement de la compétence ci-après.

La compétence pragmatique et le year abroad

« Tout le monde sera d'accord qu'on ne peut pas apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel. C'est donc dans la classe de langue qu'on pourra éveiller à la conscience des règles sociopragmatiques mais ce n'est cependant qu'en dehors de la classe que la compétence sociopragmatique des apprenants pourra se développer. [...]. Les échanges linguistiques avec des locuteurs natifs ou les périodes passées à l'étranger permettront aux apprenants d'être 'dans le bain' et de développer leur compétence sociopragmatique. Ils pourront alors utiliser la langue cible comme véritable instrument de communication dans un contexte authentique. » (J.-M. Dewaele & Wourm, 2002, p. 140)

Certaines études explorent des éléments précis de la compétence pragmatique en contexte de *year abroad* : des actes de langage comme donner des conseils (Matsumura, 2003), décliner une invitation (Bella, 2011) ; des routines pragmatiques (Sánchez-Hernández & Alcón-Soler, 2019) et des marqueurs pragmatiques (Müller, 2005). Ces études pointent

vers l'interaction comme facteur clé du développement de la compétence pragmatique et c'est justement ce qu'offre davantage le contexte *year abroad*. Le contexte *year abroad* sera propice au développement de la compétence pragmatique parce qu'on est face à la langue actualisée dans ses divers emplois dans les situations de la vie quotidienne. Les apprenants auront donc la possibilité de non seulement observer l'usage de la langue, mais aussi ils seront amenés à l'utiliser à travers leurs échanges. Ce sera comme une mise en pratique de différents points autrement « théoriques » appris en classe (Taguchi, 2015, p. 8).

En ce qui concerne le développement de la compétence pragmatique et plus précisément les marqueurs pragmatiques, Sánchez-Hernández et al. (2024, p. 4) soulignent que peu de recherche a été consacré à l'effet du séjour linguistique (*study abroad context*) sur l'appropriation des marqueurs. Néanmoins certaines études attestent que les séjours linguistiques sont bénéfiques en termes d'appropriation des marqueurs pragmatiques. Müller (2005, p. 243) note que l'interaction et le contact avec les locuteurs L1 lors d'un séjour linguistique permet un 'emploi natif' des marqueurs pragmatiques par les apprenants. Sa recherche porte sur l'emploi de quatre marqueurs pragmatiques (*so, well, you know* et *like*) par des locuteurs L1 d'anglais originaires des Etats-Unis et des non-natifs d'anglais originaires d'Allemagne, tous étudiants à l'université. Ils regardent, racontent et échangent sur un film muet (*silent movie*) en paires⁶⁰. Plus de la moitié des Allemands interrogés (59%) ont séjourné à l'étranger dans un pays anglophone (aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne). L'étude de Müller montre l'importance de prendre en compte les périodes passées à l'étranger et ses bénéfices notamment sur l'acquisition des marqueurs pragmatiques :

L'impact du contact avec les locuteurs natifs devient plus visible quand l'apprentissage et l'emploi de l'anglais dans les contextes informels sont associés aux séjours à l'étranger pour former le facteur 'contact avec le locuteur natif.'[...] Ainsi, l'hypothèse mentionnée en amont selon laquelle les locuteurs non-natifs apprennent à utiliser les marqueurs de discours par le contact avec les locuteurs natifs peut être confirmé pour les locuteurs allemands dans le GLBCC pour les deux marqueurs de discours *so[alors]* and *like[comme]*⁶¹(Müller, 2005, p. 249).

⁶⁰ Au milieu du visionnage du film, ils font sortir certains participants. Ces derniers racontent la première partie du film. Ceux qui restent dans la salle regardent le film jusqu'à la fin et sont censés raconter ce qui s'est passé à leurs paires qui sont sortis. Ensuite, ils échangent sur le film en s'appuyant sur quelques questions qui servent de guide de conversation.

⁶¹ Texte original : The impact of native speaker contact becomes even more obvious when learning and using English in informal contexts are combined with times spent abroad to form the factor 'native speaker contact'. [...]. Thus, the claim mentioned above that non-native speakers learn to use discourse markers

En ce qui concerne *you know*, il semble que le contact avec des locuteurs natifs d'anglais en Grande-Bretagne a comme conséquence une utilisation plus fréquente de ce marqueur de discours dans certains contextes, par exemple pour faire appel à 'imaginer la conséquence' (*see the implication*), et une utilisation moins fréquente dans d'autres, notamment pour introduire des explications (Müller, 2005, p. 196). Ceux qui ne sont pas partis pour le séjour linguistique n'utilisent pas *you know* pour faire appel à 'imaginer la conséquence'. Pour *well*, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les Allemands et les Américains en termes de sa fréquence (Müller, 2005, p. 244).

Dans la même veine, Thörle & Skrovec (2024) mettent en valeur une progression langagière des locuteurs L2, notamment dans leur emploi des marqueurs pragmatiques, grâce au séjour linguistique. Thörle & Skrovec (2024) étudient l'évolution du langage des étudiants internationaux de français L2 pendant un séjour à l'étranger sur deux temps : T1 (après l'arrivée des apprenants en immersion à l'Université d'Orléans) et T2 (environ six mois plus tard). Ce qui nous intéresse dans leur travail est l'apparition de certains marqueurs pragmatiques (*du coup, donc, après*) au T2, absents au T1. Les chercheurs remarquent que l'appropriation des marqueurs pragmatiques rend leurs échanges plus efficaces :

Nous avons constaté des changements dans le répertoire d'expression des étudiantes internationales. Les formulations *ad hoc* diminuent au profit de MD [marqueurs discursifs] pragmatiques et conformes à la langue cible, ce qui permet aux étudiantes d'effectuer la recherche lexicale avec plus d'aisance et avec moins d'impact sur la progressivité et la fluidité de la conversation. Cela a également des conséquences sur la constitution de l'identité et du rôle social des apprenantes dans la conversation, qui, grâce aux ressources linguistiques acquises et aux pratiques communicatives modifiées, se présentent de plus en plus comme des participantes compétentes, qui rencontrent leurs interlocutrices sur un pied d'égalité et pour lesquelles la progression du contenu de la conversation est prioritaire (Thörle & Skrovec, 2024, p. 89).

Ce constat de Thörle & Skrovec (2024) corrobore celui de Kasper (1997), souligné en début de cette section (dans le préambule), qui est de l'avis qu'une compétence pragmatique bien développée permet de rendre un échange efficace. L'étude de De Cristofaro & Badan (2021), tout comme Müller (2005) et Thörle & Skrovec (2024), démontre que l'immersion a un impact positif sur les marqueurs pragmatiques notamment

through contact with native speakers can be confirmed for the German speakers in the GLBCC for the two discourse markers so and like (Müller, 2005, p. 249).

au niveau qualitatif. Plus précisément, grâce au séjour linguistique l'emploi des marqueurs pragmatiques par les apprenants couvre des fonctions plus diverses ou variées. De Cricstofaro & Badan (2021) ont interrogé huit apprenants de niveau universitaire et d'origine belge qui ont passé un séjour linguistique en Italie (apprenants de L2 italien). Elles ont également exploité quatre échanges d'un corpus italien (CLIPS) entre huit locuteurs natifs italiens (L1). Ces derniers servent de groupe de contrôle. Les locuteurs L1 effectuent la même tâche que les apprenants : des échanges oraux en binôme durant lesquels les participants s'entraident pour s'orienter (*Map Task*). En effet, ils disposent d'une carte sur laquelle une partie du chemin a été supprimée et doivent s'entraider pour la reconstituer. A la suite des résultats des analyses quantitatives effectuées par De Cricstofaro & Badan (2021) pour déterminer s'il existe une différence significative dans l'emploi des marqueurs discursifs par les locuteurs L2 (après le séjour linguistique) avec celles de locuteurs L1, elles constatent que la différence de fréquence n'est pas significative. Ce résultat inattendu amène les chercheuses à conclure que cela pourrait être dû à la taille réduite de leur échantillon. Dans la conclusion de leur étude, elles proposent ainsi quelques orientations futures pour la recherche parmi lesquelles l'utilisation d'un échantillon d'apprenants plus large et la comparaison des apprenants ayant passé un séjour linguistique avec ceux qui n'ont pas eu cette expérience (De Cristofaro & Badan, 2021, p. 23).

L'étude de Sugiyama (2017) répond à ces critiques. Son échantillon est constitué de 38 apprenants et 20 locuteurs natifs. Elle exploite un corpus de conversation libre du projet IPFC-JP (Inter-phonologie du Français Contemporain-Japonais) pour les données côté apprenant et le Corpus multilingue du français / Aix (corpus construit pour un projet en collaboration entre l'Université des Langues Étrangères de Tokyo et l'Université d'Aix-Marseille) pour les données natives (Sugiyama, 2017, pp. 83–84). Sugiyama (2017) travaille avec deux groupes d'apprenants : le premier groupe d'apprenants qu'elle nomme apprenants avancés sont des apprenants japonais non-natifs du français ayant passé au moins un an en pays francophone tandis que le deuxième groupe d'apprenants qui n'a pas cette expérience en pays francophone et est de niveau débutant-intermédiaire. Sa recherche montre une différence d'emploi des marqueurs pragmatiques, d'un côté entre les locuteurs natifs et les apprenants de niveau avancé, et de l'autre, entre les apprenants avancés et ceux du niveau débutant-intermédiaire. Même si la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques est plus élevée chez les natifs en comparaison avec les

apprenants du niveau avancé, ces derniers emploient plus de marqueurs pragmatiques par rapport aux apprenants du niveau débutant-intermédiaire. Un marqueur pragmatique, *en fait*, se distingue dans le corpus des apprenants avancés par sa haute fréquence (la moitié des occurrences des marqueurs pragmatiques). Par conséquent, Sugiyama (2017, p. 88) indique que les marqueurs pragmatiques « semblent être un indicateur du niveau de maîtrise de la langue [...] et on peut imaginer un continuum dans l'emploi des MD⁶² (à la fois qualitatif et quantitatif) allant des débutants aux apprenants très avancés voire quasi natifs. »

Ayant étudié les bénéfices du *year abroad* sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques, l'on peut se demander si l'enseignement des marqueurs pragmatiques a des bénéfices ou s'il suffit d'être en immersion pour les acquérir.

L'enseignement de la compétence pragmatique

La pragmatique, contrairement à la grammaire, n'a pas reçu beaucoup d'attention didactique (Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003). La nécessité d'enseigner la pragmatique est davantage mise en évidence par des apprenants qui ont un niveau élevé linguistiquement parlant mais dont la compétence pragmatique est faible et ne correspond pas audit niveau linguistique (Kasper, 1997, p. 3; Bardovi-Harlig & Mahan-Taylor, 2003, p. 38). Romero-Trillo (2018, p. 118) explique que l'écart entre le niveau linguistique et la compétence pragmatique s'explique par l'absence d'accès à la langue cible. Le contexte *year abroad*, contrairement au milieu institutionnel, semble offrir plus d'opportunités de contact avec la langue cible. En dépit des opportunités du contact avec la langue cible qu'offre le contexte de *year abroad*, certains chercheurs, notamment Thomas (1983, p. 109), soulignent que laisser les apprenants « attraper » les normes pragmatiques en immersion sans enseignement n'est pas idéal d'où l'importance de l'enseignement de la compétence pragmatique (Kasper, 1997). Nous abordons les manières d'enseigner la pragmatique ci-après.

Delahaie (2015) propose deux approches pour l'enseignement de la compétence sociopragmatique, et plus précisément des marqueurs de discours. Il s'agit d'échanges contrastés et de modèles interactions contrastives. Elle s'appuie sur le corpus Lancom constitué de jeux de rôles d'apprenants non-natifs mais aussi d'interactions authentiques de locuteurs natifs. Les échanges contrastés (« contrastive exchanges ») se penchent sur

⁶² MD= marqueurs discursifs

deux marqueurs de discours employés dans le même échange (Delahaie, 2015). Cela permet d'observer les différences d'emploi de chaque marqueur. Un exemple d'utilisation incorrect des marqueurs de discours pourrait être introduit dans les échanges. A titre d'illustration, le tableau 1 qui travaille sur l'emploi de *d'accord* et *voilà*.

Tableau 1. Échanges contrastés (exemple emprunté à Delahaie, 2015, p. 22)

Dans une agence de voyage, C est le client, et E est l'employé	
E fait l'inscription (2)	C- je voudrais partir aux environs du 30 août si possible E – <i>d'accord</i>
C confirme (1) E fait l'inscription (2)	E – et donc vous rentrez quinze jours après c'est ça? C- <i>voilà</i> E- <i>d'accord</i>
C répond aux questions	E- est-ce que vous avez une idée de voyage ? C – oui - <i>??d'accord/??voilà</i>

Dans les modèles d'interaction contrastives (« contrastive dialogues »), on compare deux interactions différentes afin de sensibiliser les apprenants aux divers emplois des marqueurs de discours (Delahaie, 2015, p. 23). Le tableau 2 est un exemple d'interaction contrastive qui montre l'emploi de *voilà* et *tiens* dans l'ouverture d'échange dans différents échanges : un échange familial et une interaction avec un script.

Tableau 2. Interaction contrastive (exemple emprunté à Delahaie, 2015, p. 23)

Echange familial : rencontre des amis dans la rue (version révisée du corpus <i>Lancom</i>)	Interaction avec un script : dans un agence de voyage (version révisée du corpus <i>Lancom</i>)
(C1 et C2 se rencontre dans la rue) C1- <i>tiens</i> salut Bertrand, comment ça va ? C2- très bien et toi ?	(dans un agence de voyage) E- bonjour Monsieur C- bonjour madame <i>voilà</i> je voudrais connaître le prix des billets d'avion Paris-Londres s'il vous plaît

Selon Delahaie (2009, p. 31), ces modèles sont bénéfiques pour la compréhension du fonctionnement des marqueurs dans une interaction. Les interactions authentiques sont légèrement modifiées afin de souligner les différences d'emploi des marqueurs de discours dans les deux types de dialogues.

Cette approche va à l'encontre de ce qui est souvent présenté dans un grand nombre de manuels de FLE : ils offrent davantage une liste de marqueurs à apprendre par cœur (Delahaie, 2015, p. 20). Cette méthode qualifiée de « malédiction paradigmatique » par Beacco (1989 :144) (cité par Delahaie, 2009) a l'inconvénient de montrer les marqueurs de discours hors contexte (Delahaie, 2015) et cela pourrait être problématique pour son appropriation. Ainsi, Delahaie (2009, p. 30) met en question la pertinence de ces listes des marqueurs à apprendre :

On peut alors se poser la question de la pertinence de telles listes qui frappent par leur longueur et leur caractère arbitraire. En effet de l'aveu des auteurs, tous ces termes ont été choisis en fonction de leur intuition et de leur sens linguistique, et non à partir d'une étude statistique de données authentiques. [...]. Or l'utilisateur de ces listes, enseignant ou apprenant, pourrait croire qu'il s'agit de termes interchangeable et exhaustifs.

Bardovi-Harlig & Griffin (2005) et Kasper (1997) proposent différentes activités d'observation et de déduction. Selon Bardovi-Harlig & Griffin (2005), l'enseignement peut consister en tâches de comparaison (« controlled comparison tasks ») où différents situations/exemples sont présentés aux apprenants. L'objectif de cet exercice est d'amener les apprenants à identifier les erreurs dans les exemples fournis et de les corriger (Bardovi-Harlig & Griffin, 2005, pp. 411–412). Kasper (1997, p. 9) regroupe les activités qui promeuvent le développement pragmatique en deux : les activités de sensibilisation pragmatique (« awareness-raising activities »), et des activités de production. Selon Kasper (1997), les activités de sensibilisation pragmatique peuvent inclure des tâches d'observation. Ces tâches d'observation peuvent être composées de tâches sociopragmatiques par exemple observer les conditions sous lesquelles les Américains natifs d'anglais expriment la reconnaissance (quand, pour quels produits, à qui) ou des tâches pragmatiques comme les stratégies et moyens linguistiques pour exprimer sa reconnaissance (les expressions utilisées, etc.). Les activités de production offrent des occasions pour la pratique communicative en lien avec la pragmatique incluent une interaction centrée sur l'apprenant, des travaux en petits groupes, des jeux de rôles, le théâtre, etc (Kasper, 1997). Ces activités d'après Kasper (1997), donnent aux apprenants des occasions de travailler la compétence pragmatique mais aussi sociolinguistique.

Nous terminons qui corroborent aux activités d'observation et de déduction mais incorpore le corpus et les documents authentiques : le *corpus pragmatics* (« étude pragmatique de corpus »). Selon Romero-Trillo (2017, p. 1), le *corpus pragmatics* est «

la science qui décrit l'emploi de la langue dans des situations authentiques à travers le corpus.⁶³ » Romero-Trillo (2018, p. 114,118) ajoute que *corpus pragmatics* et la pragmatique en L2 visent à combler l'écart entre la langue que les apprenants de L2 écoutent et produisent en le comparant avec les productions des locuteurs natifs de la même langue. Ces productions des locuteurs natifs et apprenants de L2 permettent de voir les différences au niveau pragmatique. Ainsi, l'étude pragmatique de corpus peut combler l'absence d'un environnement linguistique et sensibiliser les apprenants aux aspects de la composante pragmatique en classe avant un séjour en immersion, car « il pourvoit un discours authentique, représentatif et conceptualisé pour l'enseignement de la langue » (Romero-Trillo, 2018, p. 118). S'il y a des enseignements focalisés sur la compétence pragmatique en amont du *year abroad*, les apprenants seront mieux préparés pour profiter du contexte d'immersion pour développer la compétence pragmatique.

En guise de conclusion, notre travail s'inscrit dans la perspective de *corpus pragmatics* car elle s'appuie sur différents corpus (ceux d'apprenants, des locuteurs L1 et de FLS) et permet une étude contrastive de l'emploi des marqueurs pragmatiques entre ces groupes qui pourra ensuite servir comme objet d'enseignement des marqueurs pragmatiques. La composante didactique, absente de ce travail actuel, viendra compléter ultérieurement notre travail de constitution et analyse de corpus.

Conclusion

Dans le cadre de cette étude, nous retenons la dénomination marqueurs pragmatiques, qui permettent de distinguer entre les marqueurs de discours et connecteurs textuels. Cette distinction est pertinente pour la description de l'emploi de marqueurs pragmatiques par les différents locuteurs que nous aborderons en détail au chapitre 4.

Un autre point à souligner c'est que le contexte *year abroad* est propice pour le développement des marqueurs pragmatiques car il offre plus de possibilités d'interaction avec la langue cible dans différentes situations de la vie quotidienne. Ce n'est pas le cas pour le milieu institutionnel où l'accès à la langue cible est plutôt restreint. Cela dit, passons à l'étude de quatre marqueurs pragmatiques choisis pour une étude approfondie.

⁶³ Texte original : « as the science that describes language use in real contexts through corpora » (Romero-Trillo, 2017, p. 1).

2. Point sur quelques marqueurs pragmatiques : *du coup, bon, alors et donc*

Cette section est dédiée à une présentation détaillée de quatre marqueurs pragmatiques, en l'occurrence *du coup, bon, alors et donc*. Avant cela, nous justifions la raison du choix d'étude de ces quatre marqueurs pragmatiques.

2.1 Raisons de choix des marqueurs pragmatiques à étudier

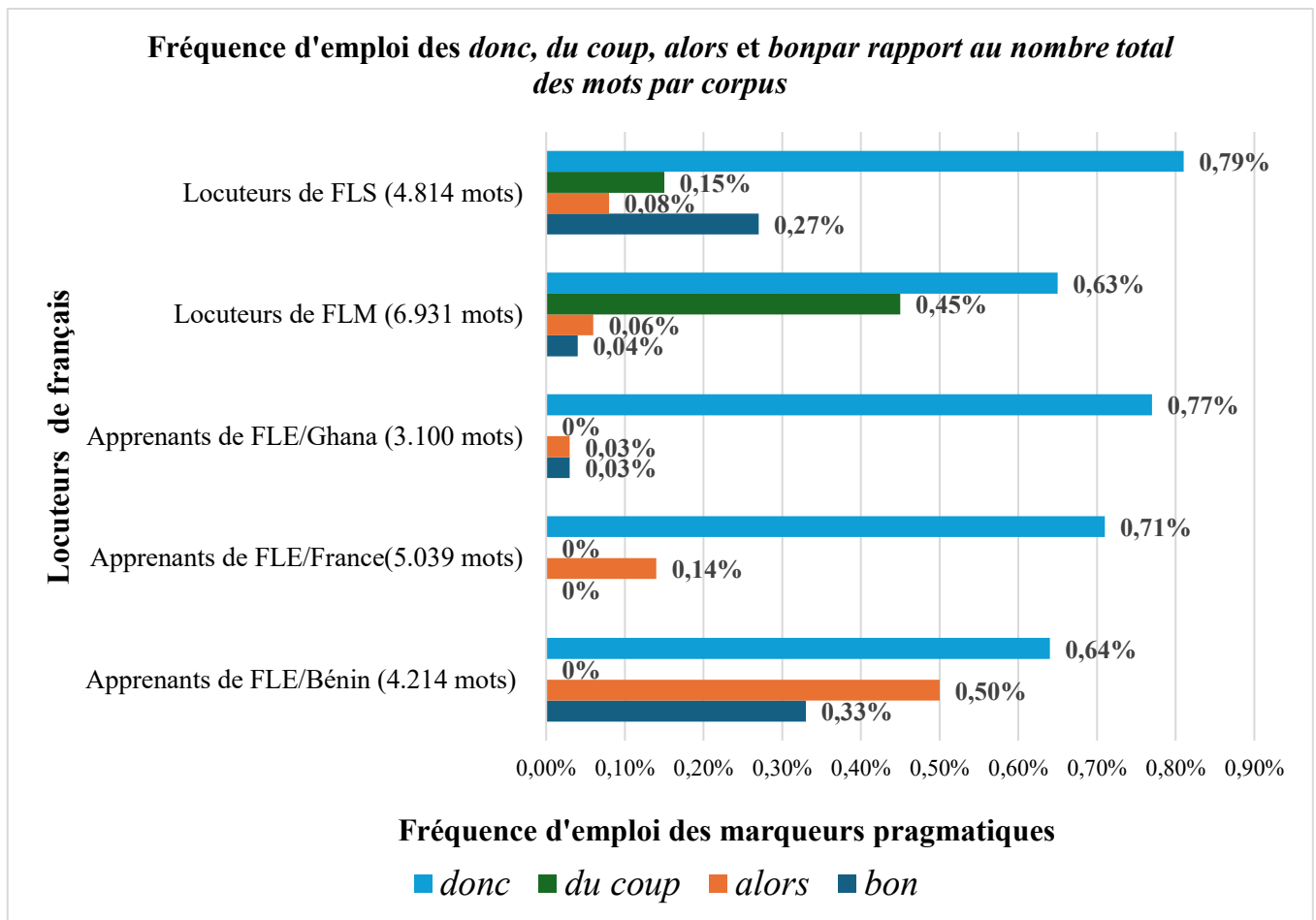
Nous commençons cette section par une présentation succincte de notre corpus afin d'avoir une vision d'ensemble. Les chapitre 3 et 4 abordent respectivement de manière détaillée la constitution du corpus et les marqueurs présents dans celui-ci. Nous justifions ensuite les raisons de notre choix d'étudier les quatre marqueurs pragmatiques : *donc, du coup, alors et bon*.

Notre corpus est constitué d'interactions orales entre les différents locuteurs de français en binôme, en fonction de leur groupe respectif FLS/FLM/FLE Ghana, France et Bénin (voir le chapitre 3). Nous avons donc cinq sous-corpus de travail comprenant :

- 10 locuteurs de FLS (corpus FLS) ;
- 10 locuteurs de FLM (corpus FLM) ;
- 10 apprenants de FLE/Ghana (corpus FLE/Ghana) ;
- 10 apprenants de FLE/France (corpus FLE/France) ;
- 10 apprenants de FLE/Bénin (corpus FLE/Bénin).

Après le recueil les données, nous les avons transcrites et avons repéré les marqueurs pragmatiques utilisés par les participants (la liste est présentée dans le chapitre 4). Le choix de nous pencher sur quatre marqueurs pragmatiques (*donc, du coup, alors et bon*) est dû à la particularité de leur fréquence et de leur emploi dans les différents corpus, comme le montre la figure 8.

Figure 8. Fréquence d'emploi de *donc*, *du coup*, *alors* et *bon* par rapport au nombre total des mots par corpus



D'abord, *donc* a une fréquence élevée chez tous les locuteurs, qu'ils aient le français comme langue maternelle, seconde ou étrangère, par rapport aux autres marqueurs de discours qui ont des fréquences assez disparates. La fréquence d'emploi de *donc* va de 0,64% chez les apprenants de FLE/Bénin à 0,79% chez les locuteurs de FLS. Cette fréquence élevée a suscité notre intérêt pour l'étudier de plus près de manière qualitative, afin de voir s'il y a des emplois ou fonctions communs ou divergents entre les groupes.

En ce qui concerne le marqueur pragmatique *du coup*, nous avons été attirés par sa présence chez les locuteurs de FLM et FLS (0,45%, corpus FLM ; 0,15%, corpus FLS) et

son absence⁶⁴ chez les apprenants de FLE. Etudier *du coup* nous permettra de voir comment il est employé chez les locuteurs de FLM/FLS mais aussi de voir s'il y a d'autres marqueurs de discours qui le concurrencent dans les corpus des apprenants de FLE, ce qui pourrait expliquer son absence.

Alors est un autre marqueur pragmatique, comme *donc*, présent chez tous les locuteurs de français qui ont participé à notre recherche. Néanmoins, il a une fréquence moins élevée chez les locuteurs de FLM et FLS (0,06%, corpus FLM ; 0,08%, corpus FLS). En outre, nous observons une fréquence réduite chez les apprenants de FLE/Ghana (0,03%). Or, chez les apprenants de FLE/France et FLE/Bénin, il a une fréquence d'emploi plus élevée par rapport aux autres groupes : 0,14%, corpus FLE/France ; 0,50%, corpus FLE/Bénin. Etant donné les fréquences d'emplois disparates, il sera intéressant d'étudier ce marqueur afin de voir s'il existe des fonctions d'emploi de *alors* particulières chez les apprenants de FLE/France et FLE/Bénin par rapport aux autres locuteurs, notamment les apprenants de FLE/Ghana, et les locuteurs de FLM et FLS qui l'emploient moins fréquemment.

Le choix d'étudier *bon* est aussi lié à sa fréquence distincte chez les différents locuteurs notamment les apprenants de FLE/Bénin et les locuteurs de FLS. En effet, il y a des ressemblances de fréquence dans le corpus FLS et FLE/Bénin : 0,27%, corpus FLS ; 0,33%, corpus FLE/Bénin. Cependant, les autres locuteurs de français l'utilisent moins dans leur discours : 0,03%, corpus FLE/Ghana ; 0,04%, corpus FLM. Les apprenants de FLE/France ne l'emploient pas en tant que marqueur de discours (0,00%, corpus FLE/France). Etant donné les ressemblances des fréquences dans le corpus FLS et FLE/Bénin, l'étude de *bon* est nécessaire afin de voir si le contexte béninois a eu un impact sur l'emploi de *bon* par les apprenants de FLE/Bénin.

Ayant abordé les raisons de choix de *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*, nous développons l'étude linguistique de ces marqueurs pragmatiques.

⁶⁴ Nous avons identifié deux occurrences de *du coup* dans les entretiens que nous avons eu avec les apprenants de FLE, France. Néanmoins étant donné que l'objectif des entretiens n'était pas d'étudier les marqueurs de discours mais de s'informer sur le séjour linguistique dans les différents contextes, nous ne les avons pas comptabilisés dans ce corpus d'étude. Les échanges en binôme par nos participants servent de corpus d'étude des marqueurs pragmatiques dans le cadre de notre thèse.

2.2 Description des fonctions de *du coup* dans la littérature scientifique

Du coup chez les commentateurs épilinguistiques

« Du coup par ci. Du coup par là. Depuis quelques années, l'expression se propage comme un virus [...] »
(Le Télégramme, 2017).

Il y a deux conceptions divergentes sur l'emploi de *du coup* : une par les commentateurs épilinguistiques et l'autre par les chercheurs.

D'un côté, il y a une stigmatisation de l'emploi de *du coup* par les commentateurs épilinguistiques, parmi lesquels L'Académie Française (2014) et Le Figaro (2017) (Delahaie & Col, 2024; Pellet, 2021). La stigmatisation de *du coup* est liée à sa fréquence qui est assez élevée dans le discours actuel, considérée comme un tic, comme signalé par Le Télégramme (2017) *supra* (voir le préambule en début de cette section), mais aussi à une distorsion de sa valeur. Par exemple, Le Figaro (2017), en se référant à l'emploi de *du coup*, précise qu' :

On ne peut donc pas en faire un synonyme de 'donc', 'de ce fait', 'par conséquent', etc. Formules pour leur part correctes et regrettamment évacuées au profit d'un français toujours plus rétréci et simplifié... Alors tordons le cou une fois pour toutes à ce 'du coup' et préférons employer des locutions, certes plus longues, mais correctes !

Dans la même veine, L'Académie Française (2014), dans son forum *Dire, Ne pas Dire* explique la valeur et l'emploi 'corrects' de *du coup*. Selon L'Académie Française (2014), *du coup* :

exprime 'l'idée d'une cause agissant brusquement' [comme le souligne Le Bon Usage] et à sa valeur consécutive s'ajoute donc une valeur temporelle traduisant une quasi-simultanéité. *Du coup* est alors très proche d'*aussitôt*. On ne peut donc pas employer systématiquement *du coup*, ainsi qu'on l'entend souvent, en lieu et place de *donc*, *de ce fait*, ou *par conséquent*. On évitera également de faire de *du coup* un simple adverbe de discours sans sens particulier.

Ainsi, selon les commentateurs épilinguistiques, notamment L'Académie Française (2014), l'emploi de *du coup* dans le sens consécutif sans référence en parallèle à sa valeur temporelle est fautif.

Du coup chez les scientifiques

4. Infirmière : - Et t'as des patients qui sortent de l'hôpital, des, avec des maladies très graves, comme le cancer ou autre, et on se retrouve sans ordonnance, ou une ordonnance non signée du médecin...

M-S Larrouy : *Du coup* tu peux rien faire ?
(*On est chez nous/ « Aux p'tits soins »*, exemple emprunté à Pellet, 2021)

Certains chercheurs comme Pellet (2021) note que la « [...] position prescriptive [par les commentateurs épilinguistiques] illustre un manque de compréhension du rôle que l'expression [*du coup*] remplit dans les interactions. » A titre d'illustration, référons-nous à l'exemple 4 emprunté à Pellet (2021) *supra*. Comme l'explique Pellet (2021), l'infirmière partage son expérience des difficultés liées à l'exercice de sa profession en milieu rural. M.S. Larrouy pose une question en utilisant *du coup*, ce qui associe la proposition *tu peux rien faire* à ce que l'infirmière vient de dire. Cet exemple illustre l'un des rôles de *du coup* dans les interactions : « marqueur une prise de parole dans laquelle locuteur cherche à vérifier le bien-fondé d'une inférence à partir de ce qu'un interlocuteur vient de dire » (Pellet, 2021). Partant de cela, nous examinons les études de *du coup* dans la littérature scientifique tout en mettant l'accent non seulement sur sa fonction dans les interactions, mais nous aussi sur certains facteurs qui attestent de l'évolution fonctionnelle de *du coup*. Nous commençons par aborder le sujet de l'essor quantitatif. A propos de l'essor quantitatif, Pellet (2021) pointe à partir de son corpus d'oral spontané (4 série de podcasts comprenant 21 épisodes, 6 heures d'interactions, le nombre de mots n'est pas précisé), il y a plus d'occurrences de *donc* par rapport à *du coup*. En effet, *donc* est employé 8 fois plus que *du coup* dans son corpus de travail (Pellet, 2021). Pellet (2021) note que cette observation sur la fréquence de *donc* et *du coup* ressemble à celle rapportée par Chanet (2004)⁶⁵ sur les fréquences relatives des marqueurs de discours en français parlé. Pellet (2021) en déduit que ces observations vont à l'encontre d'une surutilisation de *du coup*.

D'autres études comme celle d'Abouda (2022) confirme l'essor de *du coup* tant au niveau quantitatif que fonctionnel. Selon Abouda (2022, p. 110), :

Les tendances dégagées en « temps réel », qui témoignent d'un essor quantitatif fulgurant, sont confirmées par la perspective dite en « temps apparent ». [...] Pointé du doigt régulièrement par les remarqueurs profanes qui parlent à son propos d'un tic de langage, ce phénomène d'émergence ne s'observe pas uniquement sur le plan quantitatif mais également au niveau des types d'emploi. [...] il paraît clair que les emplois les plus novateurs de DC [*du coup*] ne se rencontrent, que dans la partie la plus récente de nos données [...]

⁶⁵ Cette étude n'est pas précisée dans la bibliographie de Pellet (2021) même si cette Pellet (2021) en fait référence pendant sa présentation. Néanmoins, nous supposons, en s'appuyant sur le thème décrit par Pellet (2021) qu'il s'agit de ce travail.

Contrairement aux autres études scientifiques sur *du coup* (Rossari & Jayez, 1998, 2000; Stenkløv, 2015; Pellet, 2021; Ferré, 2023; Delahaie & Col, 2024), Abouda (2022) mène une étude diachronique. En effet, les corpus utilisés par Abouda (2022), tirés du corpus d'ESLO (Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans), ont été recueillis en deux temps et ont un écart de 40 ans. Ainsi, ils permettent d'observer l'évolution de *du coup* dans le temps. En ce qui concerne l'évolution fonctionnelle, Abouda (2022) souligne que *du coup* devient plus qu'un simple connecteur de conséquence (voir Rossari & Jayez, 2000), il est devenu un marqueur discursif. En effet, *du coup* évolue d'un connecteur de conséquence avec un enchaînement déductif qui permet de lier une cause à une conséquence, à un marqueur discursif qui admet des nouveaux types d'enchaînements. De ces enchaînements résulte de nouvelles fonctions de *du coup*. Comme l'indique Abouda (2022, p. 113) :

Sans que disparaisse sa valeur classique de « connecteur de conséquence, » qui, ainsi que nous l'avons vu, reste bien représentée avec environ 45% des occurrences, il a gagné de nouvelles possibilités d'emploi [...]. L'enchaînement déductif, qui constitue l'emploi initial, ne disparaît pas totalement mais perd progressivement du terrain au profit de relations nouvelles, moins rigides (thématique, temporelle ou encore explicatif).

Avant d'explicitier ces nouveaux enchaînements et les fonctions qui en résultent, nous présentons l'emploi original de conséquence dans l'exemple 5 :

5. ESLO2_24H_apresmiditavail_4
[NR390] [vous avez perdu] mais **du coup** vous avez moins vingt
pour cent
sur l'article de votre choix
(Exemple emprunté à Abouda (2022, p. 104))

Quand *du coup* assure le rôle d'un connecteur de conséquence, il existe un enchaînement du type déductif qui sert à valider une conséquence à partir d'une cause (Abouda, 2022) comme dans l'exemple 5.

Contrairement à l'enchaînement déductif où il y a un lien entre la proposition antécédent et la proposition qui suit, un autre type d'enchaînement caractérisé par l'absence de lien entre la proposition introduite par *du coup* et ce qui précède (catégorie dite *non*) ou par l'absence de proposition après *du coup* (catégorie dite *zéro*) a été identifié par Abouda (2022). Selon Abouda (2022, p. 107), ce type d'enchaînement, qui comprend les catégories *zéro* et *non*, est significatif au niveau quantitatif (39%). A titre d'illustration,

référons-nous à l'exemple 6 où *du coup* n'a aucune relation avec la proposition antérieure mais sert plutôt à introduire un nouveau sujet de discussion.

6. ESLO2_24H_repasmidi_3
[NR390] ça faisait longtemps qu'on vous a pas vu
[NR390serveur 2] bah oui je recommence
[NR390] ah
[NR390collègue2] ah c'est pour ça vous êtes parti
[NR390serveur 2] non je suis resté [=!pi
/instantaneous/PHO]
[NR390] [=!rire /instantaneous/N] tu es dég
[NR390collègue2] [=!rire /instantaneous/N] [=!rire
/instantaneous/N]
[NR390] il va revenir
[NR390] ah **du coup** tu vas bientôt au bled ça se rapproche
ça se rapproche hein
[NR390collègue2] ouais
[NR390] tu as intérêt de m'acheter un cadeau hein
(Exemple emprunté à Abouda, 2022, p. 107)

Dans l'exemple 6, NR390 introduit un nouveau sujet en s'appuyant sur *du coup* pour ne pas faire traîner la situation gênante due au comportement désagréable du serveur (Abouda, 2022, p. 107).

Ce type d'enchaînement, où *du coup* n'a pas de lien avec la proposition antérieure, est mis dans catégorie de fonction de changement du sujet ou réorientation par Pellet (2021). Même si cette dernière ne fait pas de référence à ce type d'enchaînement, sa description de la fonction de changement de sujet est comparable à celle de l'exemple 6. La fonction de changement du sujet est illustrée dans l'exemple 7. Dans l'exemple 7, Pellet (2021) présente un extrait du podcast *Kiffe ta race* qui s'intéresse aux questions d'inclusivité : Rohkaya profite des rires pour reprendre la parole et réorienter la conversation vers un autre sujet.

7. Rohkaya : - Après t'as fait TV5 Monde, t'as fait France Ô,
France 3, donc aujourd'hui y a plus France Ô
Sébastien : - Ah bon ?
Grace : (rires) – C'était la chaine dédiée aux Outre-mers ...
Sébastien : -Dis rien ! (rires)
Rohkaya : - **Et du coup** aujourd'hui euh donc tu fais d'aut' choses
t'es moins visible dans les médias euh télévisuels, et avec le recul
est-ce que tu penses que avec ton physique, ton facies, ta couleur
de peau, est-ce que ça été plus difficile, plus facile, est-ce que t'as
eu un coup d'chance, est-ce que, comment tu sais ? (*Kiffe ta race*)
(Exemple emprunté à Pellet, 2021)

Comme l'explique Abouda (2022, p. 108), l'absence d'enchaînement s'explique par l'absence de lien avec la proposition antécédente qui est jugée « inaccessible » ou par la

présence d'un autre connecteur anaphorique comme *donc, mais, alors, parce que* qui assure le lien entre les propositions. Dans certains cas, il est possible d'attribuer à chacun des connecteurs présents un rôle distinct, dans d'autres cas, *du coup* assure le rôle d'un mot de remplissage (« filler ») et peut être supprimé sans avoir d'impact sur le sens de l'énoncé (Abouda, 2022, p. 108) comme dans l'exemple 8.

8. ESLO2_ENTJEUN_1234
[WZ853] ma mère qu'est-ce que je lui ai acheté ? je lui ai
acheté un cadre
pour mettre euh une photo agrandie de mon chien
[WT075] ah oui bah oui
[WZ853] **du coup**
[WT075] **du coup**
[WT075] ça c'est une bonne idée.
(Exemple emprunté à Abouda, 2022, p. 108)

Néanmoins, pour Delahaie & Col (2024, p. 346), qui étudient le rapport entre *du coup* et la politesse linguistique, dans ce type d'enchaînement de *du coup* sans lien avec une proposition antécédente, *du coup* est plus qu'un simple *filler* qui pourrait être supprimé sans conséquence sur le sens de l'énoncé. Ainsi, Delahaie & Col (2024) considèrent la fonction *filler* chez Abouda (2022) comme une sorte de « conséquence 'mixte' » (à l'instar de Col & Knutsen, 2024) qui permet de co-construire l'interaction. A titre d'illustration, prenons l'exemple 9 tiré de Delahaie & Col (2024).

9. L2- allô allô
L1- ouais tu m'entends
L2- ouais là c'est bon je t'entends
L1- ok euh je t'appelle parce qu'en fait **du coup (1)** euh tu sais
pour l'anniversaire
de Jeanne là
L2- ouais
L1- donc euh on prendra un verre vendredi mais euh y a Xavier
et tout ça [...]
(Exemple emprunté à Delahaie & Col, 2024, p. 345)

Dans l'exemple 9, *du coup* « permet d'introduire la raison pour un appel en raison d'une connaissance partagée entre les interlocuteurs basée sur une discussion antérieure » (Delahaie & Col, 2024, p. 346). Cette fonction de 'conséquence mixte' est classée dans la fonction introductive dans notre corpus car *du coup* sert d'ouverture discursive.

D'autres catégories d'enchaînement identifiées par Abouda mais dont la fréquence est basse incluent : les enchaînement abductif (3%), temporel (3%), thématique (4%) et égal (6%). *Du coup* joue d'autres fonctions comme celles de récapitulation et de conclusion (Stenkløv, 2015).

Nous focalisons maintenant sur la pragmaticalisation de *du coup*.

La pragmaticalisation de du coup

« L’essor en micro-diachronie de DC [*du coup*], documentée à la fois en ‘temps réel’ et en ‘temps apparent,’ semble en corrélation avec un processus de pragmaticalisation à l’œuvre, au cours duquel l’expression élargit ses gammes d’emploi, dont les plus récents l’érigent comme marqueur discursif »

(Abouda, 2022, p. 114).

L’évolution des particularités de *du coup* est plus évidente auprès des locuteurs jeunes (Abouda, 2022; Stenkløv, 2015) qui, selon Abouda (2022, p. 113) sont les « détenteurs d’un état futur de la langue ». Delahaie & Col (2024, p. 342) s’accordent avec ce constat en indiquant que *du coup* est davantage présent dans les interactions familiales entre les jeunes âgés de 20 à 25 ans.

La dénomination du processus de l’évolution de *du coup* varie : tandis que certains chercheurs parlent de « pragmaticalisation » (Abouda, 2022) d’autres utilisent le terme « grammaticalisation » (Malm, 2011; Feltgen, 2017). Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons les deux termes en parallèle en fonction de la dénomination adoptée par les chercheurs auxquels nous faisons référence, sans entrer dans le débat concernant la distinction d’emploi (voir Degand & Evers-Vermeul, 2015) car ce n’est pas l’objectif de cette étude.

Abouda (2022) aborde certaines particularités qui attestent de la pragmaticalisation de *du coup* : la décatégorisation, le critère de persistance et l’expansion fonctionnelle. Ces particularités font partie des principes généraux de la grammaticalisation chez Malm (2011), qui énonce d’autres paramètres en plus de ceux abordés par Abouda (2022) à savoir : la coexistence, « the overlap model », la spécialisation et la divergence. A cette liste s’ajoutent d’autres principes chez Dostie (2004) : la paradigmaticalisation, l’attrition (ou érosion) phonologique, la fixation de position, la coalescence, la réduplication et la superposition (« layering »). A la suite d’Abouda (2022), nous nous attardons sur trois principes (la décatégorisation, le critère de persistance et l’expansion fonctionnelle) qui semblent mettre en valeur la pragmaticalisation de *du coup*.

La décatégorisation est un processus graduel dans lequel les marqueurs pragmatiques perdent les marques morphologiques et les particularités syntaxiques des catégories d’origine et acquièrent les attributs de leur catégorie d’adoption (Dostie, 2006, p. 35). Par exemple, *du coup* passe d’un syntagme prépositionnel à un connecteur et ensuite à un marqueur de discours avec un « élargissement de ses gammes d’emploi » (Abouda, 2022,

p. 113). Un autre exemple est le cas de *tiens*. Dans la phrase suivante tirée de Dostie (2004, p. 35), « *Tiens, ton crayon,* », *tiens* peut être remplacé par « *tenez* » mais non « *tenons* ». Cela atteste une décatégorisation où certaines flexibilités syntaxiques sont perdues.

Le critère de persistance est dénommé « semantic retention » chez Feltgen (2017, p. 38). Selon Malm (2011, p. 80), « il y a la persistance lorsque des traces de la signification originale ou des contraintes grammaticales originales subsistent dans la forme grammaticalisée. » Comme l'indique Feltgen (2017), le sens original de *du coup* lié à la chute est toujours présent. En outre, selon Abouda (2022, p. 113), le critère de persistance se voit au plan sémantico-pragmatique où *du coup* acquière de nouvelles fonctions même si « sa valeur classique de 'connecteur de conséquence' » est toujours présente.

La diversification des fonctions de *du coup* a engendré différents types de enchaînements :

L'affaiblissement du rôle de relateur de *DC* [*du coup*] se manifeste à la fois par la multiplication de types d'enchaînement possibles et par l'absence, pour une proportion non négligeable d'occurrences, de tout type de lien avec un antécédent propositionnel ou situationnel (Abouda, 2022, p. 113).

Nous avons, tout comme Abouda (2022), identifié de nouveaux enchaînements avec *du coup*, notamment l'absence de lien avec un antécédent propositionnel. Ce facteur nous permet de distinguer « *du coup* connecteur textuel » de « *du coup* marqueur de discours », ce dernier n'ayant pas de lien avec un antécédent propositionnel.

Le schéma de Malm (2011, pp. 82–83) ci-après récapitule la grammaticalisation de *coup* et *du coup* :

Coup : *nom (sens concret) -> nom (sens plus abstrait = fois, occasion) -> expressions adverbiales*
Du coup : *expression adverbiale (sens temporel) -> expression adverbiale (sens consécutif) »*

Nous voyons donc que le rôle de *du coup* dans une interaction à l'heure actuelle va au-delà de sa valeur consécutive et de quasi-temporalité à l'origine de son emploi. Cependant, comme souligné en amont, en dépit de nouveaux emplois de *du coup* confirmés au niveau quantitatif et fonctionnel, il est considéré comme un tic de langage ou emploi fautif par les commentateurs épilinguistiques (Abouda, 2022, p. 110; Pellet, 2021). La hausse d'emploi relativement récente de *du coup* dans le français contemporain parlé, en plus de la stigmatisation de son emploi par les commentateurs épilinguistiques explique le manque de travaux scientifiques sur le sujet (Delahaie & Col, 2024, p. 342).

Conclusion

Pour conclure, nous indiquons les fonctions qui seront retenues pour cette étude. Tout comme Abouda (2022), nous avons aussi identifié la valeur d'enchaînement déductif de *du coup* présent dans son rôle de connecteur de conséquence. En effet, dans notre corpus la valeur d'enchaînement déductif de *du coup* est évidente dans sa fonction consécutive et permet d'identifier *du coup* comme connecteur textuel. En outre, les fonctions introductive et changement de sujet/réorientation identifiées respectivement par Abouda (2022) et Pellet (2021), ainsi que les fonctions récapitulative et conclusive (Stenkløv, 2015) seront étudiées dans notre corpus. Nous avons également identifié une autre fonction, celle de reprise, qui n'est pas mentionnée dans la littérature existante. Cette fonction est en effet plus courante avec *bon* (Skattum, 2012) comme nous verrons dans la section suivante. Nous expliciterons ces fonctions à l'aide d'exemples tirés de notre corpus au chapitre 4.

2.3 Description des fonctions de *bon* dans la littérature scientifique

Bon est dérivé de l'adjectif *bon*, du latin *bonum* (Hansen, 1998, p. 221). Hansen (1998) distingue entre *bon* 'adjectif' et *bon* 'marqueur de discours' en s'appuyant sur des particularités

qui sont propre à l'un ou l'autre. D'abord, il y a « la perte d'une grande partie de son contenu lexical original » (Hansen, 1995, p. 21) : cette particularité est associée au *bon* 'marqueur de discours'. Ensuite, *bon* 'adjectif' est intégré dans les énoncés et contribue au contenu propositionnel des énoncés (Hansen, 1998, p. 222) alors que ce n'est pas le cas pour le *bon* 'marqueur de discours.' Ce dernier n'entre ni dans la structure syntaxique ni dans le contenu propositionnel des énoncés (Hansen, 1995, p. 21). Ceci est évident dans l'exemple 10 où *bon* (a) est marqueur de discours, et *bonne* (b) est adjectif.

- 10.LNB6: okay moi j'ai une question à te poser
LNB5: oui dis-moi
LNB6: est-ce que c'est parce que l'anglais est devenu une langue euh plus ou moins impériale sur la terre
LNB5: #1 hm #
LNB6: #2 est-ce que c'est une # raison pour dire en fait **bon** (a) moi je ne veux plus parler le aucune langue locale je ne veux plus parler le swahili je ne veux plus parler le français je veux juste parler l'anglais parce que dans le monde presque une bonne partie de la planète comprends l'anglais donc je me concentre que sur l'anglais qu'est-ce que tu en penses de cette * est-ce c'est une **bonne** (b) idée
(Extrait d'échange entre LNB5 & LNB6, Corpus FLS)

En outre, Hansen (1998 p. 222) note que *bon* ‘marqueur de discours’ reste invariable alors que *bon* ‘adjectif’ s’accorde en genre et en nombre avec le nom qu’il qualifie. A titre d’illustration, prenons le cas de *bon* ‘marqueur de discours’ : *bon* (a) dans l’exemple 10 et *bon* dans l’exemple 11.

- 11.LNF7 : là aussi je pense en Afrique on essaie beaucoup de convaincre les jeunes africains d'apprendre le français parce que ça peut aider ensuite euh on va dire euh à venir en France faire des études etc euh par exemple fin nous on a des #1 collègues #
LNF8 : #2 tout à fait #
LNF7 : qui viennent des fin euh dans notre promo on a fin plein de gens qui vient de d'autres pays et du coup euh bah et on leur dit **bon** voilà le français c'est bien parce que ensuite euh vous allez venir euh en Erasmus ou euh faire un voyage en France euh et euh vous parlerez français et euh
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Bon ‘adjectif’ est illustré dans toute sa ‘diversité’ où *bon* s’accorde en genre et en nombre avec le nom qu’il qualifie dans les exemples suivants : *bonne* (b) dans l’exemple 10 ; *bon* dans l’exemple 12 et *bons* dans l’exemple 13.

- 12.LNF8 : #2 non c'est # ça ouais quand j'avais pris l'italien j'avais une amie qui m'avait dit mais pourquoi tu prends l'italien #1 ça se parle qu'en #
LNF7 : #2 ouais #
LNF8 : Italie tu étudies l'allemand ça se parle où à part en Allemagne alors il y a l'Autriche mais c'est un seul territoire #1 géographique #
LNF7 : #2 hm #
LNF8 : et l'Italie on y mange bien donc ma foi c'était un **bon** choix +[rire]
LNF7 : #1 +[rire] ouais * ouais #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

- 13.LNF7 : il y a il y a des pays comme ça fin il y a la majorité des pays sont des pays bilingues où on #1 parle deux langues #
LNF8 : #2 oui on parle deux langues et tout # ou bien où ils sont bons dans d'autres langues les Allemands sont tous très **bons** en #1 anglais ouais tout ça ouais c'est ça +[rire] * il y a #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Peltier & Ranson (2020, p. 3) ajoutent que *bon* ‘marqueur discursif’ peut figurer dans diverses positions : en début, milieu, ou fin de phrase, comme le montrent respectivement les exemples 14, 15 et 16.

14. LNNB3: **bon** a- alors e- en bref moi je pense que i- il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)

15. LNNB4: donc quand tu quand tu te trouves dans le meilleur
pourquoi tu dois aller #1 à quelque part #
LNNB3: #2 ouais oui #
LNNB4: pour errm
LNNB3: oui et même on on voit dans le qu- le cas de euh **bon**
Thiago Silva il est v- venu en en Chelsea mais #1 il ne #
LNNB4: #2 * Chelsea #
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)
16. LNB7: #2 selon moi # ça va de soi
LNB8: oui tu as raison **bon**
(Extrait d'échange entre LNB7 & LNB8, Corpus FLS)

Bon a été étudié de différentes manières : Hansen (1995, 1998) associe les emplois de *bon* à son positionnement ; Peltier & Ranson (2020) étudient les fonctions pragmatiques de *bon* en regroupant les fonctions en deux catégories, textuelles et attitudinales ; Beeching (2007) se penche sur le lien entre l'emploi de différents marqueurs de discours, parmi lesquels *bon*, avec l'identité sociale des locuteurs ; Skattum (2012) explore l'emploi de *bon* au Mali. Nous examinerons successivement comment *bon* a été étudié par ces chercheurs ci-après.

Hansen (1998) indique que, de manière générale, *bon* marque l'acceptation. Elle distingue deux catégories d'acceptation : une catégorie où *bon* est une interjection et une catégorie où *bon* est un marqueur de discours à proprement parler (*discourse marking proper*). Dans l'emploi interjectif de *bon* comme marque d'acceptation, « le locuteur communique qu'il accepte un contenu, un acte illocutoire ou d'énonciation ou éventuellement une situation » (Hansen, 1995, p. 25) et se situe en début de tour de parole (Hansen, 1995, 1998). Dans l'exemple 17, A accepte de laisser intervenir son homologue : même s'il n'est pas forcément d'accord, il cède la place à l'autre puisque c'est l'animatrice du débat qui lui demande de le faire (Hansen, 1995, p. 26).

17. A. est-ce que
B. alors attendez si vous permettez Henri Amouroux j'aimerais
que Claude Estier d'abord réponde et ensuite vous interviendrez
A. **bon**, d'accord, très bien (VSI p.4)
(Exemple emprunté à Hansen, 1995, p. 26)

Hansen (1995, 1998) note que la fonction de marqueur de discours à proprement parler est divisée trois sous-groupes. Dans le premier sous-groupe, *bon* se trouve en fin de réplique et permet de clore un échange où il y a un désaccord entre les locuteurs comme dans l'exemple 18:

18. A. ce n'est pas parce que vous répétez chaque vendredi soir que la gauche a échoué que la réalité est celle-là ce n'est pas vrai
 B. s'il n'y avait que moi ça ne serait pas grave Estier mais Estier s'il n'y avait que moi ça n'aurait aucune importance mais il y a des millions de français qui pensent comme moi & je le répète à chaque occasion &&
 A. & prenez prenez prenez && les résultats de la politique menée depuis deux ans et demi comparez-la honnêtement et objectivement
 B. oui, eh bien
 A. avec les résultats de la politique de monsieur Giscard et de & monsieur Barre &&
 B. & eh bien eh bien &&
 A. monsieur Barre 14% d'inflation
 B. & eh bien Estier &&
 A. & monsieur && Giscard passant de 400,000 à 1.800,000 chômeurs en sept ans
 B. ouais
 A. bon comparez avec cela et dites-nous si la gauche a échoué
bon (VSI, pp.10-11)
(Exemple emprunté à Hansen, 1995, p. 28)

Selon Hansen (1995, p. 28), dans ce contexte : « *Bon* semble marquer une incomplétude de l'énoncé en question : le locuteur ne voit pas la nécessité d'explicitier la conclusion qu'il vise - il compte au contraire sur l'interlocuteur pour le faire, et lui demande non seulement d'accepter cette conclusion, mais aussi d'accepter de clore son propre discours [...]. » Comme l'indique Bremond (2004, p. 7), « [...] la petite marque *bon* dans les échanges oraux indique rarement l'accord ou, du moins, n'indique jamais l'accord sans indiquer en même temps des traces de désaccord. Pour dire les choses autrement : 'quand on dit *bon*, c'est jamais complètement bon'. »

Dans le deuxième sous-groupe, *bon* figure entre deux messages et marque une concession, une digression ou une reprise d'un thème antérieur (Hansen, 1995, 1998). Les exemples 19, 20 et 21 illustrent respectivement les fonctions de *bon* en concession, digression et reprise d'un thème antérieur :

19. A. oui, alors je:, je pense que Claude Estier n'a pas eu le temps de lire tout à fait son journal, le journal qu'il dirige, l'Unité, s'il l'avait lu tout à fait, il aurait lu en page 10, premièrement
 B. j'ai parfaitement lu cet article
 A. **bon, bon** je vais quand même le lire, mon cher Estier aux télé:/ aux auditeurs (VS1: 6)
(Exemple emprunté à Hansen, 1998, p. 236)

L'exemple 19 est un extrait d'un débat radiophonique où *bon* marque la concession. Comme l'indique Hansen (1998, p. 29), « ce que A fait à l'aide de son deuxième *bon* serait donc de demander à B de reconnaître l'intérêt que peut avoir la lecture de l'article

en question pour ces auditeurs et par là pour leur compréhension de l'ensemble du débat, bien que le contenu de l'article soit déjà connu par B lui-même et qu'il ne pourra donc donner lieu à des effets contextuels nouveaux. »

20. A. vous êtes allés jusqu'au lac ?
B. oui
A. oui
B. parce que : quand on était à Assouan, on a pris l'avion
A. oui
B. et on est allés à Abou Simbel
A. ah oui d'accord
B. enfin **bon** à Assouan y a le/ c'est le bout du lac quoi en fait mai:s/ donc on en a vu un petit morceau par avion, puis on est allés jusqu'à Abou Simbel... (VE: 30-31)
(Exemple emprunté à Hansen, 1998, p. 239)

Souvent dans la digression *enfin* et *bon* se trouve juxtaposé comme dans l'exemple 20. La fonction de digression de *bon* comme l'indique Hansen (1998, p. 240) permet d'interrompre brièvement le fil de l'échange pour ajouter une information dont l'absence pourrait aboutir à de fausses conclusions. En outre, l'ajout de certaines informations dans la digression permet de rendre une information plus complète (Hansen, 1998, p. 240). Par exemple, l'ajout d'information, avec l'insertion de *enfin bon* dans l'exemple 20, permet de digresser brièvement tout en donnant plus d'explicitations sur le trajet à Abou Simbel. Dans l'exemple 21, A reprend la discussion après une digression sur la prononciation des noms de lieux égyptiens.

21. A. ... puis après l'après-midi ils nous ont emmenés à Saqqarah
B. oui
A. enfin bon ils disent Saqqarah [... s'ensuit une discussion sur la prononciation des noms de lieux égyptiens ...] et elle, bon eux ils disaient le plateau de Guiseh, puis alors **bon** donc on a fait cette visite... (VE: 17-20)
(Exemple emprunté à Hansen, 1995, p. 32)

Dans le troisième sous-groupe, *bon* est présent à l'intérieur d'une phrase et fonctionne comme un atténuateur (*hedge*), « une expression à l'aide de laquelle le locuteur marque une réserve vis-à-vis du contenu précis d'un terme ou de la valeur de vérité d'une proposition » (Hansen, 1995, p. 33). Dans l'exemple 22, *bon* s'ajoute à un autre atténuateur 'apparemment' et montre que le locuteur n'est pas sûr de la valeur de vérité de son énoncé.

22. ... ouais ouais ça j'ai lu ouais alors apparemment **bon** c'est peut-être vrai elle avait peut-être raison quand même (VE, p.44)
(Exemple emprunté à Hansen, 1995, p. 33)

Néanmoins, Peltier & Ranson (2020) notent que même si certains chercheurs organisent les fonctions de *bon* selon sa position dans le tour de parole ou la phrase (comme nous venons de le voir avec Hansen, 1995, 1998), il n'y a pas de corrélation entre la fonction et le positionnement de *bon*. Comme indiqué *supra*, Peltier & Ranson (2020) classent les fonctions de *bon* dans deux catégories : les fonctions textuelle et attitudinale. Les fonctions textuelles « indiquent la structure du discours » (Peltier & Ranson, 2020, p. 2) alors que les fonctions attitudinales « expriment l'attitude du locuteur envers le sujet de la conversation ou envers son interlocuteur » (Peltier & Ranson, 2020, p. 2). Les exemples 23 et 24 respectivement montrent les fonctions textuelles et attitudinales.

23. D : C'était quelle sorte de cuisine ?

M : **Bon** c'est la cuisine où il y a beaucoup de poissons, c'est au bord de mer. (JHS24, #R11-7)

24. M : c'étaient des gardes de nuit dans les campings, ça c'est très sympathique, parce que vous rencontrez beaucoup de monde la nuit [...] j'ai fait aussi les grandes surfaces, **bon** ça c'était un peu moins bien, c'est bien, c'est des postes très longs, huit neuf dix heures d'affilé à rester debout sans bouger. (JHS24, #R11-7)

(Exemples 24 & 25 empruntés à Peltier & Ranson, 2020, p. 2)

Dans l'exemple 23, *bon* signale le début de la réponse à la question posée par D tandis que dans l'exemple 24, M exprime son sentiment envers son travail dans les grandes surfaces (Peltier & Ranson, 2020, p. 2).

Peltier & Ranson (2020) proposent de classer les fonctions de *bon* pour arriver à une nouvelle vue d'ensemble de ses emplois. Ce faisant, elles identifient neuf fonctions textuelles et deux fonctions attitudinales. Les fonctions textuelles sont réparties dans trois catégories : les fonctions d'ouverture (nouveau thème, prise de thème et nouvelle voix) ; les fonctions de continuation (sous-thème, résultat, supplément et élément additif) ; et d'autres fonctions textuelles (reprise de thème, formulation)(Peltier & Ranson, 2020). Les fonctions d'ouverture corroborent avec Hansen (1995 : 24), reprenant Gulich (1970), qui indique que *bon* appartient à la catégorie de « 'signaux' d'ouverture' (d'une nouvelle réplique ou séquence discursive).» Par extension, nous pouvons dire que *bon* a une fonction d'introduction.

En ce qui concerne les fonctions attitudinales, Peltier & Ranson (2020) distinguent deux types : contraste et résignation. Peltier & Ranson (2020, p. 4) soulignent trois 'nouvelles' fonctions qui, selon eux, n'ont pas été identifiées dans les études antérieures : le résultat, l'élément additif et la résignation. Nous expliciterons ces deux dernières fonctions

(l'élément additif et la désignation) en plus de la fonction de supplément et la nouvelle voix, en tant que nouvelles fonctions. En outre, ce choix permet d'éclairer les fonctions qui ne sont pas claires au premier abord (notamment celles de supplément et nouvelle voix).

Peltier & Ranson (2020) notent que l'élément additif n'est pas présent dans les études antérieures. Selon ces chercheurs, la fonction de l'introduction d'un élément additif « se place au milieu d'une énumération pour signaler sa suite [...comme dans l'exemple 25 ci-après] où la locutrice insère *bon* au milieu de sa liste des attractions parisiennes » (Peltier & Ranson, 2020, p. 9):

25. F : Et donc euh, Paris oui, pour toute la diversité que ça, ça représente, [...] Les théâtres les musées, **bon** les cinémas, il y en a partout mais (AFN50 #4-1)
(Exemple emprunté à Peltier & Ranson, 2020, p. 9)

Néanmoins, la description de l'exemple de la fonction de l'introduction d'un élément additif tiré du corpus de Peltier & Ranson (2020) n'est pas très claire. Elle se ressemble à ce que Skattum (2012, p. 211) appelle « listings » chronologiques comme dans l'exemple 26 où *bon* sert à ponctuer les différentes étapes d'une narration :

26. NT : Je suis née à Sikasso, en ce moment Sikasso était euh/, une subdivision, au temps colon. <E1 : Mhm.> Après, mon papa fut un, un fonctionnaire. <E1 : Mhm> **Bon**, on est parti à Kayes <E1 : Mhm.> après, il est revenu à Bamako, <E1 : Mhm.> **bon, après**, Kolokani. <E1 : Mhm.> **Bon**. Après j'ai été mariée, lorsque j'ai été, je suis mariée, donc, j'ai, continué avec mon mari.
(Exemple emprunté à Skattum, 2012, p. 211)

Bon dans l'exemple 25, semble plus se rapprocher d'un mot de remplissage (*filler*) dans notre corpus d'étude (voir la section 3.2.5 du chapitre 4).

En ce qui concerne la désignation, Peltier & Ranson (2020, p. 11) indiquent que cette fonction est proche de la fonction de la concession présentée par Beeching (2007). Elles expliquent que « [...] le locuteur présente une difficulté mais ensuite réoriente son attitude vers l'acceptation de cette situation [...] » (Peltier & Ranson, 2020, p. 11) comme illustré par l'exemple 27.

27. F : Voilà donc ça a été un peu difficile la séparation mais **bon** maintenant [...] on est ensemble, donc c'est bon (JFS22, #R13-5)
(Exemple emprunté à Peltier & Ranson, 2020)

La fonction de supplément est semblable à celle de digression abordée dans l'exemple 20. Dans la fonction nouvelle voix, le locuteur se cite dans le discours. Dans les mots de Peltier & Ranson (2020, p. 6), c'est « une fonction d'ouverture [...] qui] marque le début d'une citation dans le récit du locuteur. » Dans l'exemple 28, F justifie sa décision d'aller voir un film au cinéma en Espagne en citant soi-même (Peltier & Ranson, 2020, p. 6).

28. F : parce que [...] en Espagne le cinéma c'est moins cher qu'en France, donc [...] aller au cinéma même pour voir un film nul [...]
F : je me disais **bon**, je vais entendre espagnol [...], c'est vrai j'ai regardé des émissions nulles (JFS25A #6-4)
(Exemple emprunté à Peltier & Ranson, 2020, p. 6)

Ayant abordé deux études sur *bon*, l'une qui affirme la corrélation entre les positions et les fonctions de *bon* (Hansen, 1995, 1998) et l'autre qui indique le contraire, le manque de relation entre les fonctions et positions de *bon* (Peltier & Ranson, 2020), nous nous concentrons sur l'étude de Beeching (2007). L'étude de cette dernière vise à savoir s'il y a une corrélation entre l'emploi de certains marqueurs discursifs (*bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez*) et l'identité sociale des locuteurs. Beeching (2007, p. 81), en s'appuyant sur le travail de Hansen (1998), distingue deux emplois de *bon* : *bon1* (narration) qui sert à ponctuer les étapes successives d'une narration et *bon2* (atténuation) qui exprime une certaine réserve par rapport à la valeur du dit ou d'un terme employé. Elle s'appuie sur les corpus suivants : Étude Sociolinguistique d'Orléans (1966-1970 ; 902.755 mots), Corpus Beeching (1988-1990 ; 155.000 mots) et Corpus de Référence du Français Parlé (désormais CRFP ; 40 villes en France représentées ; 400,000 mots). Les données tirées du corpus CRFP démontrent qu'il y a une évolution diachronique évidente en fonction de la génération à laquelle appartiennent les interlocuteurs, décrite à travers trois facteurs (Beeching, 2007, p. 90):

- Facteur 1 : « Normal » – parler neutre / stabilité diachronique / déférence
- Facteur 2 : « Moderne » – parler jeune / « nouveautés » / camaraderie
- Facteur 3 : « Tradition » – parler vieux / en désuétude / formalité⁶⁶

En ce qui concerne le marqueur pragmatique *bon*, il est intéressant de noter qu'il se situe sous deux facteurs : facteur 1 (normal) et facteur 2 (moderne). La description du facteur 1 est la suivante :

⁶⁶ Beeching (2007, p. 85) note des 'règles de politesse' inspiré de Lakoff, 1995 : déférence (façon non marquée d'être poli), camaraderie (facteur associé à des valeurs sociolinguistiques peu valorisées assurant une solidarité entre locuteurs), formalité (lié aux contextes didactiques dans lesquels le locuteur est placé dans un rôle d'expert ou de « professionnel »).

Ce facteur regroupe les marqueurs qui sont les plus stables du point de vue diachronique et diastratique. Son taux d'usage augmente peu à peu à travers le temps, mais ces marqueurs ne s'associent pas au parler des jeunes, ni à un niveau d'études particulier. En employant ces marqueurs, le locuteur utilise un style non marqué, conventionnel ou neutre. Il négocie ses relations avec son co-locuteur et entre le dit et le dire d'une manière qui indique de la déférence, mais qui reste quelque peu distante (Beeching, 2007, p. 91).

Le facteur 2 est décrit ci-dessous :

L'étiquette « moderne » capte les deux tendances, à savoir la variation diachronique aussi bien que la variation diastratique liée à l'âge du locuteur. Les marqueurs *quoi*, *enfin* et *bon* deviennent plus fréquents, mais ils deviennent plus fréquents pour des raisons différentes. Tous les trois ont perdu leur stigmatisation (au moins chez les jeunes) mais, à la différence de *quoi*, *enfin* et *bon* semblent être en train de se pragmatiquer. Comme le souligne Haspelmath (1999 : 1062), un blanchiment sémantique multiplie les occasions dans lesquelles il est possible d'employer un terme ; et si ce terme est vu positivement, ce sens « javellisé » (ou, autrement dit, pragmatiquement enrichi) peut se propager à travers la population. Ce facteur est donc caractérisé « moderne » parce qu'il fait écho à deux tendances diachroniques. D'une part, l'étendue de *quoi* est attribuable à des considérations sociolinguistiques ; d'autre part, l'étendue de *enfin* et *bon* est attribuable à la mise en œuvre de règles intralinguistiques et sémantiques selon lesquelles les termes pragmatiqués peuvent avoir, par nécessité, un champ d'action plus large (Beeching, 2007, p. 91).

Beeching (2007) se questionne également sur les possibles associations entre d'une part, *bon1* (narration) et le facteur « normal » et de l'autre, *bon2* et le facteur « moderne. » Selon cette chercheuse, c'est une hypothèse qui est à tester.

Skattum (2012, p. 214) teste l'hypothèse de Beeching (2007) sur une possible association entre d'une part *bon 1* (narration) avec le facteur « normal », et de l'autre part, *bon 2* (atténuation) avec le facteur « moderne » et véhiculent un mode de politesse solidaire entre camarades et donne les conclusions suivantes:

L'hypothèse de Beeching selon laquelle *bon2* (atténuation) s'associerait à une identité modeste et un mode de politesse entre égaux [...], alors que *bon1* (narration) serait plus « normal », est par contre infirmée pour ce qui est du Mali. *Bon* s'emploie plus fréquemment dans les entretiens que dans les conversations entre pairs, et relève plutôt de la déférence (« normal ») que de la camaraderie (« moderne »). La dimension diaphasique joue en effet un rôle important pour l'usage de ce MD [marqueur de discours]. De plus, le rôle social des enquêtrices s'ajoute à l'aspect formel du genre pour inciter les enquêtés à veiller sur l'expression, ce qui entraîne de nombreuses reformulations.

On pourra se demander si l'hypothèse de Beeching (2007) qui semble peu opératoire au Mali sera valable pour d'autres contextes francophones ou non.

L'étude de Skattum (2012) se distingue des autres recherches sur *bon* (Hansen, 1995; Lefevre, 2011; Peltier & Ranson, 2020) par le fait qu'elle se base sur un contexte hors Hexagone. Son étude fait partie du petit nombre d'études effectuées sur *bon* qui prend en compte au moins un contexte africain, en l'occurrence le Mali. Même si le travail de Skattum (2012) se concentre essentiellement sur le Mali, il comprend également quelques pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Côte d'Ivoire, Sénégal) à partir du corpus PFC (Phonologie du français contemporain). L'analyse quantitative révèle que *bon* est « l'élément le plus fréquent au Mali comme au niveau africain [...]. Cependant, la [...] moyenne au Mali est toutefois le double de celle au niveau africain » (Skattum, 2012, pp. 204, 206). L'abondance de *bon* dans ces contextes africains et surtout au Mali est un des points qui distingue l'emploi de *bon* d'autres contextes où le français est la L1, note Skattum (2012). Selon Skattum (2012) l'abondance de *bon* pourrait être attribuée à « l'importance accordée au consensus en Afrique » (Skattum, 2012, p. 207). En ce qui concerne le Mali, l'influence de la L1 du locuteur paraît être le facteur responsable du grand nombre d'occurrences, « les locuteurs des langues bambara et sénoufo (langues du sud) produisant un nombre de *bon* supérieur à ceux des langues songhay et tamasheq (issues du nord) » (Skattum, 2012, p. 215). Plus précisément, il s'agit probablement de l'influence du marqueur pragmatique *ayiwa* emprunté à l'arabe et très fréquent en bambara. La signification d'*ayiwa* est proche du sens de *bon* (voir Skattum, 2012).

Nous enchaînons avec d'autres fonctions de *bon* identifiées par différents chercheurs : la fonction d'autocorrection et de conclusion.

La fonction d'autocorrection de *bon* (Skattum, 2012) est aussi appelé « auto-réparation » (Jayez, 2004) ou encore « *self-correction* » (Hansen, 1998). Cette fonction permet d'effectuer une correction sur ce qui a été dit. Dans l'exemple 29, *bon* permet BD de corriger l'information : sa mère n'était pas ménagère, mais vendeuse.

29. BD : Oui, bon moi que j'étais petit, ouais, mais, euh mon pere n'a pas été à l'école. Ma mère euh, elle était ménagère, ***bon***, elle était vendeuse.

(Exemple emprunté à Skattum, 2012, p. 212)

En outre, *bon* a une fonction conclusive comme le notent Lefevre (2011a) et Bremond (2004). Pour (Lefevre 2011a, p. 9), *bon* « a une valeur de clôture. » Dans la même veine,

Bremond (2004, p. 9) souligne que *bon* « signale [...] la clôture imminente d'une interaction. » Ceci est illustré dans l'exemple 30 ci-après :

30. *bon* bisous alors
(Exemple emprunté à Bremond, 2004, p. 9)

Même si, dans l'exemple 30, *bon* a une fonction conclusive, il s'apparente davantage à une prise de congé. Ainsi, *bon* sert non seulement à conclure un sujet mais aussi à signifier un départ imminent et définitif.

Conclusion

Dans le cadre de notre étude, nous retenons les fonctions suivantes : les fonctions de reprise que nous divisons en deux, la reprise simple et l'autocorrection (Skattum, 2012) ; de conclusion et de prise de congé (Bremond, 2004; Lefevre, 2011a) ; d'introduction (Hansen, 1995; Peltier & Ranson, 2020) ; marqueur de désaccord (Hansen, 1995; Bremond, 2004) ; concession (Peltier & Ranson, 2020) ; changement de sujet accompagné de l'introduction d'un nouveau sujet ou d'une digression (Hansen, 1998) ; et mot de remplissage.

Ayant effectué une description de l'emploi de *bon*, nous passons à l'étude de *alors*.

2.4 Description de *alors* et *donc* dans la littérature scientifique

Hansen (1997) note des particularités communes aux marqueurs pragmatiques, *alors* et *donc*, aussi, elle propose de les étudier ensemble. Tout d'abord, au niveau diachronique, les deux marqueurs tiennent leur origine d'expressions temporelles anaphoriques (Hansen, 1997, p. 162). En outre, dans le français contemporain, ils sont souvent utilisés dans des structures argumentatives où ils marquent un résultat ou une conclusion (Hansen, 1998, p. 321).

Dans certains emplois, *alors* et *donc* sont substituables et dans d'autres non. Zenone (1981, p. 116,117) indique qu'ils sont substituables notamment lorsque *donc* est un marqueur de structuration. Les exemples 31 illustre ce critère de substitution.

31. (a) P : **donc** pour commencer W. Giesecking
voici, son "Alborada del gracioso" (Extrait de la TR.C.D.
7.12.1980)
(b) **alors** pour commencer [...]
(Exemple emprunté à Zenone, 1981, p. 117)

Passons maintenant aux exemples de cas où *alors* et *donc* ne sont pas substituables. Hansen (1998, p. 321) note que, même s'ils marquent tous les deux un résultat ou une conclusion, comme le montrent les exemples 32 et 33, ils ne sont pas des synonymes.

32. C'est le cousin de ma femme, et **donc/? alors** mon cousin par alliance
(Exemple emprunté à Jayez (1988: 136) repris de Hansen, 1998, p. 321)
33. Tu sais tout, **alors/?donc** donne-moi le tiercé
(Exemple emprunté à Roulet et al. (1987: 151) repris de Hansen, 1998, p. 321)

Alors et *donc* jouent un rôle distinct explicable en termes de monologique vs dialogique. Selon Pellet (2009, p. 160) *alors* introduit une réaction à une nouvelle information de l'interlocuteur et figure souvent en début de la tour de parole (emploi dialogique), comme le montre l'exemple 34.

34. NF3: /attends/ si on prend l'autoroute A-un . .
NM3: Ben voilà.
NF3: c'est direct y'a deux heures.
NM3: Ben voilà. On est en Normandie sans problème.
NF3: Ouais mais **alors** c'est pareil en Normandie va y'avoir tous les touristes pour le D-day pour euh la plage du débarquement . . .
(Exemple emprunté à Pellet (2009, pp. 162–163))

En ce qui concerne l'emploi monologique de *donc*, il se trouve à l'intérieur d'une phrase et sert à valider le point de vue du locuteur (Pellet 2009, p. 160). A titre d'illustration, l'exemple 35 :

35. En plus là on est en train d'parler d'vacances d'été **donc** c'est clair que euh . . . [laughs] y'aura du monde partout [pause] y'a qu'chez soi où y'a personne finalement!
(Exemple emprunté à Pellet 2009, p. 167)

En outre, *alors* marque un changement de direction tandis que *donc* marque une continuité. L'exemple 35 montre également l'emploi de *donc* pour marquer la continuité, ce qui est renforcé par *c'est clair que*. Concernant le changement de direction, *alors* peut servir d'ouverture discursive et « marque un changement de direction des interlocuteurs de [0] (c'est-à-dire pas de discours) à [l'objet de l'interaction] ⁶⁷» (Pellet, 2009, p. 162).

⁶⁷ Texte original: "It shifts the interlocutors from [0] (i.e., no discourse) to [purpose for the interaction]" (Pellet, 2009, p. 162).

Dans ce cas, comme l'indique Pellet (2009, p. 162), il ne peut pas y avoir de continuité car il n'y a pas de discours antécédent. Prenons l'exemple 36 à titre d'illustration.

36. **Alors**, les vacances en France ...
(Exemple emprunté à Pellet, 2009, p. 162)

Dans les co-occurrences de *alors* et *donc*, ils ont des fonctions différentes. *Alors* marque une fonction de 're-perspectivizing' ou 're-framing' (une reprise d'un thème antérieur après une digression), tandis que *donc* marque une répétition (Hansen, 1998 p. 347). Ceci est illustré dans l'exemple 37.

37. ...c'est moi qui dois commencer bon (h) **alors donc** il s'agit de la biographie de MONSIEUR le Président de la République (MP :4)
(Exemple emprunté à Hansen, 1997, p. 162)

2.4.1 Focus sur les fonctions de *alors* dans la littérature scientifique

Alors provient du mot latin « *Illa hora* » qui signifie à cette heure (Hansen, 1998). Ce marqueur pragmatique est décrit par Hansen (1998, p. 332) comme la « particule de discours⁶⁸ » la plus courante en français contemporain : le seul marqueur qui lui est concurrent est *bon*. Cette remarque, émanant de la fin des années quatre-vingt-dix, est assez intéressante car à l'heure actuelle, juste avant les années 2020 – en l'occurrence entre les années 2014 et 2024- plus d'une dizaine d'années après l'étude de Hansen (1998), un autre marqueur pragmatique, *du coup*, a été signalé comme un marqueur qui devient de plus en plus utilisé dans les interactions (voir *supra* dans la section 2.2 de ce chapitre). Bien que à l'origine *alors* ait un sens temporel, cette valeur est moins courante maintenant à tel point qu'une seule occurrence de *alors* dans cette catégorie a été trouvée dans le corpus de (Hansen, 1998, p. 333). Un exemple de *alors* avec un sens temporel se trouve dans l'exemple 38.

38. ...mais quand euh/ euh j'ai entendu euh, euh Georges Marchais, dire, à l'usine SKF d'Ivry, on ne construira pas d'usine nouvelle, en commençant par saborder celles que nous possédons actuellement,, là **alors** j'ai plus du tout cru à votre déclaration commune... (VS2 : 26)
(Exemple emprunté à Hansen (1998, p. 333))

La description fonctionnelle de *alors* par Pellet (2009) est assez particulière, car elle associe les fonctions de *alors* à sa position dans l'énoncé. Un exemple de *alors* en début de tour de parole, qui sert d'ouverture discursive, est illustré par l'exemple 36, que nous avons explicité *supra*, mais nous reprenons ci-après :

⁶⁸ Traduit de l'anglais « discourse particle »

Exemple 36

Alors, les vacances en France ...

(Exemple emprunté à Pellet, 2009, p. 162)

A l'intérieur d'un tour de parole, Pellet (2009, p. 164) note que *alors* permet de changer le sujet (cf. exemple 39) ou de mettre en arrière-plan une ancienne information dans une narration afin de mettre en avant une nouvelle information, autrement dit le « foreground » qui est un autre type de changement de sujet (cf exemple 40).

39. NF3: enfin . . . c'est un petit peu comme ça. **Alors** après on nous demande . . .

[continues]

40. NF1 : Et j'étais chez des amis, et le 31 d . . . le 31 au soir . . . **alors** on sort et tout euh ...

(Exemples 35 et 36 empruntés à Pellet, 2009, p. 164)

Chez Hansen (1997) *alors* avec une fonction de changement de sujet est nommé « repectivization » ou « reorientation ». Selon Hansen (1997), *alors* permet d'orienter vers des nouveaux sujets, plus précisément des sous sujets ou des digressions.

Une autre fonction assurée par *alors* à l'intérieur d'une phrase soulignée est celle d'introduire une conséquence/conclusion dans les constructions avec *si* (Pellet, 2009, p. 160), comme dans l'exemple 41 ci-dessous :

41. Bon déjà si les Américains sont très conformistes, une conclusion serait peut-être: la vie aux Etats-Unis est artificielle **alors**. Mais **alors** est-ce que ça aussi/

(Exemple emprunté à Pellet, 2009, p. 164)

Hansen (1997) présente aussi des exemples où *alors* marque un résultat (mais sans les constructions de « si ») comme l'illustre l'exemple 42.

42. A. et t'as été au rendez-vous avec ta soeur?

B. ben oui je l'ai attendue euh: je suis arrivée une demi-heure plus tôt **alors**

j'ai dû attendre pendant une demi-heure (CT: 4)

(Exemple emprunté à Hansen, 1997, p. 182)

Dans l'exemple 43 *alors* est employé avec une voix montante pour s'enquérir d'une conclusion qui ne semble pas se profiler.

43. A. ... puisque nous sommes ~ la veille du: l'attribution du Goncourt & quel

&&

B. & ah &&

A. en est votre pronostic § pour demain §§

C. § je crois que c'est évident §§

A. oui, **alors**? (MP: 40)

(Exemple emprunté à Hansen, 1997, p. 183)

Hybertie (1996) aborde également les fonctions de *alors* en termes de son positionnement dans l'énoncé, tout comme Pellet (2009), néanmoins les associations entre les positions et fonctions en sont pas les mêmes. Selon Hybertie (1996, p. 43), *alors* en tête d'énoncé a les emplois les plus hétérogènes « puisqu'[cette position] est compatible avec toutes les valeurs de *alors* ». En position d'incise, *alors* assure marque une inférence à condition que « des indices, type modalité, permettent de construire la valeur inférentielle [...] » (Hybertie, 1996, p. 43).

Selon Hybertie (1996), les emplois interrogatifs et exclamatifs de *alors* sont associés préférentiellement à la position finale. Ainsi, dans la fonction conclusive qui est présenté sous forme d'une interrogation, *alors* se trouve en position finale (voir l'exemple 43). Cependant, dans l'emploi interrogatif abordé par Lee (2021), reprenant Rossari (2006) et Hwang (1993), *alors* ne se trouve pas dans la position finale comme l'indique Hybertie (1996). A titre d'illustration, l'exemple 44 ci-après où *alors* introduit une question « à la suite d'une affirmation sur laquelle [...] la question se base » Rossari (2006, p. 310) (reprise de Lee 2021, p.68).

44. Tu mourrais de faim tout à l'heure. **Alors** pourquoi ne manges-tu pas maintenant ?

(Exemple emprunté à Rossari (2006, p. 310), repris de Lee, 2021, p. 68)

L'emploi exclamatif de *alors* est mis en avant principalement par Hybertie (1996). Ici, *alors* « reprend une situation de fait, celle où un événement advient, tout en construisant une situation où cet événement est présenté comme étant de l'ordre de l'inattendu, de l'envisagé ou de ce que l'on refuse » (Hybertie, 1996, p. 45).

Conclusion

Nous retenons les fonctions suivantes de *alors* : les fonctions consécutive, conclusive, *foreground* et ouverture discursive (Hansen, 1998; Pellet, 2009) et changement de sujet (Hansen, 1997). En outre, il signale une prise de congé et une concession, deux fonctions absentes de la littérature étudiée, mais présentes dans notre corpus.

2.4.2 Focus sur les fonctions de donc dans la littérature scientifique

Hansen (1998) note que *donc* vient du mot latin « Dum » (à ce moment). En ancien français *donc* avait plusieurs emplois : un sens temporel ; présentation des résultats ou

conclusions etc. Parmi ces fonctions, ce n'est que l'emploi résultatif qui est toujours utilisé en français contemporain. L'évolution de *donc* peut être un cas de « semantic shift » (diversification des fonctions/désémantisation) où sa signification est plus étendue avec une éventuelle perte du sens original (Hansen, 1998, p. 323). A l'instar de Hansen (1997, 1998), nous présentons des exemples des emplois de *donc* en nous appuyant sur les travaux de Zenone (1981, 1982). Ensuite, nous nous penchons sur l'approche adoptée par Hansen (1997, 1998) pour l'étude de *donc*, et la classification fonctionnelle de *donc* par Hybertie (1996) et Lee (2021).

Selon Zenone (1981) *donc* marque une reprise. La fonction de reprise permet de revenir à un thème préalablement abordé au cours d'un échange mais qui a été abandonné ou interrompu par une digression (Zenone, 1981) comme dans le montre l'exemple 45.

45. B : **donc**, pour revenir à ce que disait la dame précédemment, il est difficile d'envisager une solution à brève échéance
(Exemple emprunté à Zenone, 1981, p. 118)

En outre, Zenone (1981) souligne les emplois suivantes de *donc*. *Donc* discursif (cf. exemple 46) « qui enchaîne sur de l'extradiscursif » (Zenone, 1982, p. 128). *Donc* argumentatif (cf. exemple 47) « qui met en rapport un antécédent immédiatement présent dans le cotexte avec une conséquence » (Zenone, 1981, p. 122).

46. Qu'il est **donc** beau !
(Exemple emprunté à Zenone, 1981, p. 119)

47. B ne l'a pas lu
donc il ne peut rien dire
et on ne peut rien dire
et on ne peut pas dire qu'il est contre
(Exemple emprunté à Zenone, 1981, p. 122)

Zenone (1981, pp. 131–132) note d'autres emplois de *donc* : *donc* métadiscursif et *donc* récapitulatif. Nous nous appuyons sur Hybertie (1996) pour expliquer ces emplois lorsque nous abordons son étude fonctionnelle.

A la suite de Hansen (1997), nous enchaînons avec les classification de *donc* dans l'étude effectuée par Zenone (1982). Zenone (1982 :129) classe ces fonctions de *donc* en deux catégories : l'emploi co-textuel (*donc*₁) et l'emploi contextuel (*donc*₂). L'emploi co-textuel comprend l'emploi argumentatif, alors que l'emploi contextuel couvre les autres emplois, notamment la reprise, les emplois discursif, métadiscursif et récapitulatif. Hansen (1998) indique que cette catégorisation (*donc*₁ et *donc*₂) n'est pas nécessaire et que les cinq fonctions identifiées (Zenone, 1981) ne sont pas si distinctes qu'elles

paraissent. Selon Hansen (1998), certaines fonctions de *donc* décrites par Zenone (1981), notamment la fonction de reprise et de récapitulation, peuvent figurer sous la fonction de répétition alors que les emplois argumentatif et métadiscursif peuvent être classés dans la catégorie de résultat/conclusion.

Cela implique que d'après Hansen (1998, pp. 325–326) *donc* est employé dans deux contextes : un contexte dans lequel il marque une conclusion ou un résultat (une conséquence) comme le montre l'exemple 48; et un contexte dans lequel il marque une répétition de ce qui a été dit en amont (voir l'exemple 49) .

48. A. ... c'était d'ailleurs tout à fait la position du RPR, en 1979 qui avait à ce moment-là complètement refusé une liste unique avec l'UDF
A. c'était pas une position & tactique &&
A. & ça lui a pas bien réussi && d'ailleurs parce que le résultat n'a pas été très brillant mais enfin
B. non mais c'était une position encore une fois fondée sur des principes, je les ai Rappelés tout à l'heure
C. **donc** vous avez changé de principes
B. non, nous n'avons pas changé de principes
A. ah ben si puisque maintenant vous voulez une liste unique (VS2 : 18)
(Exemple emprunté à Hansen, 1998, pp. 325–326)

49. A. ...je suis allée je suis arrivée au village de Sainte-Barbe il était, dix heures sans mentir c'est-à-dire la nuit tombait, en plus, Kiki m'avait dit (h) le vélo dans les dunes, tu, t'y vas à pied tu peux pas rouler parce que sinon tu vas péter les pneus, je °lui dis bon d'accord° mais moi qu'est-ce que j'ai fait je me suis dit oh la la, dans les dunes désertes, si j'amène mon vélo toute seule, (h) ben je dis à p/ en plus y a des tas de mecs qui passent le long de la plage tu vois
B. ah ouais ouais
A. SEULE en plus
B. bonne ambiance quoi
A. je me suis dit oh la la non je/ je fais pas
B. mais Sophie
A. attends attends, **donc** je suis arrivée au village de Sainte-Barbe...(CV: 17-18)
(Exemple emprunté à Hansen, 1998, p. 326)

L'approche proposée par Hansen (1998) s'appuie sur la notion de *mutual manifestness* (« évidence mutuelle, » traduction de Bolly & Degand (2009) de Sperber & Wilson, 1986: 38-46). *Manifestness* fait référence à quelque chose qu'on peut percevoir ou inférer (Hansen, 1997, p. 165). Bolly & Degand (2009, p. 2), reprenant Hansen 1997, expliquent ainsi la notion de *mutual manifestness*:

le connecteur *donc*, dans [... les] fonctions [de conclusion/résultat et répétition], indique[nt] que l'information contenue dans le

segment qu'il introduit ou qui le contient est rendue légitime et mutuellement manifeste pour les interlocuteurs au moment de l'énonciation. En outre, les [...] fonctions [de conclusion/résultat et répétition] ne sont pas exclusives l'une de l'autre, une même occurrence de *donc* pouvant marquer simultanément une conclusion et une répétition. [En outre, l'emploi discursif de *donc* chez Zenone (1981)...] est considéré [par :Hansen (1997)] comme une particule modale plutôt que comme un véritable marqueur discursif. Il acquiert une fonction emphatique et se défait de ses propriétés syntactico-sémantiques premières.

A la différence de Zenone (1981) et Hansen (1998), Hybertie (1996) distingue les différentes fonctions de *donc* en termes de relation entre le terme conséquent et le terme antécédent. Elle note trois relations : la relation à valeur d'identification ; la relation à valeur de différenciation et l'énoncé qui comporte un parcours. Nous nous attardons sur les deux premières car les fonctions en lien avec ceux-ci sont présentes dans notre corpus de travail.

Nous distinguons la relation à valeur d'identification et de différenciation à travers quelques exemples. Pour distinguer la valeur d'identification de celle de différenciation, il faut considérer les termes mis en relation : y a-t-il une équivalence entre l'antécédent (le terme antérieur) et le conséquent (ce qui suit l'antécédent) ? Dans le cas de l'exemple 50, on peut considérer *bio* comme une seconde occurrence du signe biographie. « Un spécial bio » remplace toute la séquence antérieure et récapitule le terme antérieur. Par conséquent, *donc* dans l'exemple 50 a une valeur de récapitulation.

50. aujourd'hui nous allons nous intéresser aux livres à l'édition peut-être même à la littérature qui sait et plus particulièrement aux biographies et si nous avons l'temps peut-être aux autobiographies mais surtout aux biographies **donc** un spécial bio avec trois critiques...

(Exemple emprunté à Hybertie, 1996, p. 9)

La relation établie dans l'exemple 51 est celle de différenciation.

51. y a un accord entre la France et l'Allemagne, pour que cet accord soit valable il faut un accord à dix, y a pas eu d'accord à dix **donc** y a pas d'accord du tout.

(Exemple emprunté à Hybertie, 1996, p. 10)

En effet, un nouvel élément est introduit (« y a pas d'accord ») d'un point de vue informatif : « *donc* introduit ici la conclusion d'un raisonnement » (Hybertie, 1996, p. 11).

En somme, Hybertie (1996, p. 11) indique que:

[...] même s'il est possible d'attribuer à la séquence introduite par *donc* une valeur conclusive (ce qui peut provenir de sa place dans

le discours, en fin de paragraphe, par exemple, mais aussi et surtout du fait que ce que l'on nomme conclusion consiste très souvent en une synthèse des différents moments d'un raisonnement antérieur), ce qu'il faut considérer avant toute autre chose, c'est la valeur d'identification ou de différenciation qui peut être conférée à la relation établie entre les deux termes, tels qu'ils sont réalisés dans l'enchaînement marqué par *donc*.

Ayant étudié la différence entre les relations à valeur d'identification et de différenciation, nous examinons une fonction assurée par *donc* en nous appuyant sur le principe de relation à valeur d'identification : la métadiscursive. Selon Hybertie (1996, p. 11), cette fonction sert à introduire un commentaire sur un terme antécédent. Hybertie (1996, p. 13) ajoute que « c'est par l'identification construite par *donc* entre le terme conséquent et le terme antécédent que le conséquent peut être effectivement construit comme commentaire, explicitation ou définition de l'antécédent. A titre d'illustration, l'exemple 52.

52. Un chinois affolant, excité, parlant un anglais approximatif-*donc* compréhensible-a exécuté un éblouissant numéro de magie.
(Exemple emprunté à Hybertie, 1996, p. 12)

Dans l'exemple 52, *donc* explicite le niveau de compétences linguistiques en anglais du locuteur.

Une autre fonction de *donc* qui n'a pas été soulignée par Hansen (1997) ; Zenone (1981) et (Hybertie, 1996) est la fonction introductive. Selon Lee (2021, p. 119), *donc* peut jouer le rôle introductif tout comme *alors*. L'exemple 53 illustre la fonction introductive :

53. {bonjour // oui bonjour *donc* j'ai appelé tout à l'heure c'est le collègue Danielle Casanova est-ce}
(Exemple emprunté à Lee, 2021, p. 119)

Conclusion

Pour conclure, nous retenons les fonctions suivantes dans notre corpus : introductive (Lee, 2021); récapitulative, conclusive, métadiscursive (Hybertie, 1996) ; reprise (Zenone, 1981) ; consécutive (Hansen, 1998) et changement de sujet. Ce dernier n'a pas été abordé dans la littérature étudiée.

3. Méthodologie adoptée pour l'étude des marqueurs pragmatiques

Sous cette section, nous abordons la méthodologie employée pour notre étude de marqueurs pragmatiques. Cette section se divise en deux parties : l'approche adoptée pour l'étude fonctionnelle et le cadre théorique.

3.1 Approche adoptée pour l'étude fonctionnelle de *du coup, bon, alors et donc*

Comme le montrent les sections précédentes, d'un côté certains chercheurs mettent en relation les marqueurs pragmatiques et leur positionnement dans les énoncés. Par exemple, dans l'étude de *bon* par Hansen (1995, 1998), *bon* en fin de réplique permet de clore un échange alors que *bon* entre deux propositions marque une concession, une digression ou la reprise d'un thème antérieur, et *bon* à l'intérieur d'une phrase joue le rôle d'un *hedge* (atténuateur). D'un autre côté, certains chercheurs ne voient pas de corrélation entre la position d'un marqueur pragmatique et sa fonction. C'est le cas de Peltier & Ranson (2020), qui ne trouvent aucune corrélation entre la position de *bon* et sa fonction.

En ce qui concerne notre étude, nous observons certaines corrélations entre la position des marqueurs pragmatiques et leurs fonctions. Nous faisons donc une classification des positions syntaxiques des quatre marqueurs pragmatiques, qui seront ensuite associées avec les fonctions identifiées dans le corpus.

Nous distinguons 6 classifications syntaxiques :

1. Sujet Verbe Complément (désormais SVC) Marqueur Pragmatique (désormais MP) ;
2. MP SVC
3. SVC MP SVC
4. Enoncé (désormais E) MP
5. MP E
6. E MP E.

Ainsi, les différents marqueurs pragmatiques (MPs) s'insèrent au début, en milieu ou après le SVC ou E. D'une part, dans les exemples en lien avec le SVC, une proposition est identifiable et bien délimitée, comme l'exemple 16 où après *bon* le SVC est clairement identifié « moi je pense que i- il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues ». De même pour les exemples 17 et 18.

Exemple 16

LNNB3: **bon (MP)** a- alors e- en bref moi je pense que i- il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues (SVC)
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)

L'exemple 16, 17 et 18 repris *supra* illustrent le MP *bon* dans diverses positions : *bon* SVC (exemple 16), SVC *bon* SVC (exemple 17) et SVC *bon* (exemple 18).

Exemple 17

LNNB4: donc quand tu quand tu te trouves dans le meilleur
pourquoi tu dois aller #1 à quelque part #
LNNB3: #2 ouais oui #
LNNB4: pour errm
LNNB3: oui et même on on voit dans le qu- le cas de euh
(SVC) **bon (MP)** Thiago Silva il est v- venu en en Chelsea
(SVC) mais #1 il ne #
LNNB4: #2 * Chelsea #
**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)**

Exemple 18

LNB7: #2 selon moi # ça va de soi
LNB8: oui tu as raison (SVC) **bon (MP)**
(Extrait d'échange entre LNB7 & LNB8, Corpus FLS)

De l'autre, dans le sigle E, il y a une référence à tout un énoncé dans lequel il est difficile d'identifier le SVC de manière distincte, ainsi nous utilisons le sigle E. Si nous prenons le cas de l'exemple 54, les limites de l'énoncé qui est en lien avec *du coup* n'est pas évident. D'un côté, on pourrait parler du nombre réduit de locuteurs patois en France (en l'occurrence le ch'ti), qui se limite aux personnes plus âgées comme l'indiquent LNF7 et LNF8. De l'autre côté, l'on peut faire référence à l'ignorance linguistique de ch'ti par LNF8. Les énoncés associés à *du coup* tirés de l'exemple 54 et mis en gras :

Exemple 54

LNF7: ouais non c'est sûr la pl- fin moi genre **chez moi** dans le dans le sud-ouest il y a **les gens qui parlent les patois c'est** genre euh #1 **les vieux** quoi #
LNF8: #2 ouais # en fait bah **ici c'est pareil hein** #1 mais **les gens qui parlent le ch'ti c'est** vrai #
LNF7: #2 il y a **les gens qui parlent le ch'ti c'est les vieux les casos** #
LNF8: [rire] non mais **moi je connais pas** #1 **du tout le ch'ti** # (E)
LNF7: #2 c'est terrible +[rire] #
LNF8: **du coup** mais euh #1 mais ouais #

Les exemples 54, 55 et 56 montrent les diverses positions du MP *du coup* avec E : E *du coup* (exemple 54), *du coup* E (exemple 55) et E *du coup* E (exemple 56).

54. LNF8: #2 tu les italiens # parlent leur langue plus un dialecte ils ne sont pas meilleurs que nous en #1 anglais #
LNF7: #2 ouais #
LNF8: mais ils parlent un dialecte ils sont tous bilingues
LNF7: hm ouais non c'est vrai mais après il y a des dialectes quand même en France #1 entre euh #
LNF8: #2 ouais mais # la plupart de gens ne les parlent pas
LNF7: ouais c'est vrai
LNF8: ouais tu vas en Alsace

LNF7: #1 t'as plus de chance de croiser des jeunes #
 LNF8: #2 t'as soixante-dix pourcent d'Alsaciens # qui parlent un dialecte oui pour nous ça paraît énorme mais
 LNF7: #1 hm #
 LNF8: #2 en Bretagne # aussi mais c'-
 LNF7: ouais non c'est sûr la pl- fin moi genre chez moi dans le dans le sud-ouest il y a les gens qui parlent les patois c'est genre euh #1 les vieux quoi #
 LNF8: #2 ouais # en fait bah ici c'est pareil hein #1 mais les gens qui parlent le ch'ti c'est vrai #
 LNF7: #2 il y a les gens qui parlent le ch'ti c'est les vieux les casos #
 LNF8: [rire] non mais moi je connais pas #1 du tout le ch'ti # (E)
 LNF7: #2 c'est terrible +[rire] #
 LNF8: **du coup (MP)** mais euh #1 mais ouais #
 LNF7: #2 ouais #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

55. LNF7: là aussi je pense en Afrique on essaie beaucoup de convaincre les jeunes africains d'apprendre le français parce que ça peut aider ensuite euh on va dire euh à venir en France faire des études etc euh par exemple fin nous on a des #1 collègues #
 LNF8: #2 tout à fait #
 LNF7: qui viennent des fin euh dans notre promo on a fin plein de gens qui vient de d'autres pays et **du coup (MP)** euh bah et on leur dire bon voilà le français c'est bien parce que ensuite euh vous allez venir euh en Erasmus ou euh faire un voyage en France euh et euh vous parlerez français et euh (E)
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

56. LNF8: parce que par exemple dans le dans le les instituts et tout quand tu fais des cours de langues tu te retrouves à apprendre le français mais il y a des gens qui parlent tous des langues différentes quoi donc #1 t'as t'as un publique euh #
 LNF7: #2 ouais on va dire #
 LNF8: avec des gens qui viennent de pleins de pays qui n'ont pas du tout la même langue maternelle
 [...]
 LNF8: et euh ça c'est vraiment je pense un des problématiques aussi dans cer- fin moi j'ai eu aussi le cas euh fin il y a pas mal d'enfants qui arrivent très jeunes en France et (E) **du coup** qui sont mis à l'école en France
 LNF7: #1 ouais #
 LNF8: #2 et # qui parlent pas français [...] (E)
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Parfois certaines catégorisations ne rentrent pas de manière exacte dans les catégorisations précisées en amont. Dans ce cas, nous les considérons comme des sous-catégories des catégories les plus proches. Ce choix de sous-catégorisation a pour objectif d'éviter la multiplication des catégories. Par exemple, dans l'exemple 57, nous identifions la configuration S *bon du coup* SVC que nous mettons comme sous-catégorie de la

configuration *du coup* SVC, qui est la plus proche. Les analyses de base désignent six catégories : les sous-catégories sont mises en avant quand nous faisons des analyses plus fines à travers des exemples.

57.LNB1: l'espagnol le français le français ça je le parle déjà depuis
depuis de l'enfance mais l'espagnol bah * je je ne m'intéresse pas
trop à l'espagnol comme l'anglais

LNB2: pourquoi

LNB1: parce que **l'espagnol [S] bon du coup [SVC] l'espagnol**
c'est une langue comme toutes les autres langues mais je ne suis
pas trop intéressée

LNB2: #1 ** #

LNB1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui
m'intéresse le plus

(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

Dans le même ordre d'idée, les configurations SVC SVC MP (marqueur pragmatique) sont considérées comme des sous-catégories de SVC MP. Néanmoins, il faut noter que dans la configuration SVC SVC MP, MP est davantage un connecteur textuel tandis que dans la configuration SVC MP, MP est souvent un marqueur de discours. La première configuration met en relation deux unités phrastiques de même niveau, tandis que la deuxième configuration, SVC MP, met fréquemment en relation deux unités phrastiques qui ne sont pas de même niveau, avec un énoncé qui reste implicite.

Nos catégorisations de configurations syntaxiques se trouvent sous différentes dénominations chez les chercheurs : Abouda (2022) parle des positions frontale, médiane et finale tandis que Malm (2011) les appelle les positions préverbale, incidente et postverbale. Ces dénominations peuvent renvoyer aux configurations *du coup* SVC/*du coup* E (frontale/préverbale) ; SVC *du coup* SVC/E *du coup* E (médiane/incidente) et SVC *du coup*/E *du coup* (finale/postverbale).

Nous n'avons pas opté pour ces dénominations car elles permettent de distinguer entre énoncé et phrase en SVC. Nous expliciterons plus la relation entre l'emploi des marqueurs pragmatiques et les configurations syntaxiques au chapitre 4.

Passons maintenant à l'approche adoptée pour notre cadre théorique.

3.2. Cadre théorique : l'approche inductive⁶⁹ (*corpus-driven approach*)

« La majorité de la recherche en linguistique demande une preuve du fonctionnement du langage en contexte et un corpus répond bien à cette exigence »
(Tognini-Bonelli, 2001, p. 47).⁷⁰

⁶⁹ Cette traduction de *corpus-driven approach* est emprunté à Verroens (2016)

⁷⁰ Version originale : "Most linguistic research demands evidence of language in use, and a corpus provides such evidence."(Tognini-Bonelli, 2001, p. 47)

Avant de nous rentrer dans le vif du sujet, l'approche inductive, nous soulignerons l'intérêt des corpus dans la recherche et nous donnerons des exemples de corpus existants. Dans la description de l'approche inductive, nous gardons parfois sa dénomination en anglais, *corpus-driven approach*, notamment dans la section 3.3 car elle permet de mieux apprécier sa distinction avec l'approche déductive⁷¹ (*corpus-based approach*), ainsi qu'avec d'autres dénominations utilisées dans la littérature anglo-saxonne telles que *corpus-linguistics-as-theory* (la linguistique de corpus comme une théorie) et *corpus-linguistics-as-method* (la linguistique de corpus comme une méthodologie), que nous aborderons.

3.2.1 Les corpus de français : quel intérêt ?

« Un corpus est une collection de textes (oraux et écrits) réunis selon un certain nombre de principes et permettant d'observer des faits de langue [...] » (Tyne, 2013, p. 7).

L'intérêt des corpus tient dans l'« authenticité des données » qui permet d'observer la langue telle qu'elle est (Tyne, 2013). D'un côté, les corpus d'apprenants sont importants car ils permettent d'étudier « les parcours d'acquisition et les voies d'appropriation de la langue cible » (Tyne et al., 2013, p. 7). De l'autre, les corpus de locuteurs L1 mettent en valeur « la réalité des pratiques langagières et de leur utilisation en contexte » (Tyne et al., 2013, p. 7).

Dans la même veine, la valeur d'un corpus différentiel L1/L2, comme l'indique Delahaie (2009a, 2016), est la mise en évidence de structures en L1 qui peuvent passer inaperçues aux yeux du linguiste, mais aussi des emplois maladroits en L2. Plus précisément, comme nous l'avons déjà indiqué *supra*, le corpus différentiel a permis à Delahaie (2016) de rendre compte de l'absence des marqueurs pragmatiques chez les non-natifs. En outre, le corpus différentiel natif/non-natif a mis en valeur l'emploi maladroit des marqueurs d'accord par les apprenants néerlandophones de français, ce qui a un impact négatif dans leur échange : cet emploi « est en partie responsable l'impression de raideur et parfois d'étrangeté que dégage leur manière de soutenir une conversation » (Delahaie (2009, p. 17).

Étant donné les avantages du corpus, nous nous sommes appuyées sur les corpus pour notre travail. Plus précisément, dans le cadre de ce travail, les corpus différentiels sont

⁷¹ Cette traduction de *corpus-based approach* est emprunté à (Verroens, 2016)

importants dans l'étude des marqueurs pragmatiques puisqu'ils permettent d'observer les nuances d'emploi des marqueurs pragmatiques par différents locuteurs : des locuteurs FLM et FLS, et les apprenants de FLE.

Constitution de Corpus en France : Les Premiers Pas

L'élaboration de corpus de français avait avant tout un but patrimonial, c'est-à-dire la sauvegarde des langues en voie de disparition (Gadet, 2021, p. 73). Les ethnologues et dialectologues s'occupaient de cette activité d'élaboration de corpus (Delahaie, 2008, p. 19). Le premier corpus de français parlé de France avec un but didactique, le *Français fondamental*, a été recueilli dans les années 50 (Gadet, 2013). Les publics visés par le *Français fondamental* venaient des anciennes colonies de la France et/ou ils appartenaient à la population immigrée d'Afrique du Nord en France (Delahaie, 2008). Malgré l'accueil mitigé donné à ce corpus (Gadet, 2013), ses innovations incluent la création d'une base de données à partir de l'enregistrement des productions orales authentiques et non sur l'intuition (Delahaie, 2008). Un autre corpus important du français parlé est le *Corpus d'Orléans* ou bien *l'Etude Sociolinguistique Sur Orléans (ESLO)* constitué par les Britanniques à partir des années 50 (Gadet, 2013). Ce corpus est important non seulement pour sa visée didactique et sociolinguistique mais aussi en raison de sa taille : 315 heures d'enregistrement évaluées à 4.500.000 mots (Baude & Dugua, 2011). Les réticences face aux corpus de français parlé viennent de la vision normative de la langue française (Gadet, 2013). La vision normative de la langue française met en avant l'écrit par rapport à l'oral, et explique également le retard de la construction des corpus de français parlé en comparaison aux autres langues (Gadet, 2013, pp. 7–8).

Nous mettons l'accent sur certains corpus de français d'Afrique qui semble être moins connus par rapport à ceux de la France (des corpus comme Corpus de la Langue Parlée en Interaction (CLAPI) et des plateformes comme Outils et Ressources pour un Traitement Optimisé de la Langue (Ortolang)).

3.2.2 Corpus de français en Afrique

Le contexte africain fait face au défi du nombre faible de corpus de français. Nous citons quelques corpus qui prennent en compte le français d'Afrique : la banque des données Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (désormais IFA) ; le corpus Français des Employées de Maison de Cotonou (désormais FEMC) ; le corpus Phonologie du Français Contemporain (désormais PFC), et à l'intérieur de ceui-ci le

corpus *Contemporary French in Africa and the Indian Ocean*⁷² (désormais CFA), et le Corpus International et Ecologique de la Langue Française (désormais CIEL-F). La banque de données IFA et le corpus FEMC sont dédiés entièrement à l'étude du français d'Afrique. Alors que la banque de données d'IFA regroupe plusieurs pays africains, le corpus FEMC se penche sur un pays, le Bénin. Le corpus PFC regroupe le français dans plusieurs pays mais possède un corpus en particulier, le corpus CFA, qui est consacré à l'étude du français en contexte africain. Le corpus CIEF-L a été recueilli à travers le monde dont certains pays d'Afrique. Nous décrivons brièvement ces corpus l'un après l'autre dans les paragraphes qui suivent.

La banque de données IFA

Selon Lafage (1996), la banque de données IFA fait partie des tous premiers corpus (écrits et oraux) de français en Afrique. Construite sous l'égide de l'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française (AUPELF), elle est constituée d'une enquête menée dans 12 pays en Afrique (notamment le Bénin, le Cameroun, la Centrafrique, la Côte d'Ivoire, le Burkina-Faso, le Mali, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, le Tchad, le Togo, le Zaïre) entre 1974-1983 (Lafage, 1996, p. 100). Ce corpus a été recueilli en deux tranches : l'IFA 1 et IFA 2. L'IFA 1 ciblait une « [...] étude de la variation lexicale du français dans son utilisation usuelle en contexte africain, avec une visée synchronique strictement descriptive et non normative » (Lafage, 1996, p. 100). Une publication de l'édition scientifique permet de clore l'IFA 1 en 1983 (Lafage, 1996). L'IFA 2 a commencé en 1992 avec l'optique d'une prolongation du travail d'IFA 1 (Lafage, 1996). Les objectifs de l'IFA 2 reprennent ceux de l'IFA 1 mais introduisent d'autres dimensions, notamment une perspective diachronique et les lexiques de spécialité (Lafage, 1996). En outre, le projet a été étendu à d'autres pays africains tels que le Burundi, le Congo, le Gabon, la Guinée, la Mauritanie (Lafage, 1996). L'objectif final du projet IFA, selon Lafage (1996, p. 101) était l'élaboration d'un Dictionnaire du Français d'Afrique qui sera « [...] la première étape vers un éventuel Dictionnaire universel de la Langue Française » (Lafage, 1996, p. 101).

⁷² (Le français contemporain en Afrique et dans l'Océan Indien)

Le Corpus FEMC

Le corpus FEMC a été constitué à Cotonou au Bénin en 2003 et en 2004 (Agboton & Kinhou, 2017). Il a été recueilli auprès d'un public non-scolarisé : les employés de maison. Ces employés de maison sont en fait des aides à domicile qui ont appris le français sur le tas à leur lieu de travail. Comme le souligne Agboton & Kinhou (2017, pp. 17–18) :

Les paramètres qui déterminent les caractéristiques de leur langage en français sont : les niveaux de français (des parents, des enfants, des contacts de la famille, l'accès aux médias, etc.) auxquels elles sont exposées pendant leur séjour dans la famille, les langues maternelles parlées, la durée du séjour dans les maisons où elles travaillent comme employées, etc.

Le Corpus PFC : Focus sur le Projet CFA

Le corpus PFC a commencé en 1999 sous la direction de Jacques Durand, Bernard Laks et Chantal Lyche⁷³ et comprend 1.800.000 mots⁷⁴. Il est « un programme de recherche offrant une base de données de français oral contemporain dans l'espace francophone » et s'adresse aux chercheurs, enseignants/apprenants de français et au grand public.⁷⁵ Le corpus PFC contient plus de 50 points d'enquêtes, dont certains en Afrique. Le projet CFA⁷⁶ s'inscrit dans le projet PFC et se concentre sur les variétés du français en Afrique Subsaharienne et dans l'Océan Indien (Lyche & Skattum, 2010). Les points d'enquête ciblés du projet CFA incluent la Centrafrique, le Mali, le Sénégal, le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, l'île Maurice et la Réunion (Lyche & Skattum, 2010). Le recueil de données du projet CFA repose sur un protocole commun : des entretiens et des tâches de lecture (Boutin, 2007; Dister et al., 2008). Ces protocoles sont complétés par des données syntaxiques et sociolinguistiques (Dister et al., 2008, p. 3) afin d'enrichir le corpus (Lyche & Skattum, 2010, p. 10).

Le Corpus CIEL-F

Le corpus CIEL-F a été fondé en 2006. C'est un corpus qui consiste en productions orales dans différentes situations de la vie quotidienne : en famille (conversation au dîner), au niveau professionnel (échanges au travail), et dans les interactions publiques dans les médias (interactions à la radio locale) (Dister et al., 2008, p. 5). Dister et al. (2008, p. 1) notent que la construction du corpus CIEL-F s'appuie sur:

⁷³ Voir <https://www.projet-pfc.net/historique/> (consulté le 22 juillet 2023).

⁷⁴ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/pfc/v2> (consulté le 13 octobre 2025).

⁷⁵ <https://www.projet-pfc.net/> (consulté le 22 juillet 2023).

⁷⁶ (Le français contemporain en Afrique et dans l'Océan Indien)

l'idée qu'une grammaire comparée du français et de ses usages doit prendre en considération le français parlé en interaction dans différents contextes et activités et réinterroger les usages spécifiques [...] dans des corpus authentiques recueillis à travers le monde (Brazzaville, Bruxelles, Cameroun, Corse, Dakar, Guadeloupe/Martinique, Le Caire, Liban, Maurice, Montréal, Nouveau Brunswick, Nouvelle Calédonie, Nouvelle Ecosse, Paris, Pondichéry, La Réunion, Suisse, Tunisie, Wallonie, etc.).

Ayant fait une entrée dans 'le monde du corpus' par une présentation générale sur les corpus de français et plus précisément sur les corpus qui prennent en compte le français d'Afrique, nous nous pencherons sur notre cadre théorique, le *corpus-driven approach*. Nous décrivons ce dernier et précisons l'importance de ce choix.

3.3.3 Cadre théorique : *corpus-driven approach* (approche inductive)

« Il est impossible d'étudier des données structurées sans cadre théorique[...]. L'avantage d'un cadre théorique robuste et connu est qu'il a été mis à l'épreuve par des données précédentes.

Ainsi, il permet d'accéder rapidement aux observations et perspectives complexes. Le principal inconvénient est qu'en mettant en avant certaines particularités [des échantillons ou données], d'autres restent inaperçues ⁷⁷ » (Sinclair, 2004, p. 10).

La démarche classique pour poursuivre une recherche scientifique est de partir d'un cadre théorique qui servira de base pour l'analyse des données. Or, dans l'approche inductive (*corpus-driven approach*) l'inverse est accepté. Le point de départ des analyses est les données construites et non le cadre théorique. Ainsi Müller (2005) note que dans l'approche inductive « les observations dans les données prennent le dessus sur les constructions théoriques ⁷⁸ » (Müller, 2005, p. 26). Tognini-Bonelli (2001, p. 2) décrit les 'démarches classiques' de cette approche : d'abord, « il y a l'observation des données. L'observation des données mène à la formulation des hypothèses pour justifier ces faits. De cela résultent des généralisations en fonction des preuves d'occurrences régulières dans la concordance. La dernière étape est la mise ensemble des observations dans un cadre théorique ⁷⁹ ». Cela pourrait expliquer pourquoi l'approche inductive est aussi

⁷⁷Version originale : "It is impossible to study patterned data without some theory [...]. The advantage of a robust and popular theory is that it is well tried against previous evidence and offers a quick route to sophisticated observation and insight. The main disadvantage is that, by prioritizing some patterns, it obscures others." (Sinclair, 2004, p. 10)

⁷⁸ Version originale : « evidence from the data takes precedence over theoretical constructions » (Müller, 2005, p. 26)

⁷⁹ Version originale : « The observation of language facts leads to the formulation of a hypothesis to account for these facts; this in turn leads to a generalisation based on the evidence of the repeated patterns in the concordance; the last step is the unification of these observations in a theoretical statement » (Tognini-Bonelli, 2001, p. 2).

appelée démarche *bottom-up*⁸⁰. L'avantage de cette approche est qu'elle permet de s'ouvrir aux nouvelles perspectives et enjeux qui pourraient ensuite consolider des théories existantes ou en créer d'autres pour combler les insuffisances de ces dernières théories.

A la différence de l'approche inductive, l'approche *corpus-based* (approche déductive) se base à la fois sur des théories préexistantes et le corpus. En effet, le corpus sert d'exemple qui soutient un cadre théorique existant. L'inconvénient de l'approche déductive est qu'elle « [...] se limite à valider les paramètres existants au lieu de peut-être – si attesté par les données – pousser le linguiste à en chercher des nouveaux⁸¹ » (Tognini-Bonelli, 2001, p. 67).

McEnery & Hardie (2011, p. 150) préfèrent utiliser les termes *corpus-linguistics-as-theory* (la linguistique de corpus comme une théorie) et *corpus-linguistics-as-method* (la linguistique de corpus comme une méthodologie) pour décrire respectivement la *corpus-driven approach* et la *corpus-based approach*, car, selon eux, ces dernières dénominations ne sont pas claires. En faisant référence au travail de Tognini-Bonelli (2001), McEnery & Hardie (2011, pp. 151–152) soulignent que ce qui distingue l'approche inductive de l'approche déductive est le cadre conceptuel, qu'il ait un statut théorique ou méthodologique. Comme le souligne Tognini-Bonelli, (2001, p. 65), :

[...] le terme *corpus-based* fait référence à une méthodologie dans laquelle on exploite le corpus principalement pour expliquer, tester ou exemplifier des théories et descriptions qui ont été élaborées avant que le corpus plus large fût disponible pour s'informer sur l'étude de la langue⁸².

En revanche, l'approche *corpus-driven*, selon Tognini-Bonelli (2001, p. 84) indique que :

Le corpus [...] est plus qu'un référentiel d'exemples servant à illustrer des théories préexistantes ou une extension probabiliste en lien avec un système déjà bien défini. Les cadres théoriques sont en accord avec et reflètent directement les données fournies par le corpus [...] La théorie n'est pas indépendante des preuves [fournies par les données...] ⁸³

⁸⁰ Cela veut dire « partir du bas vers le haut » littéralement. Le point de départ est les données (dans notre cas le corpus), ce qui réunissent dans un éventuel cadre théorique.

⁸¹ « [...] is limited to validating existing parameters rather than perhaps - if so shown by the evidence - forcing the linguist to look for new ones » (Tognini-Bonelli, 2001, p. 67).

⁸² Version originale: « [...] the term corpus-based is used to refer to a methodology that avails itself of the corpus mainly to expound, test or exemplify theories and descriptions that were formulated before large corpora became available to inform language study » (Tognini-Bonelli, 2001, p. 65).

⁸³ Version originale: «The corpus [...] is seen as more than a repository of examples to back pre-existing theories or a probabilistic extension to an already well-defined system. The theoretical statements are fully consistent with, and reflect directly, the evidence provided by the corpus [...] The theory has no independent existence from the evidence [...] » (Tognini-Bonelli, 2001, p. 84)

Pour McEnery & Hardie (2011) utiliser les termes *corpus-driven approach* et *corpus-based approach* implique que la différence principale entre les deux approches est le degré d'exploitation de données dans le corpus. Or, selon ces chercheurs, c'est l'exploitation de corpus les unit. De plus, ils sont de l'opinion qu'employer *corpus-driven* versus *corpus-based* renvoie plus à une dichotomie entre ces dénominations, ce qui n'est pas toujours le cas car un chercheur peut commencer sa recherche en s'appuyant sur le *corpus-based approach* et finir par employer le *corpus-driven approach* (McEnery & Hardie, 2011 p.150).

Même si nous sommes d'accord sur le fait que la *corpus-driven approach* renvoie plus à un cadre théorique alors que le *corpus-based approach* à un cadre méthodologique, dans le cadre de notre travail, nous adoptons les dénominations *corpus-driven approach*, et *corpus-based approach* à l'instar de Tognini-Bonelli (2001). Nous maintenons ces dénominations, car contrairement à l'avis de McEnery & Hardie (2011), elles nous semblent sont claires : l'une s'appuie sur le corpus (*corpus-based*), tandis que dans l'autre, le corpus est au centre du travail, autrement dit, il en est le moteur du travail (*corpus-driven*).

Intérêt de constituer notre propre corpus et d'utiliser le corpus-driven approach

Nous avons décidé de constituer notre propre corpus car il n'existe pas de corpus comparable de ce type (conversations semi-spontanées ou spontanées), avec des locuteurs du Ghana et du Bénin. Il existe certes des travaux sur le sujet, mais ils ne sont pas comparables : par exemple, le travail d'Annan (2021) s'en rapproche, mais s'appuie sur des jeux de rôle et se penche sur l'expression de la requête ainsi que sur les pronoms d'adresse. Etant donné que les objectifs et le type de données requis pour notre travail sont différents, il était important de constituer notre propre corpus. Notre corpus se compose ainsi de différents locuteurs de français : les locuteurs originaires de la France, du Bénin et du Ghana. En outre, la valeur de ce corpus comparable va au-delà de cette thèse et pourrait être exploité pour l'enseignement tout en mettant en avant l'hétérogénéité de la langue française dans l'espace francophone.

Nous avons choisi l'approche inductive car cela nous permet de prendre en compte nos données telles qu'elles sans être restreints à un cadre théorique, étant donné l'hétérogénéité de nos données. Par conséquent, partir d'un cadre théorique et choisir les marqueurs à traiter a priori sera une limitation à l'exploration des marqueurs pragmatiques

utilisés par différents locuteurs de français émanant de contextes divers. En outre, la nature des marqueurs pragmatiques est telle qu'il est difficile de prévoir ceux qui seront présents dans un échange. Ainsi, Hansen (1998, p. 204) met en avant la difficulté à prédire quels marqueurs de discours apparaîtront en amont du fait que les marqueurs de discours ne rentrent pas dans la structure syntaxique et que leur présence n'est pas due à la présence ou l'absence d'autres éléments structuraux. Nous partirons donc de notre corpus et examinerons les marqueurs de discours tels quels.

4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons parlé de l'hétérogénéité des dénominations pour ce que nous appelons les marqueurs pragmatiques dans le cadre de ce travail. Cette hétérogénéité est liée au fait que les marqueurs sont étudiés dans le cadre de différents sous-domaines de la linguistique (sémantique, pragmatique, sociolinguistique) et différents cadres théoriques (analyse conversationnelle, théorie de la pertinence, sociolinguistique variationniste). Nous avons opté pour le terme marqueur pragmatique (Dostie, 2004a) car ce terme nous permet de faire la distinction entre les connecteurs textuels et les marqueurs de discours.

Quatre marqueurs pragmatiques, *du coup*, *bon*, *alors* et *donc* sont choisis en raison de leur fréquence chez les différents groupes de locuteurs. Si *donc* a une fréquence élevée chez tous les locuteurs, les autres marqueurs étudiés sont plus associés à certains groupes : *du coup* est propre aux locuteurs de FLM et FLS, tandis que *bon* est davantage présent dans le corpus FLE/Bénin et FLS. Enfin, *alors* a une fréquence élevée chez les apprenants de FLE, que ce soit pour le Bénin ou pour la France.

Nous adoptons le *corpus-driven approach* pour l'étude de *du coup*, *bon*, *alors* et *donc* étant l'hétérogénéité des locuteurs étudiés : FLM/FLS/FLE. Ce faisant, nous pourrions mettre en avant les nuances d'emploi des marqueurs pragmatiques par les différents locuteurs de FLE tels quels de nos corpus.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous expliciterons comment nous avons recueilli les données pour cette étude. Ensuite, nous présenterons les publics ciblés et les raisons du choix de destination en *year abroad*. Enfin, nous aborderons quelques défis auxquels nous avons fait face lors du recueil des données et les solutions adoptées pour remédier aux problèmes rencontrés.

1. Méthodologie de recueil des données

Le tableau 3 donne un aperçu des points abordés dans cette section.

Tableau 3. Récapitulatif : méthode et données

Echantillon	50 étudiants (16 hommes, 34 femmes)
Type d'étude	Transversale
Profil des participants	10 Locuteurs de FLS, Bénin (4.814 mots) 10 Locuteurs de FLM, France (6.931 mots) 10 Apprenants de FLE/Bénin (4.214 mots) 10 Apprenants de FLE/France (5.039 mots) 10 Apprenants de FLE/Ghana (3.100 mots)
Recueil des données	Conversations semi-spontanées (25 enregistrements ; 24.098 mots) Entretiens (40 enregistrements) Transcription à l'aide du logiciel <i>Transcriber</i>
Analyses de données	<i>Corpus-driven approach</i> (Tognini-Bonelli, 2001; Muller, 2005) Concordancier utilisé : AntConc Marqueurs pragmatiques étudiés : <i>alors, bon, donc, du coup</i>

1.1 Présentation générale

Notre recueil des données a eu lieu entre décembre 2019 et février 2020 en France, et entre octobre et décembre 2020 au Ghana. Nous avons effectué une étude transversale de cinq groupes des locuteurs de français de différents statuts :

- (1) 10 locuteurs de français langue seconde originaires du Bénin (locuteurs de FLS) ;
- (2) 10 locuteurs de français langue maternelle originaires de la France (locuteurs de FLM) ;
- (3) 10 apprenants ghanéens de français langue étrangère qui ont effectué le *year abroad* au Bénin (apprenants de FLE/Bénin) ;
- (4) 10 apprenants ghanéens de français langue étrangère qui ont effectué le *year abroad* en France (apprenants de FLE/France) et ;

- (5) 10 apprenants ghanéens de français langue étrangère qui ne sont pas parti en *year abroad* et sont restés au Ghana pour continuer leurs études (apprenants FLE/Ghana).

Au total, nous avons travaillé avec 50 participants. Notre corpus d'étude pour les marqueurs pragmatiques est constitué de 25 conversations semi-spontanées (24.098 mots). Nous avons aussi mené des entretiens (40 enregistrements) qui nous permettent d'avoir de plus amples informations sur les séjours linguistiques des apprenants de FLE. Dans le cadre de cette étude, la partie des entretiens que nous exploitons est la raison du choix de destinations pour le *year abroad*. En effet, à notre connaissance d'autres études sur le *year abroad* n'ont pas abordé ce point. C'est intéressant pour notre étude sur l'apprentissage du français car nous nous penchons sur deux contextes de *year abroad* distincts : le Bénin et la France.

Nous avons utilisé différentes techniques d'échantillonnage (Dufour & Larivière, 2012; McCombes, 2019), notamment l'échantillon par choix raisonné, l'échantillon volontaire et l'échantillon par réseau (boule de neige). L'échantillonnage par choix raisonné permet de cibler un échantillon en fonction d'un objectif précis. Dans le cadre de notre étude sur le *year abroad*, il fallait choisir différents groupes d'étudiants en fonction de leur participation au programme mais aussi de leur origine, afin de représenter les différentes destinations (Bénin/France).

L'échantillon volontaire signifie que les participants n'étaient pas obligés de participer à cette étude : nous leur avons présenté notre projet, par exemple lors de leurs cours, et nous avons sollicités leur participation de manière volontaire. En ce qui concerne l'échantillon par réseau, Dufour & Larivière (2012) indiquent que dans cette technique, « les éléments [sont] choisis à travers des réseaux sociaux, d'amitiés. Ex : Choisir quelques personnes correspondant au profil recherché et leur demander de nous donner des noms de personnes 'similaires'. » Nous avons eu recours à l'échantillon par réseau, notamment pour les apprenants de FLE, en raison de la crise sanitaire qui a restreint l'accès aux participants de ce groupe.

Ces données sont comparables, car elles ont été recueillies dans des conditions identiques, sur la base du même sujet de discussion. Nous en parlons plus en détail dans la section suivante.

1.2 Spécificités du recueil

Pour recueillir les données, nous avons fait des enregistrements audios. Nous nous sommes servis d'un enregistreur et d'un smartphone pour le faire. Tous les participants ont donné leur consentement en signant une fiche d'autorisation d'enregistrement avant le début des enregistrements. Comme nous l'avons indiqué, notre corpus de travail se compose de deux types d'enregistrements : des conversations semi-spontanées et des entretiens. Ferré (2023, p. 9) donne plus de précisions sur les conversations semi-spontanées : « les conversations avaient été provoquées, mais n'avaient pas été préparées à l'avance par les participants. Les locuteurs étaient d'ailleurs libres de s'éloigner de la consigne initiale. »

Nous décrivons maintenant comment nous avons constitué les conversations semi-spontanées dans le cadre de notre travail. D'abord, les participants regardent une vidéo courte. L'objectif du visionnage de la vidéo était de donner un premier aperçu du sujet de discussion aux étudiants. La vidéo sert également de point de départ et d'appui au cas où les étudiants n'auraient pas assez de connaissances antérieures sur le sujet (notamment pour les étudiants qui ne suivaient pas forcément un parcours de langues). La vidéo en question est une campagne de l'Institut français intitulée « Et en plus je parle français⁸⁴ ». La durée de la vidéo est moins de deux minutes (une minute quatorze secondes, 00 : 01 : 14). Elle met en exergue des personnages dans plusieurs villes, à savoir Bangkok, Accra, Bruges et Dublin, qui exercent divers métiers. Cependant, ce qui les unit est la langue française. « Qu'ils soient ingénieur, kinésithérapeute, cuisinier, écolière, qu'ils habitent en Afrique, en Asie, en Europe, ou en Amérique, ces hommes et ces femmes ont tous une bonne raison de dire 'Et en plus, je parle français !' ... Cette campagne met également en avant le multilinguisme et la complémentarité de la langue française par rapport à l'anglais.⁸⁵ »

Après le visionnage de la vidéo, le thème, la mise en situation et la question leur sont présentés. Le thème sert de guide de conversation tandis que la mise en situation et la question ont pour but de faciliter les échanges. Les participants ont accès au document sur lequel ces dernières informations sont écrites tout au long de la discussion. Les étudiants échangent en binôme autour du sujet pendant environ cinq minutes.

⁸⁴ <https://vimeo.com/187835299> (consulté le 19/11/2019)

⁸⁵ Voir description de la vidéo : <https://vimeo.com/187835299> (consulté le 19/11/2019)

Même si nous avons essayé de limiter les enregistrements à cinq minutes par groupe, certains dépassent ce temps. En effet, nous avons constaté que certains participants avaient du mal à s'exprimer au début de la conversation : ils se sentaient en insécurité linguistique et étaient un peu timides, peut-être à cause de l'enregistrement. Cependant, vers la fin de l'échange, ils avaient gagné en assurance, c'est pourquoi nous leur avons laissé le temps de s'exprimer. Ainsi certaines conversations dépassent le temps imparti, mais cela n'a pas forcément eu d'impact sur les marqueurs pragmatiques employés. Si nous prenons le cas de *bon*, le fait que les données récoltées chez les apprenants de FLE/France soient plus importantes n'a pas eu d'effet sur l'emploi de *bon*. D'un côté, le marqueur pragmatique *bon* est absent dans le corpus d'apprenant de FLE/France même si le corpus est constitué de 5.039 mots. De l'autre, 14 occurrences de *bon* ont été relevées dans le corpus de 4.214 mots des leurs homologues qui ont séjourné au Bénin. Pour ceux qui sont restés au Ghana (apprenants de FLE/Ghana), il y a une occurrence de *bon* dans un corpus de 3.100 mots.

Nous dressons le thème, la mise en situation et la question qui suivent le visionnage de la vidéo ci-dessous :

Thème : Apprentissage des langues étrangères

Aujourd'hui l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde et utilisée dans la plupart des échanges internationaux (*Mise en situation*).

Pourquoi, à votre avis, doit-on apprendre d'autres langues étrangères ? (*Question*)

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la discussion est semi-libre : les participants ne sont pas limités à la question qui suit le thème. Ils pouvaient poser d'autres questions ou élargir le contexte mais ils étaient censés rester sur le thème de l'apprentissage des langues étrangères, de façon à récolter des interactions homogènes du point de vue du sujet traité.

Nous prévoyons également des questions de discussion supplémentaires sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour faciliter l'échange au cas où les participants se sentiraient bloqués et n'arriveraient pas à continuer la conversation jusqu'au temps défini (cinq minutes environ). Dans ce cas, nous intervenons dans la discussion en reprenant des points abordés par les participants ou en partant des questions supplémentaires que nous détaillons ci-après :

Questions supplémentaires : Apprentissage des langues étrangères

1. Quels sont les avantages d'apprendre des langues étrangères ?
2. Quels sont les inconvénients d'apprendre des langues étrangères ?
3. Pourquoi le français ? Dans la vidéo, nous voyons, par exemple, des personnes qui exercent différents métiers (ingénieur, cuisinier ...) et qui parlent français.
Quel est l'impact de la langue française ou bien de leur connaissance du français sur leur métier ou bien dans leur vie quotidienne ?
4. A quel moment pensez-vous qu'on doit commencer à apprendre les langues étrangères à l'école et pourquoi ?

1.3 Mise en forme des données

Nous avons procédé à la pseudonymisation de nos participants après le recueil des données afin de conserver leur anonymat comme le montre le tableau 4.

Tableau 4. Mise en forme des données

Locuteurs	Dénominations de base	Pseudonymisation des participants
Locuteurs FLS	LNB	LNB1, LNB2, ... LNB10
Locuteurs FLM	LNF	LNF1, LNF2, ... LNF10
Locuteurs de FLE/Bénin	LNNB	LNNB1, LNNB2, ... LNNB10
Locuteurs de FLE/France	LNNF	LNNF1, LNNF2, ... LNNF10
Locuteurs de FLE/Ghana	LNNG	LNNG1, LNNG2, ... LNNG10

Chaque groupe des locuteurs a reçu une dénomination de base. Ainsi, les locuteurs de FLS originaires du Bénin ont été donné la dénomination LNB. Pour les locuteurs de FLM de la France, leur appellation est LNF. Quant aux apprenants de FLE, ils ont une dénomination de base, LNN. En fonction de leur pays de *year abroad* ou pas, nous ajoutons la première lettre de ce pays : B pour le Bénin, F pour la France et G pour le Ghana. Nous avons ainsi LNNB pour ceux qui ont séjourné au Bénin, LNNF pour ceux qui ont séjourné en France, et LNNG pour ceux qui sont restés au Ghana sans participer au *year abroad*. Tous les participants, quel que soit leur groupe, sont assignés un numéro d'identification de 1 à 10, en plus de la dénomination de leur groupe, afin de pouvoir distinguer les uns des autres. Les locuteurs de FLS sont par exemple LNB1, LNB2, LNB3, LNB4, LNB5, LNB6, LNB7, LNB8, LNB9 et LNB10. Il en va de même pour les autres groupes comme l'illustre le tableau 4.

Nous nous sommes servis du logiciel *Transcriber* 1.5.1 (Barras, 2010) pour la transcription des enregistrements. Le logiciel *Transcriber* permet l'alignement texte-son et ainsi facilite les transcriptions des corpus. Nous nous sommes appuyés sur les

conventions de transcriptions élaborées par J. DELAHAIE et E. CANUT pour le corpus DOC accessible sur ortolang⁸⁶ ainsi que celles qui sont disponibles sur le logiciel *Transcriber* 1.5. Pour analyser les données, nous avons utilisé le logiciel *AntConc* 3.5.9 (Anthony, 2020), un concordancier qui permet l'analyse des textes. *AntConc* nous a permis de repérer les marqueurs de discours présents dans les différents corpus.

2. Profil des participants

Nous commencerons avec une présentation de notre public des locuteurs béninois et français. Ensuite, nous présenterons les apprenants de français qui ont séjourné au Bénin, en France ainsi que le groupe qui n'est pas parti en séjour linguistique et qui est resté au Ghana. Nous verrons ultérieurement dans la section 3 les raisons pour lesquelles certains apprenants décident de partir en France, alors que d'autres partent au Bénin.

2.1 Locuteurs de FLS

Présentation générale

Comme indiqué supra, les locuteurs de FLS sont originaires du Bénin. Au moment du recueil, ils étaient en séjour linguistique au Ghana et suivaient des cours d'anglais dans deux institutions : une école de langues (*Eagle Vision Language Institute*) et un établissement d'enseignement supérieur privé (*Pinnacle College*). Parmi les Béninois interviewés, nous avons choisi d'enregistrer des Béninois qui ont passé moins d'un an au Ghana, les Béninois ayant passé moins de temps au Ghana étant plus susceptibles d'utiliser les marqueurs pragmatiques toujours d'actualité au Bénin.

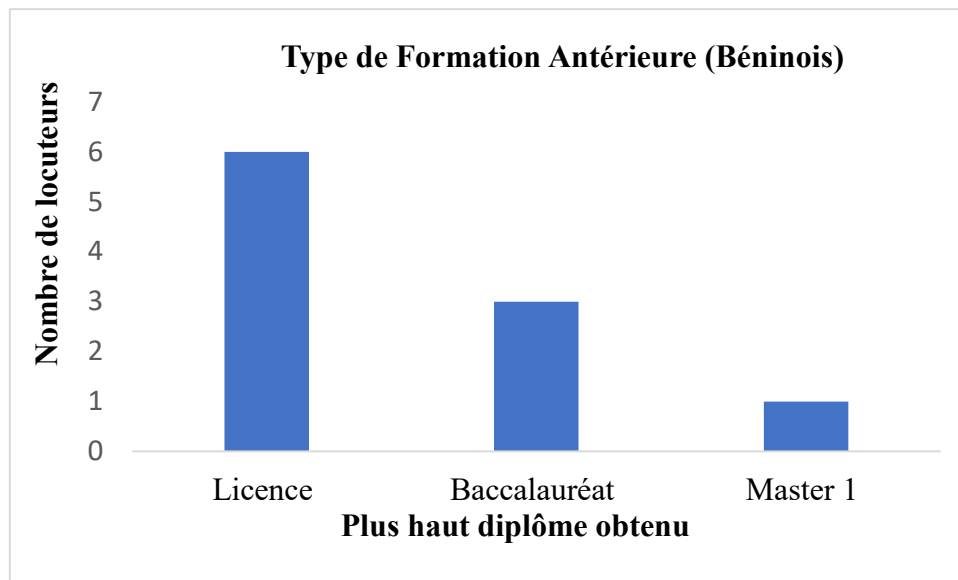
Ils ont un niveau d'anglais varié, allant du niveau débutant au niveau avancé. La distribution homme-femme pour les Béninois est équilibrée, soit 5 hommes et 5 femmes. La tranche d'âge va de 18 à 29 ans. Les participants sont amis (60%) ou camarades de classe (40%).

Parcours antérieurs

La figure 9 montre la distribution de formation antérieure des participants béninois et plus précisément le plus haut diplôme obtenu :

⁸⁶ <https://www.ortolang.fr/market/corpora/doc-stl/v2?path=%2FConventions%20Transcription%2FConventions%20Transcriber%2FFran%C3%A7ais> (consulté le 16/09/2025)

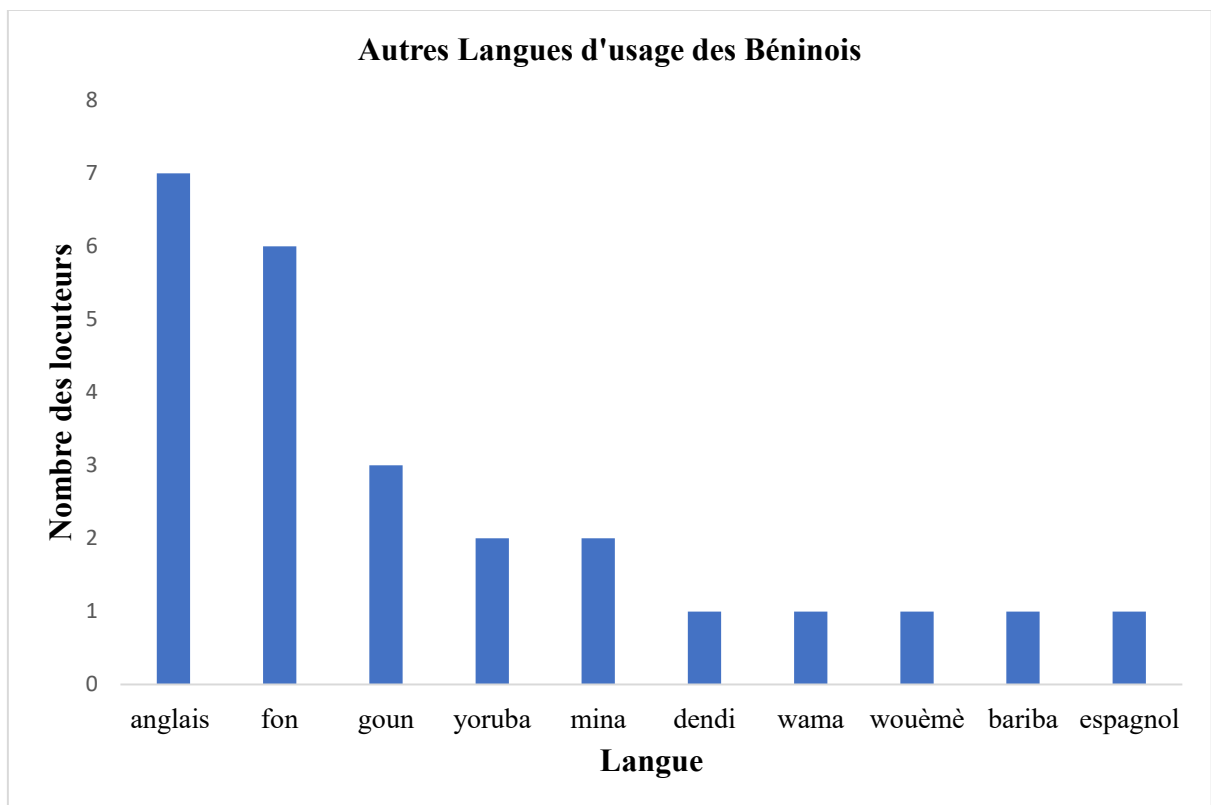
Figure 9. Plus haut diplôme obtenu par les locuteurs de FLS



Les participants interviewés ont des niveaux de diplôme divers, du baccalauréat, à la licence de diverses filières (aménagement du territoire, assurance, droit, sciences agronomiques (licence professionnelle), comptabilité et gestion, et système d'information et réseau informatique). Une participante a un Master 1 en management de la qualité et des projets.

Langues parlées

Figure 10. Autres langues d'usage (à part le français) des locuteurs de FLS



La figure 10 présente les autres langues d'usage des Béninois à part le français. Le groupe béninois est le plus divers en ce qui concerne les langues parlées : un total de 10 langues à part le français. La diversité de langues parlées atteste que nos participants sont de véritables plurilingues. Parmi les langues étrangères parlées (à part le français) sont l'anglais, indiqué par 7 participants ; et l'espagnol, indiqué par un participant. En plus de l'anglais et du français, nous participants parlent d'autres langues, notamment le fon (60%). Ceci n'est pas étonnant, car le fon sert de langue véhiculaire (Dossou, 2002). Après le fon, le goun est la deuxième langue béninoise la plus parlée dans ce groupe : elle est parlée par 3 Béninois. Puis viennent le yoruba et le mina avec deux locuteurs pour chaque langue. Nous comptons un participant pour les autres langues béninoises parlées,

notamment le dendi, le wama, le wouèmè et le bariba. Cela montre que la diversité des langues parlées par les Béninois est tant au niveau des langues béninoises qu'au niveau des langues étrangères. Une participante indique qu'elle parle un peu de goun : nous l'avons comptée parmi les locuteurs de goun. Nous avons en effet considéré que le locuteur d'une langue pouvait maîtriser à des degrés divers cette langue. Comme le fait remarquer le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129), la compétence plurilingue comporte différents niveaux en langues : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. »

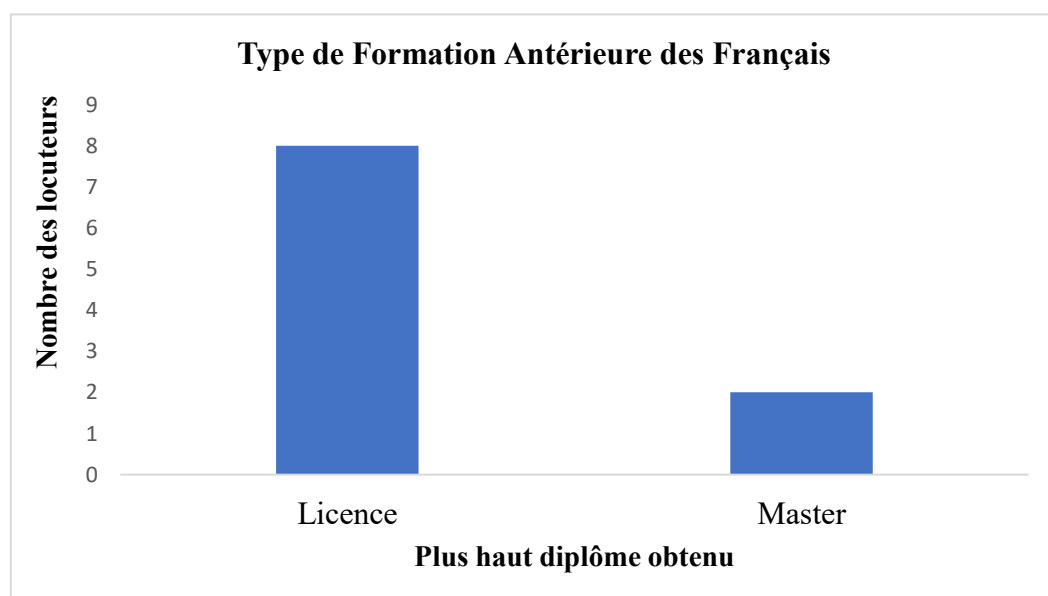
2.2 Locuteurs de FLM

Présentation générale

Au moment du recueil, les locuteurs de FLM étaient tous des étudiants de l'Université de Lille : soit en master (80%) soit en doctorat (20%). Contrairement aux Béninois, la distribution homme-femme n'est pas égale pour les Français. Il y a davantage de femmes : 70% de femmes et 30% d'hommes. Ils sont âgés de 21 à 27 ans. Les participants étaient des camarades de classe (80%) ou des collègues (20%).

Parcours antérieurs

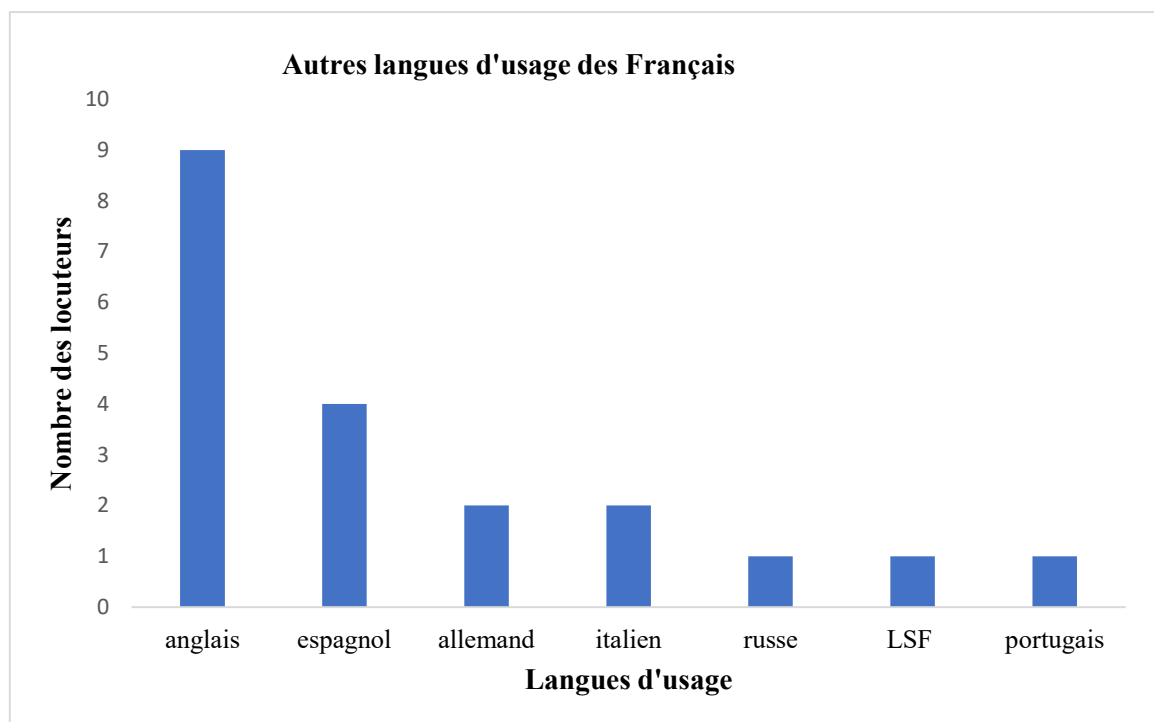
Figure 11. Plus haut diplôme obtenu par les locuteurs de FLM



Le plus haut diplôme obtenu par ces étudiants est une licence (en sciences de langage, histoire, LLCER (langues, littératures, civilisations étrangères et régionales), LLCE Anglais) ou un master (diplôme d'état en architecture, l'autre programme de master n'a pas été précisé), comme l'illustre la figure 11.

Langues parlées

Figure 12. Autres langues d'usage (à part le français) des locuteurs de FLM.



Comme nous l'avons dit (voir *supra*) la compétence plurilingue comprend différents niveaux de langues (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129) : c'est la raison pour laquelle, peu importe le niveau en langues, nous comptons les étudiants dans le groupe de locuteurs des langues soulignées.

La majorité des participants interrogés sont bi- ou plurilingues comme l'illustre la figure 12. Cela va à l'encontre du présupposé selon lequel les apprenants émanant de pays majoritairement monolingues sont des monolingues n'ayant des compétences linguistiques que dans leur langue maternelle. Les étudiants en sciences du langage ou

suivent un parcours en langues sont davantage plurilingues : nous supposons donc que leurs parcours influent sur le nombre de langues parlées. La différence avec le Bénin est qu'ils n'utilisent pas ces langues dans la vie quotidienne a priori.

L'anglais est la langue la plus parlée parmi les autres langues, comme l'illustre la figure 12 (9 participants). En deuxième lieu, nous avons l'espagnol, parlé par 4 locuteurs, puis l'allemand et l'italien (2 participants). Enfin, pour les trois langues restantes, il y a peu d'étudiants qui les parlent, un participant pour chaque langue : le russe, la langue des signes française (LSF) et le portugais.

2.3 Apprenants de FLE/Bénin

Présentation générale

Tous les étudiants dans ce groupe sont des étudiants de français de l'*University of Ghana, Legon* qui ont effectué un *year abroad* au Bénin. Au Bénin, ils suivaient des cours de français langue étrangère au Centre Béninois des Langues Etrangères (CEBELAE) de l'Université d'Abomey-Calavi à Cotonou. Dans ce groupe, il y a plus de femmes que d'hommes (2 hommes, 8 femmes). Le déséquilibre homme-femme est « représentatif de la composition des classes de français à l'université du Ghana et dans les autres universités ghanéennes où les femmes sont souvent plus nombreuses que les hommes dans les classes de langues » (Annan, 2021, p. 79). Les étudiants sont âgés de 21 à 23 ans. Le plus haut diplôme obtenu par ces étudiants est le diplôme du *West African Senior Secondary School Certificate Examination* (WASSCE), l'équivalent du Baccalauréat. 60% des participants étaient des camarades de classe. En outre, il existe un lien amical entre tous les participants.

Test de niveau en langue

Le tableau 5 ci-dessous récapitule les niveaux des étudiants aux semestres 1 et 2 :

Tableau 5. Niveau des apprenants, *year abroad* Bénin au Semestre 1 (S1) et Semestre 2 (S2)

Etudiants, <i>year abroad</i>, Bénin	Classe de français	
	S1	S2
LNNB1	B1	B2
LNNB2	B1	B2
LNNB3	B1	B2
LNNB4	B1	B2
LNNB5	B1	B2
LNNB6	A2	B1
LNNB7	B1	B2
LNNB8	B1	B2
LNNB9	B1	B2
LNNB10	A2	B2

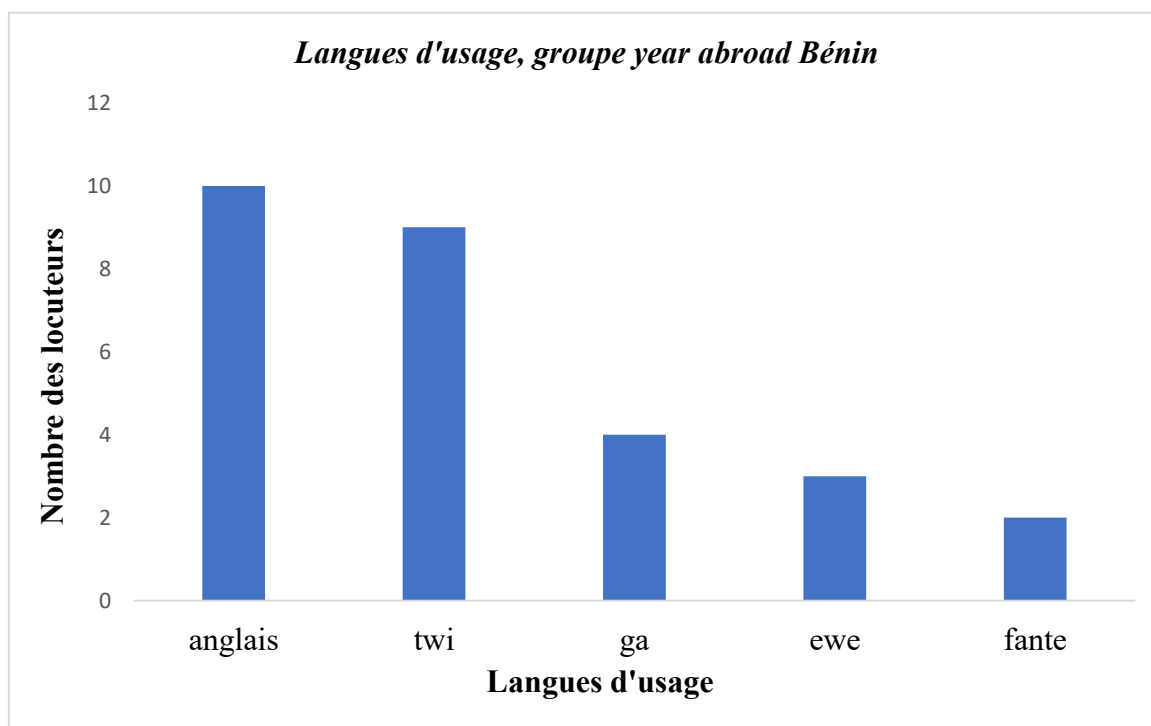
Avant leur entrée en cours, les étudiants passent un test de niveau et sont placés dans différentes classes selon les résultats du test. Ils restent dans ce groupe au premier semestre (S1). Au deuxième semestre (S2), ils passent dans un autre groupe en fonction de leur performance au premier semestre. La majorité des étudiants (80%) sont au niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) au premier semestre, et 20% se trouvent au niveau A2. Au deuxième semestre, il y a 90% au niveau B2 et 10% au niveau B1.

Certification DELF/DALF/TCF

Certains apprenants ont eu des certifications de Diplôme d'études en langue française (DELF) ou de Diplôme approfondi de langue française (DALF). Alors que 7 ont un diplôme de DELF B2, 1 apprenant indique qu'il a passé le DALF C2. Tous les apprenants l'ont tous passé en 2020 (à l'exception d'un apprenant qui n'a pas indiqué son année de passage). Deux n'ont pas eu de certification. Aucun apprenant n'a indiqué qu'il a passé le Test de connaissance du français (TCF).

Langues parlées

Figure 13. Langues d'usage - apprenants de FLE *year abroad*, Bénin



Les langues d'usage des apprenants dans ce groupe incluent l'anglais, le twi, le ga, l'éwé et le fante (cf. figure 13). Il n'est pas étonnant que tous les apprenants parlent l'anglais vu que puisqu'il s'agit de la langue officielle et de scolarisation au Ghana. En outre, le twi, une langue véhiculaire au Ghana, est parlé par bon nombre d'apprenants (9 sur 10 apprenants). D'autres langues d'usage avec un taux relativement faible par rapport à l'anglais et le twi sont le ga, parlé par 4 apprenants ; l'éwé parlé par 3 apprenants et le fante parlé par deux apprenants.

2.4 Apprenants de FLE/France

Présentation générale

Les étudiants dans ce groupe ont effectué le *year abroad* en France. Contrairement aux apprenants ayant séjourné au Bénin, qui sont restés dans la même institution (CEBELAE) et ville (Cotonou), les apprenants en France ont séjourné dans différentes institutions et villes. En effet, les apprenants qui partent en France ont le choix entre plusieurs villes et sont inscrits dans des centres universitaires d'enseignement supérieur en français langue étrangère. Dans le cadre de cette étude, nous avons travaillé avec des apprenants de trois

villes : Strasbourg, Bordeaux et Lille. Les institutions fréquentées sont l’Institut International d’Etudes Françaises (IIEF) de l’Université de Strasbourg ; le Département d’Etudes de Français Langue Etrangère (DEFLE) de l’Université de Bordeaux Montaigne et le Département de l'Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l’Université de Lille.

La tranche d’âge des apprenants dans ce groupe va de 21 à 23 ans. La distribution homme/femme n’est pas la même : il y a davantage de femmes (7 femmes) que d’hommes (3 hommes). Ils ont tous obtenu le diplôme du *West African Senior Secondary School Certificate Examination* (WASSCE), l’équivalent du Baccalauréat. En ce qui concerne la relation entre participants, 80% indiquent qu’ils sont camarades de classe. En plus de cela, tous les apprenants disent qu’il existe un lien amical entre eux.

Test de niveau en langue

Tableau 6. Niveau des apprenants, *year abroad* France au semestre 1 (S1) et semestre 2(S2)

Étudiants, <i>year abroad</i>, France	Classe de français	
	S1	S2
LNNF1	A2	B1
LNNF2	A2	B1
LNNF3	A2	B1
LNNF4	B1	B2
LNNF5	A2	B2
LNNF6	B1	B2
LNNF7	B1	B2
LNNF8	B1	B2
LNNF9	B2	C1
LNNF10	B2	C1

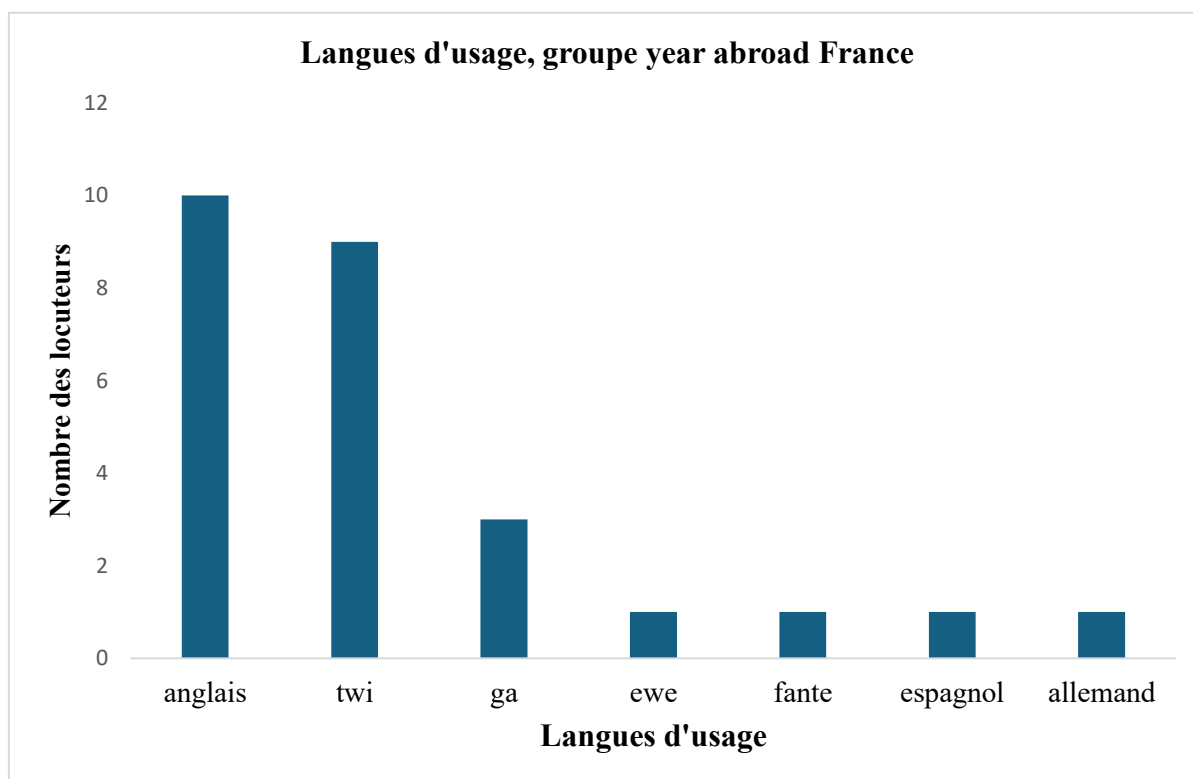
Les apprenants ont passé un test de niveau à la suite de leur arrivée dans les différents centres et sont placés dans différents groupes en fonction de leur niveau. Le tableau 6 montre la distribution des niveaux au premier (S1) et au deuxième semestres (S2). Au premier semestre 40% des apprenants se trouvent au niveau A2, 40% au niveau B1 et 20% au niveau B2. Après les examens du premier semestre, 30% passent au niveau B1, 50% au niveau B2 et 20% au niveau C1.

Certification DELF/DALF/TCF

La plupart des apprenants (70%) dans ce groupe n'ont pas passé les examens DELF/DALF/TCF. Deux participants indiquent avoir passé un de ces tests.

Langues Parlées

Figure 14. Langues d'usage - apprenants de FLE/France



La figure 14 récapitule la distribution des langues d'usage des apprenants qui ont effectué le *year abroad* en France. Les apprenants qui ont effectué le *year abroad* en France parlent plus de langues que ceux qui ont effectué le séjour au Bénin. En effet, il y a deux langues de plus, qui sont absentes dans le groupe *year abroad* Bénin. Ces langues sont des langues étrangères qui ne sont pas parlées dans l'espace linguistique ghanéen : l'espagnol et l'allemand. Les autres langues parlées incluent : l'anglais, le twi, le ga, l'éwé et le fante. L'anglais en tant que langue officielle du Ghana est parlée par tous les apprenants. En outre, le twi est toujours en deuxième place après l'anglais, mais il y a plus d'apprenants parlant le ga en France qu'au Bénin (3 vs 2). Pour l'éwé, il y a moins d'apprenants qui le parlent dans ce groupe (1 apprenant versus 3 pour le Bénin). En ce qui concerne le fante, nous comptons 1 apprenant pour ceux qui ont séjourné en France.

2.5 Apprenants de FLE/Ghana

Présentation générale

Les apprenants dans ce groupe n'ont pas fait de séjour linguistique à l'étranger et servent donc de groupe contrôle. Ils sont âgés de 19 à 24 ans. La distribution homme-femme est 30% -70%. Ce déséquilibre homme/femmes est comparable à ce que l'on retrouve chez les apprenants en *year abroad* en France et au Bénin. Ils ont tous obtenu le diplôme du *West African Senior Secondary School Certificate Examination* (WASSCE), l'équivalent du Baccalauréat.

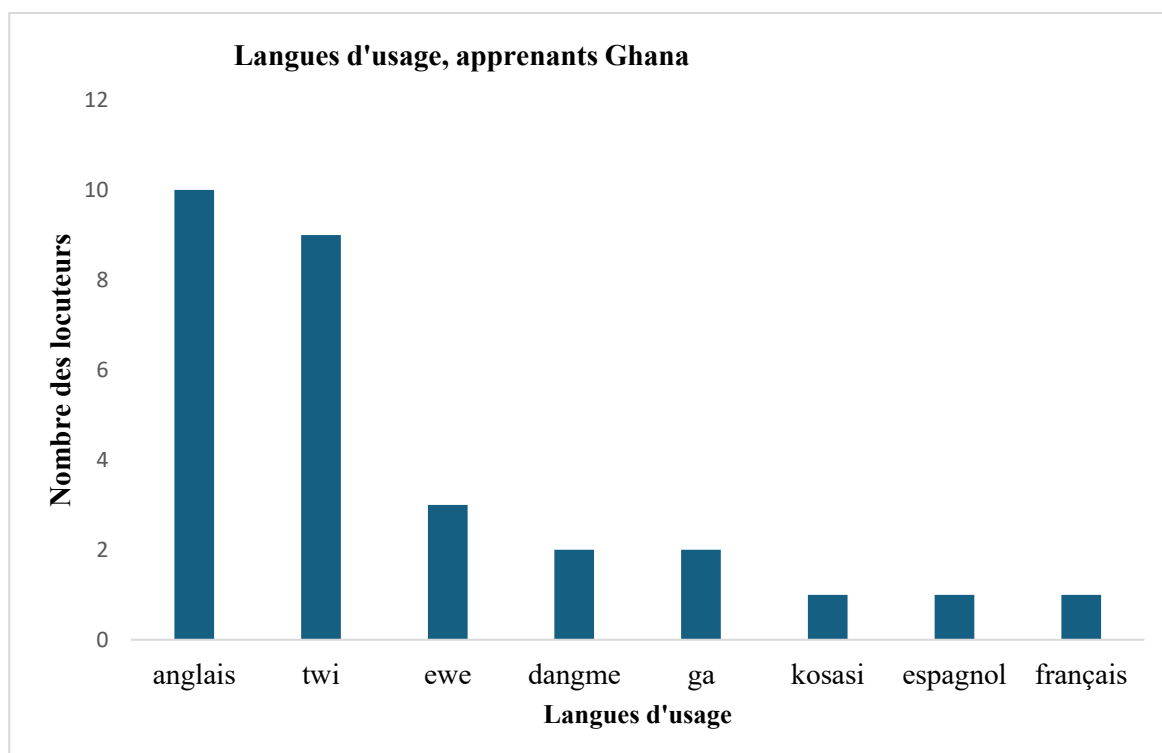
Certification DELF/DALF/TCF

La grande majorité des apprenants dans ce groupe n'ont pas des certifications de DELF/DALF/TCF (8 apprenants). Seuls 2 apprenants indiquent avoir le DELF A2, l'autre a le TCF (B2).

Langues parlées

Les apprenants de FLE qui n'ont pas fait le *year abroad* viennent en deuxième position après le groupe de locuteurs de FLS, en ce qui concerne la diversité des langues d'usage (8 langues) comme l'illustre la figure 15 (ci-après). Les langues d'usage incluent l'anglais, le twi ; l'éwé, le dangme, le ga, le kosasi, l'espagnol et le français. En deuxième place après l'anglais, nous trouvons le twi (9 locuteurs). Puis l'éwé avec 3 locuteurs. Le dangme et le ga sont parlés par 2 locuteurs. Les langues restantes sont parlées par un locuteur chacun : le kosasi, l'espagnol et le français. Il y a une langue, le kosasi, présente dans ce groupe qui n'a pas été identifiée par les autres apprenants ghanéens. En effet, cette langue est parlée au nord du Ghana et plus précisément dans le *Upper East Region*. Le fante est absent dans ce groupe. Nous trouvons deux langues étrangères à part l'anglais indiquées par certains participants : le français et l'espagnol.

Figure 15. Langues d'usage - groupe d'apprenants de FLE/Ghana



3. Raisons pour le choix de destination de *year abroad*

A la suite des entretiens avec les apprenants, nous distinguons deux catégories de raisons pour le choix de destination pour le *year abroad*, les raisons principales et les raisons secondaires.

3.1 Raisons pour le choix de la France

« La standardisation soumet les locuteurs à une ‘idéologie du standard’, qui valorise l’uniformité comme état idéal pour une langue [...]. Accompagnant toujours la standardisation, cette idéologie est spécialement vigoureuse en France (et souvent exportée dans la francophonie), dont le jacobinisme⁸⁷ apparaît propice à la propagation de tels discours. Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue [...] les autres variétés en étant dès lors regardées comme des déformations [...]. Dès lors qu’il y a standard, les autres variétés sont dévaluées [...]»
(Gadet, 2007, pp. 27–28)

Raisons principales

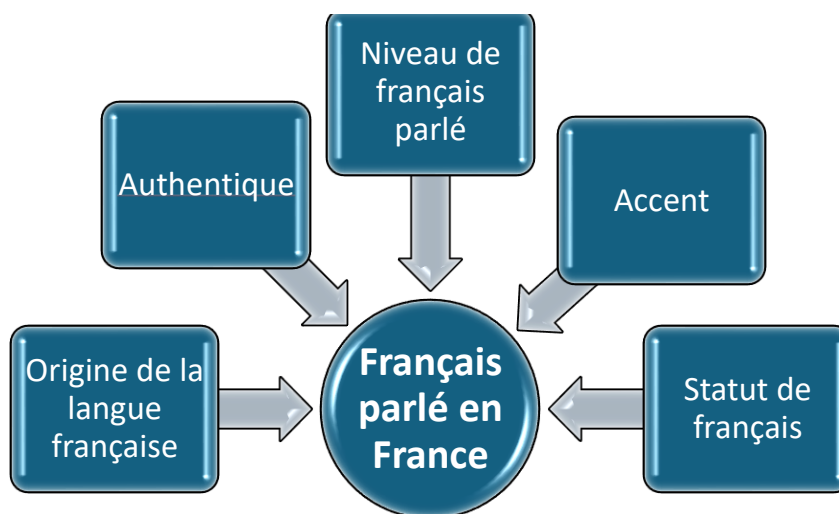
Les apprenants de FLE/France ont une représentation positive et puriste du type de français parlé en France. Cette vision puriste du français parlé en France est évidente dans leur raison principale de choisir la France pour le *year abroad* : le français parlé ailleurs qu’en France est considéré de manière subalterne. Cette vision puriste n’est pas nouvelle et remonte au XII^e siècle (Gadet, 2007). Comme l’indique Gadet (2007, p. 22), :

Les humains portent des jugements sur eux-mêmes et sur leurs semblables, leur apparence physique, les comportements, les vêtements, et bien entendu les façons de parler. Ces jugements s’organisent dans des représentations et des attitudes, qui comportent des hiérarchies et des discriminations [...]. L’identification de variétés, leur évaluation et leur hiérarchisation sont signalées en français au moins depuis le XII^e siècle, par des anecdotes qui portent sur des caractérisations locales, mais où les jugements sociaux ne sont jamais loin [...]

Nous avons classé les raisons qui expliquent la représentation des apprenants de FLE/France du français de France sous la catégorie « français parlé en France. » Le français parlé en France comprend cinq raisons principales, résumées dans la figure 16. Voyons les explicitations qu’ils ont données.

⁸⁷ « idéologie du centralisme[...] linguistique [...] comme le montre clairement l’article 1 de notre Constitution [celle de la France] dans la droite ligne des politiques antérieures (royale et révolutionnaire) : une langue pour ‘une république une et indivisible’ » (Houdebine, 2016, p. 47)

Figure 16. Raisons principales pour le choix de la France



Les apprenants de FLE/France attribuent l'origine de la langue française à la France, ce qui semble faire d'elle le milieu idéal pour son apprentissage. Cette opinion est exprimée dans les exemples 58 à 60.

58. LNNF5 : [...] l'apprentissage de la langue française *c'était plus mieux* dans le *pays d'origine* que dans dans un pays *francophone*

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF5_entretien)

59. LNNF7 : parce que la France est la *pays d'origine* de la langue donc *c'est bien d'aller là-bas* pour *apprendre chez les origines* les gens [...]

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF7_entretien)

60. LNNF8 : et après [...] *le français vient il vient d'où de la France* donc c'est pour ça que j'ai décidé de d'aller là-bas parce que je trouve que je trouvais que c'est c'est là où *je peux bien apprendre le français ouais même s'il y a le Bénin oui mais je trouve que la la France est plus mieux que cel- celui de Bénin*

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF8_entretien)

Pour certains, privilégier la France ne signifie pas rejeter les opportunités de séjour au Bénin. C'est notamment le cas de LNNF5 et LNNF4 dans les exemples 61 et 62.

61. LNNF5 : [...] en fait si j'étais donné er la chance *si j'ai eu la chance pour voyager là* [au Bénin] pour *un petit peu de temps* je le prenais

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF5_entretien)

62. LNNF4 : oui c'est bien pour mon avis ouais parce que +[bb] si je ne je ne je ne va- je ne va- *je n'ai pas dit que si on on étudie en Bénin c'est pas bon* mais er si vous erm voyagez er en Europe ou

en France il est il y a erm des opportunités et tout ça [...]
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF4_entretien)

Il existe une perception positive du français parlé en France, exprimée par des termes renvoyant à l'idée d'authenticité de la langue ; français authentique, vrai français, Français réels, renvoyant le reste de la francophonie à un statut de faussaire comme en témoignent les exemples 63 à 65.

63. LNNF6 : honnêtement er *je voulais parler comme les Français* parce que moi je trouve que c'est personnel mais je trouve que erm [...] les pays francophones ne parlent pas comme les Français [...] je trouve que *en France* c'est *le français authentique*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF6_entretien)

64. LNNF7 : parce que la France est la pays d'origine de la langue donc c'est bien d'aller là-bas pour apprendre chez les origines les gens qui parlent *le vrai français*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF7_entretien)

65. LNNF10 : [...] j'ai voulu er apprendre le français avec *les Français réels*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF10_entretien)

Cette perception est également mise en valeur par Jean de Meung (XIII^e siècle), cité par Gadet (2007, p. 22) : «Si m'escuse de mon langage rude, malostru et sauvage, car nés ne sui pas de Paris.»

Selon certains apprenants, comme LNNF5, la qualité du français parlé en France serait plus élevée qu'au Bénin, comme en témoigne l'exemple 66 :

66. LNNF5 : [...] c'était à cause du du niveau du langue de la langue en entier en France c'était d'après moi *c'était plus haut que en au Bénin*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF5_entretien)

D'autres apprenants sont attirés par l'accent français, notamment celui utilisé par des professeurs de français en France (voir l'exemple 67). LNNF9 et LNNF10 soulignent leur amour pour l'accent français (voir les exemples 67 et 68), ce qui a influencé leur décision de venir étudier en France.

67. LNNF9 : en France tu peux apprendre la langue bien et *l'accent que les professeurs utilisent c'est bon* que l'accent au Bénin
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF9_entretien)

68. LNNF10 : parce que [...] erm *pour l'accent* [...]
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF10_entretien)

Le statut du français en France attire les apprenants qui préfèrent un bain linguistique dans un contexte homoglotte.

69. LNNF4: à mon avis je pense que si on étudie le français erm en France c'est bien parce que [...] c'est notre **langue maternelle** donc c'est c'est bien pour étudier [...]
Chercheuse : erm en fait tu veux dire que le français
LNNF4 : hm
Chercheuse : c'est la langue maternelle des Français qui habitent en France
LNNF4 : ouais
Chercheuse : donc c'est mieux d'apprendre le français là-bas
LNNF4 : d'accord oui c'est ça
Chercheuse : parce que en fait c'est **la langue** #1 officielle de #
LNNF4 : #2 **officielle** #
Chercheuse : la France
LNNF4: ouais
Chercheuse : ouais
LNNF4: oui c'est ça [...]
LNNF4 : oui c'est bien pour mon avis ouais parce que +[bb] si je ne je ne je ne va- je ne va- je n'ai pas dit que si on on étudie en Bénin c'est pas bon mais er si vous erm voyagez er en Europe ou en France il est il y a erm des opportunités et tout ça [...]
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF4_entretien)

La diversité des langues parlées en contextes naturels mixtes, tels que le Bénin et le Togo, couplé avec le fait que certains apprenants de FLE qui y séjournent soient plurilingues peut inhiber le développement de la langue cible, comme le témoigne LNNF7 dans l'exemple 70.

70. LNNF7: [...] avant **je suis allée à au Togo #1 et Benin pour #**
Chercheuse : #2 d'accord #
LNNF7: une semaine
Chercheuse : d'accord
LNNF7 : **mais je parle éwé donc je parlais éwé avec les gens**
Chercheuse : #1 ah d'accord #
LNNF7 : #2 ** #
Chercheuse : okay donc le raison la raison pour ta visite c'est ce n'était pas pour un séjour linguistique #1 c'était #
LNNF7 : #2 c'était # pour un séjour linguistique #1 mais #
Chercheuse : #2 d'accord #
LNNF7: j'étais pas em **j'étais pas si fort dans la langue**
Chercheuse : d'accord
LNNF7: **donc je mélange avec éwé et parfois je parlais le français la français c'était pas beaucoup**
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF7_entretien)

C'est parce que les apprenants de FLE peuvent trouver des langues qu'ils parlent, même lors d'un séjour linguistique à l'étranger. Donc, face à l'insécurité linguistique, il y a une

tendance pour ces locuteurs plurilingues d'échanger dans la langue avec laquelle ils sont le plus à l'aise. C'est le cas de LNNF7 qui parle éwé, une langue également parlée au Togo (voir l'exemple 70). Notre étude vient donc affirmer le constat d'Agbefle (2014) sur le choix de certains apprenants de recourir à une langue ghanéenne qui est également parlée en contexte *year abroad* au détriment du français. Par extension, nous pouvons inférer que certains apprenants, notamment ceux qui sont plurilingues, préfèrent un bain linguistique en contexte naturel homoglotte en France plutôt qu'un contexte naturel mixte comme le Bénin (voir le chapitre 1 pour plus des précisions sur les contextes naturels : homoglotte et mixte).

Raisons secondaires

Figure 17. Raisons secondaires pour le choix de la France comme destination pour le year abroad



Les raisons secondaires pour lesquelles les apprenants choisissent la France sont illustrées par la figure 17. Nous expliciterons ces raisons ci-après.

L'influence parentale joue un rôle dans la décision de séjourner au Bénin ou en France. Certains parents souhaitent que leurs enfants aillent en France (voir les exemples 71 et 72), mais les raisons de ce choix ne sont pas explicitées par les apprenants.

71. LNNF8 : [...] *d'abord [rire] c'était le choix de ma- mes parents* »
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF8_entretien)

72. LNNF1 : okay er moi j'avoue *j'avoue que err c'est ma mère* qui qui qui- er *qui a mis dans ma tête que je vais je vais aller*

en France [rire] je partirai en France alors c'était dans ma tête depuis err le niveau le niveau 100 [rire] niveau 100⁸⁸»
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF1_entretien)

Certains apprenants ont exprimé leur désir d'une expérience en dehors du territoire africain. Ils voulaient partir à l'étranger à la découverte d'un contexte différent du leur. La France y répondait donc parfaitement comme l'attestent les exemples 73 et 74.

73. LNNF10 : et je erm *j'ai voulu juste* euh a- t- euh *voyager dehors er l'Afrique*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF10_entretien)

74. LNNF1 : [...] et moi aussi je voulais comment dire erm *je voulais avoir une expérience* erm un peu *différent de de ce qu'on a ici en Afrique* [...]
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF1_entretien)

L'apprentissage de la langue et de la culture sont indissociables. Certains apprenants soulignent l'importance d'apprendre non seulement une langue mais aussi sa culture, comme le montrent les exemples 75 et 76.

75. LNNF9 : [...] *je veux aussi* erm *apprendre les cultures* de le pays
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF9_entretien)

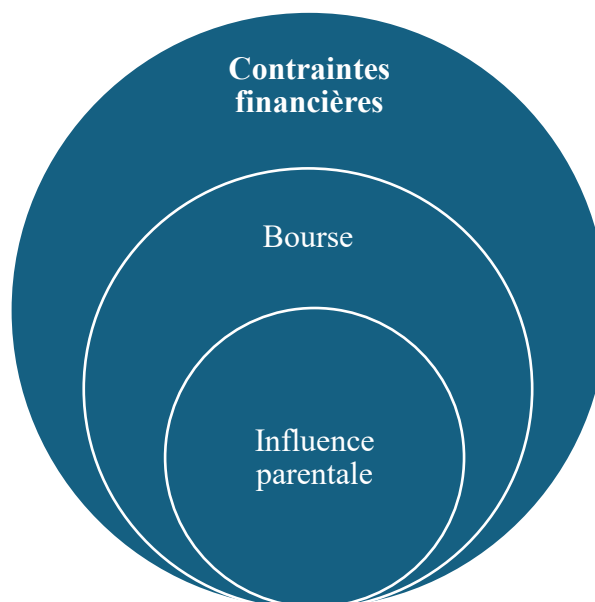
76. LNNF10 : [...] *pour le culture*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNF10_entretien)

⁸⁸ Le niveau 100 correspond à la première année de licence.

3.2 Raisons pour le choix du Bénin

Raisons principales

Figure 18. Raisons principales du choix de destination : Bénin



Tous les apprenants qui sont partis au Bénin ont fait ce choix en raison de certaines contraintes financières. En effet, il existe des bourses du gouvernement ghanéen attribuées aux apprenants qui effectuent le séjour linguistique au Bénin, ce qui n'est pas le cas pour ceux qui le font en France. Certains profitent donc de cette aide financière d'autant plus que partir effectuer le séjour en France est coûteux. Un dernier point qui est également lié aux contraintes financières et la disponibilité des bourses est l'influence parentale. Nous aborderons ces points maintenant.

Les apprenants qui sont partis au Bénin comme ceux qui sont allés en France ont une représentation positive de la France. En effet, LNNB7, LNNB1 et LNNB10 sont toutes logées à la même enseigne : même si elles souhaitent effectuer le *year abroad* en France, elles sont parties au Bénin en raison de contraintes financières. Le désir d'aller en France ne suffit pas pour y aller comme le montrent les exemples 77, 78 et 79.

77. LNNB7: hm [tx] moi mon cas est différent erm parce que [b] *j'ai fait le pro- processus de France mais* erm à cause de l'argent hmm +[rire] oui *manque de l'argent erm je- je dois retourne* [...] alors erm [...] *Bénin* c'est [...] la dernier temps la dernier moment

erm pas espoir pas espérance c'est miracle [...] mais c'est [bb] j-
erm *avant je je veux partir a- erm en France* [...]

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB7_entretien)

78. LNNB1 : erm personnellement je voulais *depuis niveau 100 je voulais aller à la France* mais il y a *on a des problèmes financières donc je ne peux pas y aller* »

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB1_entretien)

79. LNNB10 : [...] erm parce que il n'y a pas l'argent *il n'y a pas beaucoup d'argent pour* faire l'étude en français [...] en *France* [...] deux [...] j'ai décidé si je ne peux pa- si *je ne peux pas aller au erm en France je peux aller erm au Bénin pour améliorer* [...] *mon français*

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB10_entretien)

Ainsi, les bourses permettent aux apprenants qui n'ont pas les moyens d'effectuer le *year abroad* de le faire au Bénin comme le montrent l'exemple 80.

80. LNNB3 : [...] *c'est une raison financière* [...] et bon c'est *c'est gratuit* [...] *le gouvernement voulait me- me donner voulait me me donner er une bourse pourquoi pas*

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB3_entretien)

L'influence parentale est liée aux contraintes financières et aux bourses offertes par le gouvernement ghanéen. En effet, étant donné que ce sont des étudiants qui partent à l'étranger et ils n'ont pas forcément les moyens de financer leurs études, ils dépendent du soutien financier de leurs parents. Ainsi, l'opinion des parents, et par extension, les ressources financières des parents sont importantes dans le choix de destination pour le *year abroad* (voir les exemples 81 et 82).

81. LNNB2 : [...] je peux dire que c'est à cause de l'argent et s- le *le Bénin était le erm [...] bourse* donc avec ça mes *mes parents ont décidé que okay ça va être un peu moins cher* pour eux *donc on va- je vais aller au Bénin* et [...] c'était bon

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB2_entretien)

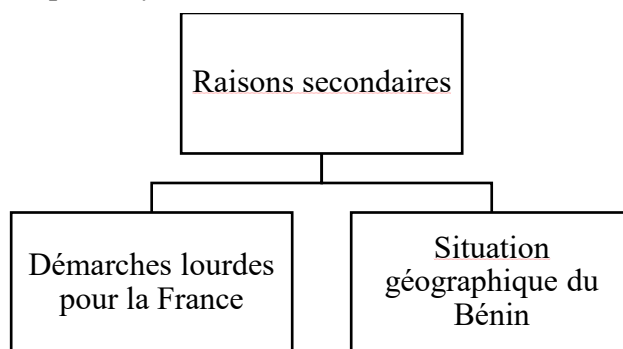
82. LNNB3 : bon c'est une raison financière [...] *je savais que mes mes parents* ne pouvaient pas le faire [...] *ne pouvaient pas me supporter d'aller en France* [...] même si je voulais vraiment y aller

(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB3_entretien)

Raisons secondaires

Sous cette rubrique, nous distinguons deux raisons secondaires pour le choix du Bénin pour le *year abroad*, en l'occurrence : les démarches lourdes pour partir en France et la situation géographique du Bénin (voir la figure 19).

Figure 19. Raisons secondaires pour le choix du Bénin comme destination pour le *year abroad*



Les démarches pour effectuer le *year abroad* en France sont plus lourdes par rapport au Bénin qui ne requièrent pas autant de préparations. Cela pourrait être dû au fait que le Bénin et le Ghana appartiennent tous à la CEDEAO (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest), ce qui facilite le voyage entre les deux pays. Ainsi, certains apprenants préfèrent séjourner au Bénin plutôt qu'en France, comme le souligne LNNB6 dans l'exemple 83 :

83. LNNB6 : [...] *la France* là +[rire] c'est beaucoup de [...] beaucoup de l'argent
les processus sont beaucoup le procès oui c'est beaucoup [...]
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB6_entretien)

Alors que certains apprenants, notamment ceux qui sont partis en France, sont attirés par la découverte d'un autre pays en dehors du contexte africain (voir la section 3.1 de ce chapitre), d'autres qui sont partis au Bénin ne voulaient pas aller loin de leur famille, comme l'atteste LNNB6 (voir exemple 84). Ainsi, rester en Afrique, notamment au Bénin, semblait être le choix idéal.

84. LNNB6 : [...] *la France* là [...] *c'est très loin de mes parents et ma famille*
(Extrait tiré de l'enregistrement : III_LNNB6_entretien)

Conclusion

Pour conclure, nous observons qu'en dépit des destinations du *year abroad* des apprenants de FLE, le français de France bénéficie d'une représentation positive, ce qui incite la plupart d'entre eux à vouloir y passer leur année à l'étranger.

Passons maintenant à certains défis auxquels nous avons fait face dans le cadre de cette étude.

4. Contraintes méthodologiques dans la recherche

Sous cette rubrique, nous expliciterons quelques problèmes auxquels nous avons été confrontées et qui ont impacté la forme de notre travail, c'est-à-dire les publics ciblés et la méthodologie de recueil des données. Nous expliciterons ces défis et nos tentatives de résoudre ces problèmes ci-après.

4.1 Covid-19, changement de public ciblé, évolution du recueil des données : Ghana

Notre public cible initial pour le Ghana était constitué d'apprenants de français en troisième année de licence à l'*University of Ghana* qui envisageaient de partir pour le programme de *year abroad* lors de l'année universitaire 2020/21. Nous avons choisi ce groupe parce que nous avions comme objectif d'effectuer une étude longitudinale afin d'observer l'évolution des marqueurs pragmatiques utilisés par les locuteurs de FLE lors d'un *year abroad*. Par conséquent, nous avons fixé deux temps (T) de recueil des données. Le premier temps de collecte (T1) correspondait à la période avant le départ en *year abroad* (entre mars et mai 2020), et le deuxième temps de recueil (T2) correspondait à la période après le *year abroad*, dès le retour des apprenants dans leur pays d'origine, le Ghana (entre août et octobre 2021).

Cependant, à la suite de la crise sanitaire du Covid-19 et de la fermeture des frontières et universités, le département de français de l'*University of Ghana* a annulé le programme de *year abroad* pour l'année universitaire 2020/21. L'annulation du programme signifiait pour nous une perte de notre public ciblé. En outre, nous ne pouvions pas procéder au recueil de données comme prévu, même si nous étions au Ghana pour ce faire, à cause du confinement. Notre recueil des données a été reporté ultérieurement et finalement a eu lieu entre octobre et décembre 2020.

En outre, étant donnée la pandémie et la période d'incertitudes qui y étaient associée, nous avons décidé d'effectuer une étude transversale, au lieu d'une étude longitudinale,

afin de pouvoir continuer à mener notre recherche. Nous avons donc constitué un nouveau public : les apprenants de FLE qui venaient de rentrer d'un *year abroad* en France et au Bénin en 2019/20. En outre, nous avons réduit le nombre de participants prévus de 80 à 50, étant donné qu'on n'avait pas accès à beaucoup d'étudiants à cause de la situation sanitaire. La nouvelle constitution par groupes a été réduite à 10 participants par groupe, au lieu de 20 (20 apprenants de FLE qui effectuent le *year abroad* au Bénin ; 20 apprenants de FLE qui effectuent le *year abroad* en France ; 20 locuteurs de FLS originaires du Bénin ; 20 locuteurs de FLM originaires de la France). Nous avons ajouté un cinquième groupe constitué par les apprenants de FLE qui ne sont pas partis pour le *year abroad*. Ce dernier sert de groupe contrôle et nous permet de confirmer si le *year abroad* a un impact sur l'appropriation des marqueurs de discours.

Même si nous avons travaillé avec une population réduite (50 au lieu de 80), elle est donc plus diverse (5 groupes au lieu de 4). Le groupe contrôle, souvent appelé *at-home (AH) group* dans la littérature anglo-saxonne, est utilisé dans les recherches sur le *year abroad* (Annan, 2021; Collentine & Freed, 2004; Sugiyama, 2017). En plus de servir comme groupe contrôle, ces apprenants nous ouvrent des perspectives sur l'emploi des marqueurs de discours par des apprenants n'ayant pas effectué le *year abroad*.

4.2 Covid-19, changement de public ciblé, évolution du recueil des données : Bénin

Après le recueil des données prévu au Ghana (entre mars et avril 2020), nous avons prévu un autre voyage au Bénin pour effectuer une collecte des données auprès des Béninois en milieu universitaire. L'objectif était de nous permettre d'avoir des données comparables à celles de la France où nous avons travaillé avec un groupe d'étudiants en milieu universitaire. Cependant, la crise sanitaire et la fermeture des frontières nous a là aussi obligées à annuler notre voyage.

Par conséquent, nous avons fait des modifications de notre public ciblé : au lieu de travailler avec des Béninois au Bénin en milieu universitaire, nous avons fait recours à un groupe de Béninois qui étaient au Ghana pour un séjour linguistique. Notre recueil de données avec les Béninois a eu donc lieu au Ghana, entre octobre et décembre 2020. Néanmoins, nous avons travaillé avec des Béninois qui ont à peu près les mêmes parcours antérieurs que les Français, ayant obtenu au moins un baccalauréat et souvent titulaires d'une licence ou d'un master.

Nous avons utilisé la technique de l'échantillon par réseau pour nous mettre en contact avec les Béninois. Ensuite, nous avons présenté notre projet à la direction des deux

institutions (pour rappel, une école de langues, *Eagle Vision Language Institute*, et un établissement d'enseignement supérieur privé, *Pinnacle College*) qui nous ont donné leur aval pour recueillir les données. Nous avons procédé à la présentation de nos projets d'études aux apprenants dans différentes classes et travaillé avec ceux qui se sont portés volontaires pour y participer.

Même si notre corpus paraît restreint (24.098 mots au total), il nous permet d'effectuer une étude des locuteurs de français originaires de différents contextes francophones, le Bénin et la France, mais aussi des apprenants de FLE, ce qui n'est pas courant dans les recherches effectuées sur les marqueurs pragmatiques.

5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les cinq groupes de locuteurs de français avec lequel nous avons travaillé : les locuteurs de français langue maternelle (FLM), les locuteurs de français langue seconde (FLS), les apprenants de français langue étrangère qui ont séjourné en France (FLE/France) et au Bénin (FLE/Bénin) mais aussi notre groupe contrôle, les apprenants de français langue étrangère qui n'ont pas participé au séjour linguistique et qui sont restés au Ghana pour leurs études (FLE/Ghana). Les données sont constituées de conversations semi-spontanées où les participants ont échangé autour d'un sujet en binôme (25 enregistrements au total). Nous nous appuyons également sur des entretiens, plus précisément certains extraits qui se penchent sur les destinations de *year abroad* pour s'informer sur les raisons du choix de destinations de *year abroad* en France ou au Bénin. Les enregistrements sont transcrits avec le logiciel *Transcriber* et le corcondancier *AntConc*, ce qui nous permet de repérer les marqueurs présents dans les corpus. Nous avons également souligné les défis associés avec la crise sanitaire qui a eu un impact sur la forme prévue de notre travail. Nous nous sommes orientées vers une étude transversale au lieu d'une étude longitudinale prévue avec un recueil en deux temps, avant et après le séjour linguistique.

CHAPITRE 4 : RESULTATS

Ce chapitre explicite les résultats de notre analyse de corpus, tout en répondant aux questions de notre recherche. Pour rappel, la question centrale de cette étude est la suivante : En quoi un séjour linguistique peut-il avoir des incidences sur l'appropriation du français parlé, et plus précisément sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques ?

Les sous questions incluent :

1(a) Quelle est la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques chez les locuteurs de FLM et FLS ?

(b) Quelle est la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques chez les apprenants de FLE ayant bénéficiés d'un séjour linguistique au Bénin et en France par rapport à ceux qui ne sont pas partis en *year abroad* ?

2. Quelles sont les différences et similitudes d'emploi des marqueurs pragmatiques entre les locuteurs de FLM, FLS et les apprenants de FLE Bénin/ France/Ghana ?

3. Est-ce qu'il y a des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs de français en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/France/Ghana) ?

Nous commencerons avec une présentation de la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques présents dans les différents corpus afin de donner un aperçu des marqueurs utilisés par chaque groupe. Ensuite, nous focaliserons notre attention sur les quatre marqueurs *du coup, bon, alors* et *donc*.

Nos analyses des marqueurs pragmatiques prendront deux formes : dans un premier temps, une étude statistique sera effectuée afin de voir si les fréquences d'emploi observées sont significatives ou non, mais aussi s'il y a une association entre les marqueurs pragmatiques employés et des contextes spécifiques (Bénin/Ghana/France). Dans un deuxième temps, une étude qualitative nous permettra d'étudier les différents emplois fonctionnels et de repérer les emplois communs et divergents entre les groupes.

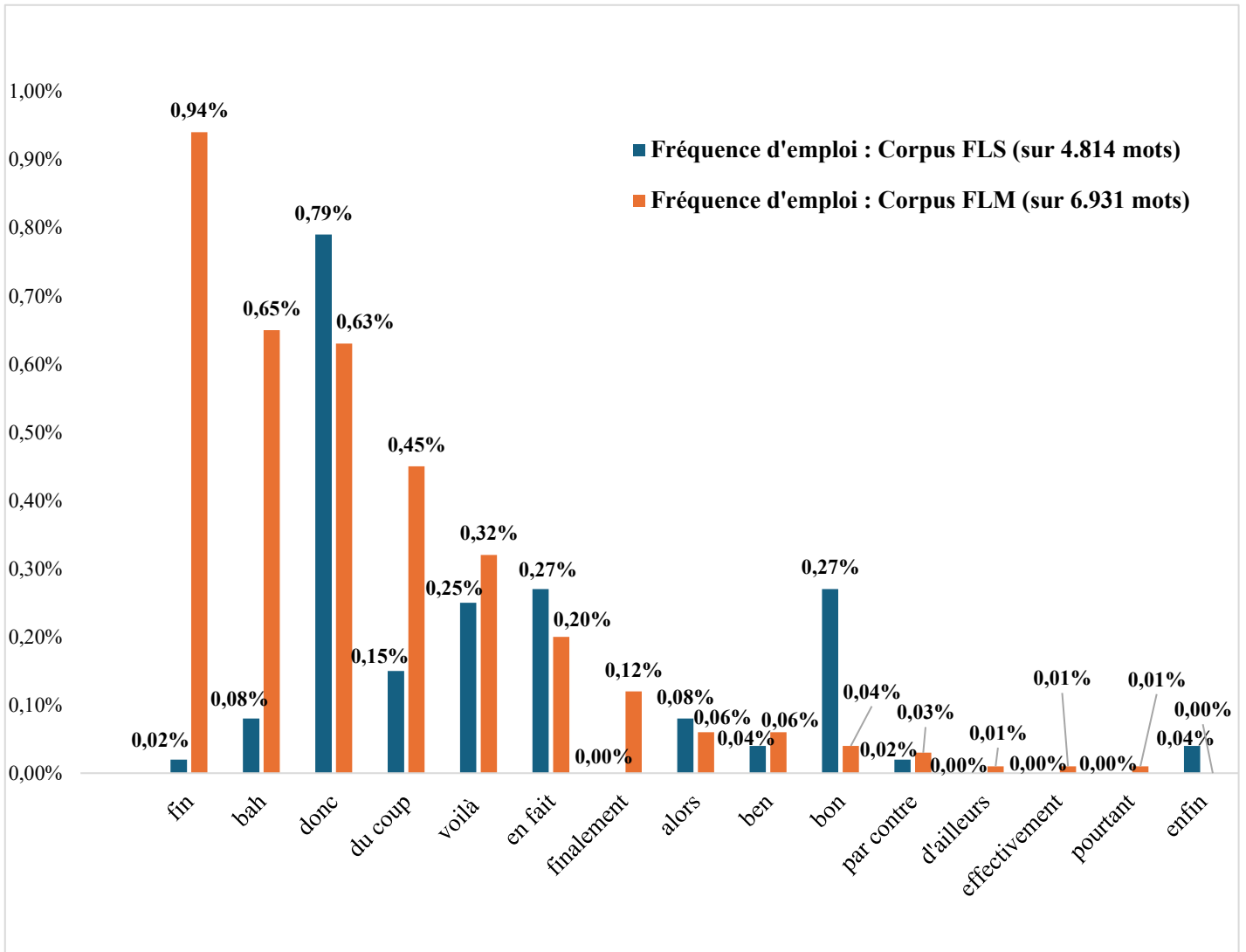
1. Présentation de la fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques dans les corpus FLM, FLS et FLE

Cette section dresse une liste des marqueurs pragmatiques identifiés dans notre corpus qui sera divisé en deux groupes : d'une part, les locuteurs de FLM et FLS ; et de l'autre, les apprenants de FLE/Bénin, FLE/France et FLE/Ghana. Nous pouvons ainsi répondre à deux de nos sous-questions de recherche (1a et b, voir *supra*) concernant la fréquence

d'emploi des marqueurs pragmatiques en fonction des différents groupes FLM/FLS et FLE (Bénin/France/Ghana).

1.1 Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLS et FLM

Figure 20. Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLS et FLM

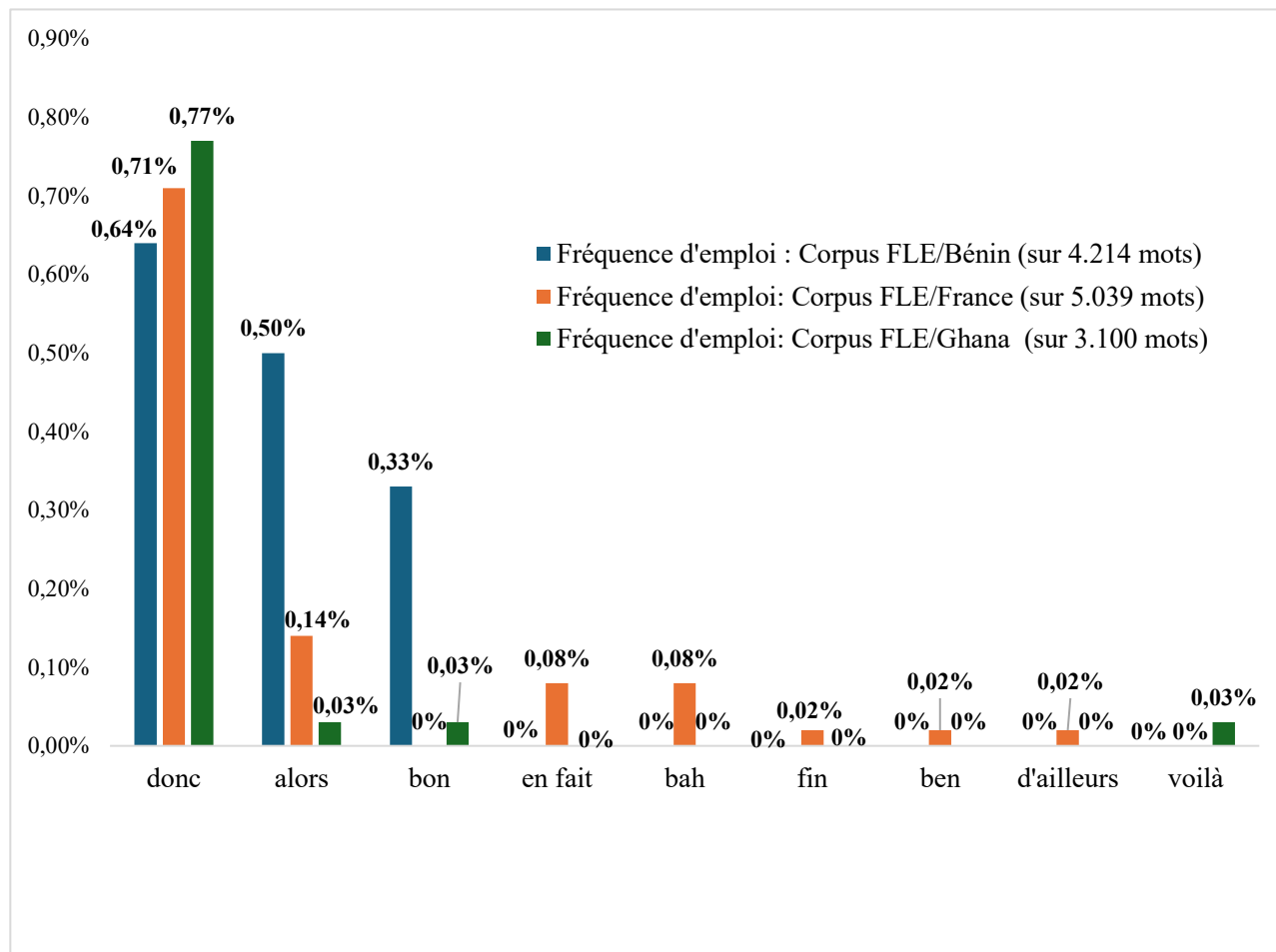


Les fréquences d'emploi des marqueurs pragmatiques sont calculées par corpus selon la formule suivante : (nombre d'occurrences du marqueur pragmatique considéré ÷ nombre de mots du corpus) x 100. Si nous prenons le cas de *du coup*, il y a 31 occurrences dans le corpus FLM, qui est constitué de 6.931 mots. Pour calculer sa fréquence dans ce corpus, nous procédons ainsi : $(31 \div 6931) \times 100 = 0,45\%$. Cette méthode permet également de calculer les fréquences d'emploi des autres marqueurs pragmatiques pour chaque corpus. Il y a une grande variété de marqueurs pragmatiques dans le corpus FLM et FLS comme l'illustre la figure 20, par rapport aux corpus FLE (voir la figure 21). Au total, il y a plus d'occurrences de marqueurs pragmatiques dans le corpus FLM (82 occurrences) par rapport au corpus FLS (62 occurrences). Néanmoins la fréquence des marqueurs pragmatiques est légèrement plus élevée dans le corpus FLS : 1,29% contre 1,18% dans le corpus FLM.

On retrouve les mêmes marqueurs en FLM et FLS par exemple : *fin, bah, donc, du coup, voilà, en fait, alors, ben, bon* et *par contre*. Néanmoins, il y a des différences en termes de fréquence d'emploi. *Fin, bah* et *du coup* par leur taux de fréquence sont plus employés par les locuteurs de FLM. Inversement, *bon* semble plutôt associé aux locuteurs de FLS originaires du Bénin. *Donc* a une haute fréquence en FLS et FLM.

1.2 Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLE Bénin/France/Ghana

Figure 21. Fréquence d'emploi des marqueurs pragmatiques par rapport au nombre total des mots par corpus en FLE Bénin/France/Ghana



La figure 21 montre que certains marqueurs pragmatiques, à savoir *donc* et *alors*, sont employés par les trois groupes FLE Bénin/France/Ghana. *Donc* a une fréquence haute quelle que soit le groupe de locuteur, ainsi il ne semble pas y avoir une corrélation avec un groupe en particulier et une mobilité en *year abroad*. Néanmoins, une analyse qualitative permettra de voir si ce constat est vrai ou s'il y a des différences d'emploi de *donc* entre les trois groupes. En ce qui concerne *alors*, il est plus utilisé par les apprenants de FLE/Bénin et de FLE/France en comparaison des apprenants de FLE/Ghana. Ainsi, ces différences suggèrent une possible acquisition en immersion.

Certains marqueurs paraissent propres à certains groupes. D'un côté, c'est le cas de *en fait* et *bah* propres aux apprenants de FLE/France. De l'autre, *bon*, même si présent dans

les corpus FLE/Bénin et FLE/Ghana, a une fréquence plus élevée dans le corpus FLE/Bénin et semble s'associer à ce groupe. *Voilà* est propre au FLE/Ghana mais le taux de fréquence est réduit, ainsi une corrélation entre l'emploi de ce marqueur pragmatique et ce groupe est moins évidente. Par extension, nous inférons que le *year abroad* a eu un impact sur l'emploi de *en fait* et *bah* par les apprenants de FLE/France. De même pour *bon* et les apprenants de FLE/Bénin.

Partant des observations et des hypothèses présentées sur les fréquences d'emploi des marqueurs pragmatiques dans notre corpus dans les sections 1.1 et 1.2, nous procédons à des analyses statistiques et qualitatives. Des analyses statistiques permettront de confirmer si ces fréquences d'emploi sont liées au séjour linguistique en France ou au Bénin. L'étude qualitative permettra de déterminer si ces différences de fréquence reflètent des nuances dans l'emploi de ces marqueurs pragmatiques et si elles permettent de distinguer un groupe de l'autre.

2. Analyses statistiques

Comme nous l'avons indiqué, un total de 50 locuteurs de français a été interviewé. Ils ont été mis en cinq groupes : a) Locuteurs de FLM (n=10) ; b) Locuteurs de FLS (n=10) ; c) Apprenants de FLE/France (n=10) ; d) Apprenants de FLE/Bénin (n=10) ; e) Apprenants de FLE/Ghana (n=10). Quatre marqueurs pragmatiques ont été utilisés pour évaluer la relation entre le contexte de *year abroad* et l'appropriation des marqueurs pragmatiques. Ces marqueurs ont été choisis à cause de leur fréquence assez élevée et la particularité d'emploi par les différents locuteurs de français (voir le chapitre 2).

Ce faisant, elles répondent à la troisième question de recherche : Est-ce qu'il y a des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs de français en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/France/Ghana) ?

2.1 Statistiques descriptives

Tableau 7. Résumé statistique

	N Statistiques	Moyenne Statistiques	Ecart type Statistiques	Erreur standard Statistiques	Minimum Statistiques	Maximum Statistiques
<i>Bon</i>	50	0,62	1,665	0,235	0	11
<i>Alors</i>	50	0,74	1,639	0,232	0	8
<i>Du coup</i>	50	0,76	2,095	0,296	0	10
<i>Donc</i>	50	3,42	3,044	0,431	0	10
Total	50					

Le tableau 7 donne un panorama des résultats de nos analyses avec le logiciel SPSS (version 26). La fréquence moyenne d'emploi des marqueurs pragmatiques va de 0,62 à 3,42. *Bon* obtient la moyenne la plus basse : 0,62 (minimum - 0, maximum - 11) et *donc* est la plus élevée : 3,42 (minimum - 0, maximum - 10). La fréquence moyenne d'emploi de *alors* est 0,74 (minimum - 0, maximum - 8) Pour *du coup*, elle est à 0,76 (minimum - 0, maximum - 10). Ces chiffres montrent que la fréquence d'utilisation des marqueurs n'est pas homogène.

Penchons-nous maintenant sur le nombre d'occurrences des quatre marqueurs pragmatiques sélectionnés.

2.1.1 Fréquence d'utilisation de *bon*, *alors*, *donc* et *du coup* dans les corpus FLM/FLS/FLE

Tableau 8. Nombre d'occurrences de *bon*, *alors*, *du coup* et *donc* dans tous les corpus, tous confondus (FLM, FLS et FLE Bénin/France/Ghana)

Marqueurs pragmatiques	Fréquence	Pourcentage
<i>Bon</i>		
0	35	70,0
1	9	18,0
2	4	8,0
3	1	2,0
11	1	2,0
<i>Alors</i>		
0	36	72,0
1	6	12,0
2	3	6,0
3	1	2,0
4	2	4,0
6	1	2,0
8	1	2,0
<i>Du coup</i>		
0	41	82,0
1	1	2,0
2	3	6,0
3	1	2,0
4	1	2,0
5	1	2,0
9	1	2,0
10	1	2,0
<i>Donc</i>		
0	12	24,0
1	7	14,0
2	2	4,0
3	6	12,0
4	6	12,0
5	7	14,0
6	1	2,0
7	3	6,0
8	1	2,0
9	4	8,0
10	1	2,0
Total	50	100,0

Tableau 9. Nombre d’occurrences de *bon, alors, du coup* et *donc* par corpus FLE/Ghana/France/Bénin, FLM et FLS

Marqueur pragmatique	Locuteurs					Nombre total des occurrences
	FLE/Ghana (3.267 mots)	FLE/France (5.039 mots)	FLE/Bénin (4.214 mots)	FLM (6.931 mots)	FLS (4.814 mots)	
<i>Bon</i>	1	0	14	3	13	31
<i>Alors</i>	1	7	21	4	4	37
<i>du coup</i>	0	0	0	31	7	38
<i>Donc</i>	24	36	27	44	38	169

Le tableau 8 donne un aperçu du nombre total d’occurrences de chaque marqueur pragmatique par tous les groupes des locuteurs, tous confondus (FLM/FLS/FLE) tandis que le tableau 9 montre le nombre d’occurrences de marqueurs pragmatiques par groupe des locuteurs (FLM, FLS, FLE Ghana/France/Bénin). La distribution des occurrences de *bon, alors, du coup* et *donc* de chaque locuteur (distribution individuelle) est présentée par groupe de locuteurs (FLM, FLS, FLE Bénin/France/Ghana) dans les annexes.

Prenons l’exemple du marqueur pragmatique *bon* pour voir la manière dont on doit lire le tableau 8 : 35 locuteurs tous confondus ne l’utilisent pas (nombre d’occurrence est à 0) tandis que 9 locuteurs l’utilisent une fois (nombre d’occurrence est 1).

En ce qui concerne *du coup*, le tableau 8 montre que ce marqueur pragmatique est faiblement employé parce que 41 sur 50 locuteurs ne l’utilisent pas. Il semble que c’est idiomatique, c’est-à-dire propre à une personne (et par extension à un groupe de locuteurs) puisqu’il y a une personne qui l’emploie dix fois (voir le tableau 8). La personne qui l’emploie dix fois se trouve parmi les locuteurs de FLM, en l’occurrence LNF7 (voir le Tableau 16, dans les annexes). En effet, sur les 38 occurrences de *du coup*, 31 occurrences appartiennent au groupe des locuteurs FLM alors que 7 occurrences sont issues du groupe des locuteurs FLS comme le montre le tableau 7. Ainsi, *du coup* est plus utilisé dans le corpus FLM.

Comme l’illustre le Tableau 8, *donc* est beaucoup plus fréquent parce qu’il n’y a que 12 locuteurs qui ne l’emploient pas. Le Tableau 8 montre que les autres marqueurs tiennent une fréquence de « non-utilisation » plus élevée : *alors* (36 occurrences) et *bon* (35 occurrences). *Donc* est présent dans tous les corpus avec un nombre d’occurrences assez élevé (voir le Tableau 7) : FLM (44 occurrences), FLS (38 occurrences) et FLE/France (36 occurrences), FLE /Bénin (27 occurrences) FLE/Ghana (24 occurrences).

Les apprenants de FLE/Bénin aient une préférence pour le marqueur pragmatique *alors*. Même si 36 locuteurs n'utilisent pas *alors* (cf. Tableau 8), les fréquences les plus hautes (6 et 8 fois) figurent dans les corpus des apprenants de FLE/Bénin (cf. les Tableaux 9, et 13 dans l'annexe). *Alors* possède une fréquence assez élevée chez les apprenants de FLE/Bénin : 21 occurrences comme l'illustre le Tableau 9. En FLM et FLS, il y a le même nombre d'occurrences dans le corpus : 4 occurrences chacun (voir le Tableau 9), tandis qu'on ne relève qu'une seule occurrence de *alors* chez les apprenants de FLE/Ghana. *Bon* s'associe plus au contexte béninois, en effet les deux groupes de locuteurs qui l'emploient le plus sont des locuteurs de FLS et des locuteurs de FLE/Bénin. Le tableau 8 montre que 35 locuteurs n'emploient pas *bon* dans leurs discours. Tous les apprenants de FLE/France ne l'emploient pas (voir le tableau 12 dans l'annexe). Sur les 15 locuteurs qui l'utilisent, 8 sont des locuteurs de FLS, 4 sont des locuteurs de FLE/Bénin, 2 sont des locuteurs de FLM et 1 est apprenant de FLE/Ghana (voir les Tableaux 13, 14, 15 et 16). La section suivante se penche sur l'analyse de variance de *alors*, *du coup*, *bon* et *donc*.

2.1.2 Analyse de variance univariée (ANOVA)

Le tableau 10 montre les résultats du test d'analyse de variance. L'analyse de variance univariée (ANOVA) à un facteur est utilisé pour comparer la différence de moyennes entre groupes et leur emploi des marqueurs pragmatiques. Dans l'analyse de variance, la variabilité est divisée en deux groupes : intergroupes (la variabilité entre les moyennes des groupes) et intragroupes (la variabilité dans un groupe autour de la moyenne de chaque groupe) (Yergeau & Poirier, 2023). Ce qui nous intéresse dans le Tableau 10 est la valeur de p (Sig.). Si p est inférieur à 0,05, les résultats sont significatifs.

Tableau 10. Analyse de variance à un facteur entre le contexte et les marqueurs pragmatiques

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
<i>Alors</i>	Intergroupes	24,920	4	6,230	2,627	0,047
	Intragroupes	106,700	45	2,371		
	Total	131,620	49			
<i>Du coup</i>	Intergroupes	72,120	4	18,030	5,674	0,001
	Intragroupes	143,000	45	3,178		
	Total	215,120	49			
<i>Bon</i>	Intergroupes	18,280	4	4,570	1,750	0,156
	Intragroupes	117,500	45	2,611		
	Total	135,780	49			
<i>Donc</i>	Intergroupes	29,880	4	7,470	0,792	0,536
	Intragroupes	424,300	45	9,429		
	Total	454,180	49			

Comme le notent Yergeau & Poirier (2023), « le test d'analyse de variance ne nous dit qu'une chose : l'hypothèse nulle est rejetée ou non. Il ne nous dit pas où se situe la ou les différences. Il faut donc effectuer d'autres tests pour savoir entre quels groupes se trouve cette ou ces différences. Ces tests sont appelés post-hoc ou tests a posteriori. Ils indiquent quels groupes se distinguent. »

L'hypothèse nulle suggère qu'il n'y a pas de différence entre les moyennes de la population des cinq groupes de locuteurs de français et l'emploi des marqueurs pragmatiques.

C'est-à-dire $H_0: u_1=u_2=u_3=u_4=u_5$

L'hypothèse alternative montre une différence significative entre le contexte dans lequel se trouvent les locuteurs de français (France/Bénin/Ghana) et l'emploi des marqueurs pragmatiques.

C'est-à-dire $H_1: u_1 \neq u_2 \neq u_3 \neq u_4 \neq u_5$

Où H_0 = L'hypothèse nulle

H_1 = L'hypothèse alternative

u_1 à $u_5 = 5$ contextes dans lequel se trouvent les locuteurs de français (soit en France, Bénin, Ghana)

Etant donné que la valeur p de *alors* et *du coup* sont moins du niveau de la signification selon lequel le test est réalisé, en l'occurrence 0,05, l'hypothèse nulle est rejetée et l'alternative est acceptée.

En ce qui concerne *alors*, l'hypothèse nulle est rejetée et l'alternative est acceptée puisque l'anova à un facteur montre une relation statistiquement significative entre l'emploi de *alors* et le contexte où l'on se trouve (Statistique F (4, 45) = 2,627 ; valeur $p = 0,047$). Cela suggère que les moyennes de groupes sont différentes de manière significative et que le contexte où l'on se trouve a un effet sur l'emploi de *alors*.

A propos de *du coup*, l'hypothèse nulle est rejetée et l'alternative est acceptée car l'anova à un facteur montre une relation statistiquement significative entre l'emploi de *du coup* et le contexte où l'on se trouve (Statistique F (4, 45) = 5,674 ; valeur $p = 0,001$). Cela suggère que les moyennes de groupes sont significativement différentes et le contexte où l'on se trouve a un effet sur l'emploi *du coup*.

Pour *bon* et *donc*, il n'y a pas de relation significative entre l'emploi de ces marqueurs pragmatiques et le contexte où l'on se trouve car la valeur de p est supérieure à 0,05 : 0,156 (*bon*) ; 0,536 (*donc*).

Dans notre cas, l'analyse de variance montre que les moyennes de variance entre groupes sont différentes pour *alors* et *du coup*. Néanmoins, comme elle ne précise pas où se situent ces différences, nous avons effectué un test post hoc de Tukey que nous présentons dans le tableau suivant (Tableau 11).

2.1.3 Test Post Hoc de Tukey

En nous appuyant sur le test post hoc de Tukey, et les moyennes de groupes, une analyse complémentaire est réalisée pour comparer les paires de moyennes de groupes et montrer quelles paires sont significativement différentes.

Nous explicitons les colonnes en reprenant Yergeau & Poirier (2023) qui précisent que :

Le tableau de comparaisons multiples comprend plusieurs résultats [...]. La [...] colonne [I] comprend chaque groupe comparé et la [...] colonne [J] présente les groupes comparés avec celui de la [...] colonne [I]. Dans la colonne *Différence de moyennes (I- J)*, on observe les différences entre les groupes suivies par l'erreur-type [erreur standard] et le degré de signification [Sig] associés à cette comparaison. SPSS indique par un astérisque les différences de moyennes qui sont significatives. Comme on le remarque, plusieurs comparaisons sont répétitives dans la mesure où on teste chaque groupe par rapport aux autres. Des répétitions sont inévitables. Notons que les intervalles de confiance sont aussi ajustés en fonction du nombre de comparaisons.

Tableau 11. Test post hoc de Tukey

Comparaisons multiples :							
Différence significative de Tukey							
Variable dépendante	(I) Contexte où l'on se trouve	(J) Contexte où l'on se trouve	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig	Intervalle de confiance à 95 %	
<i>Alors</i>	Apprenants de FLE/France	Apprenants de FLE/Benin	-1,400	0,689	0,267	-3,36	0,56
		Apprenants de FLE/Ghana	0,600	0,689	0,906	-1,36	2,56
		Locuteurs de FLM	0,300	0,689	0,992	-1,66	2,26
		Locuteurs de FLS	0,300	0,689	0,992	-1,66	2,26
	Apprenants de FLE/Benin	Apprenants de FLE/France	1,400	0,689	0,267	-0,56	3,36
		Apprenants de FLE/Ghana	2,000*	0,689	0,043	0,04	3,96
		Locuteurs de FLM	1,700	0,689	0,116	-0,26	3,66
		Locuteurs de FLS	1,700	0,689	0,116	-0,26	3,66
	Apprenants de FLE/Ghana	Apprenants de FLE/France	-0,600	0,689	0,906	-2,56	1,36
		Apprenants de FLE/Benin	-2,000*	0,689	0,043	-3,96	-0,04
		Locuteurs de FLM	-0,300	0,689	0,992	-2,26	1,66
		Locuteurs de FLS	-0,300	0,689	0,992	-2,26	1,66
	Locuteurs de FLM	Apprenants de FLE/France	-0,300	0,689	0,992	-2,26	1,66
		Apprenants de FLE/Benin	-1,700	0,689	0,116	-3,66	0,26
		Apprenants de FLE/Ghana	0,300	0,689	0,992	-1,66	2,26
		Locuteurs de FLS	0,000	0,689	1,000	-1,96	1,96
Locuteurs de FLS	Apprenants de FLE/France	-0,300	0,689	0,992	-2,26	1,66	
	Apprenants de FLE/Benin	-1,700	0,689	0,116	-3,66	0,26	
	Apprenants de FLE/Ghana	0,300	0,689	0,992	-1,66	2,26	
	Locuteurs de FLM	0,000	0,689	1,000	-1,96	1,96	
<i>Du coup</i>	Apprenants de FLE/France	Apprenants de FLE/Benin	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Apprenants de FLE/Ghana	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Locuteurs de FLM	-3,100*	0,797	0,003	-5,37	-0,83
		Locuteurs de FLS	-0,700	0,797	0,903	-2,97	1,57
	Apprenants de FLE/Benin	Apprenants de FLE/France	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Apprenants de FLE/Ghana	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Locuteurs de FLM	-3,100*	0,797	0,003	-5,37	-0,83
		Locuteurs de FLS	-0,700	0,797	0,903	-2,97	1,57
	Apprenants de FLE/Ghana	Apprenants de FLE/France	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Apprenants de FLE/Benin	0,000	0,797	1,000	-2,27	2,27
		Locuteurs de FLM	-3,100*	0,797	0,003	-5,37	-0,83
		Locuteurs de FLS	-0,700	0,797	0,903	-2,97	1,57
	Locuteurs de FLM	Apprenants de FLE/France	3,100*	0,797	0,003	0,83	5,37
		Apprenants de FLE/Benin	3,100*	0,797	0,003	0,83	5,37
		Apprenants de FLE/Ghana	3,100*	0,797	0,003	0,83	5,37
		Locuteurs de FLS	2,400*	0,797	0,033	0,13	4,67
Locuteurs de FLS	Apprenants de FLE/France	0,700	0,797	0,903	-1,57	2,97	
	Apprenants de FLE/Benin	0,700	0,797	0,903	-1,57	2,97	
	Apprenants de FLE/Ghana	0,700	0,797	0,903	-1,57	2,97	
	Locuteurs de FLM	-2,400*	0,797	0,033	-4,67	-0,13	

Encore une fois, c'est la valeur de p (Sig) qui nous intéresse car elle indiquera si les résultats sont significatifs ou non et où se trouvent les corrélations.

D'un côté, les résultats de cette analyse illustrés par le Tableau 9 montrent qu'il y a une différence significative dans les moyennes de groupes des apprenants de FLE/Bénin et les apprenants de FLE/Ghana en ce qui concerne l'emploi de *alors* ($2,000 \pm 0,689$, valeur $p=0,043$).

Ainsi, le *year abroad* au Bénin a un effet positif sur l'emploi de *alors* (une différence de moyenne positive de 2,000) : un apprenant qui est parti pour le *year abroad* au Bénin (apprenant de FLE/Bénin) est susceptible d'employer *alors* plus qu'un apprenant qui est resté au Ghana (apprenant de FLE/Ghana). Il n'y a pas d'autres différences significatives pour les autres groupes en ce qui concerne *alors*.

De l'autre côté, en ce qui concerne l'emploi de *du coup*, le Tableau 9 montre qu'il y a une différence significative entre les moyennes de groupes des locuteurs FLM et les apprenants FLE/France, les apprenants FLE/Bénin et les apprenants FLE/Ghana ($3,100 \pm 0,797$, valeur $p=0,003$). Cela suggère que les locuteurs de FLM utilisent *du coup* plus que ces groupes. En outre, le tableau 8 montre qu'il y a une différence de moyenne positive entre les locuteurs de FLM et FLS en ce qui concerne l'emploi de *du coup* ($2,400 \pm 0,797$, valeur de $p=0,033$). *Du coup* semble donc associé à la variante du français de France.

Ayant réalisé les analyses statistiques, nous pouvons répondre à la dernière question de recherche : Est-ce qu'il y a des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs de français en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/France/Ghana) ? Pour ce faire, nous nous concentrons sur les marqueurs pragmatiques *alors* et *du coup* dont les occurrences sont statistiquement significatives. En ce qui concerne l'emploi de *alors*, il est statistiquement significatif chez les apprenants de FLE/Bénin. Nous pouvons donc dire que le contexte de *year abroad* au Bénin a eu un impact sur son appropriation. *Du coup* en revanche peut être associé aux locuteurs de FLM.

3. Analyses qualitatives : différences et similitudes d'emploi des marqueurs pragmatiques dans les corpus FLM, FLS et FLE

Sous cette section, nous répondons à la deuxième question de recherche qui concerne les similitudes et différences d'emploi des marqueurs pragmatiques dans les corpus FLM,

FLS et FLE. Pour ce faire, nous effectuons une analyse qualitative de *du coup*, *alors*, *bon* et *donc* qui consiste en une étude des fonctions de chaque marqueur pragmatique. Pour chaque fonction étudiée, nous nous penchons sur ses configurations syntaxiques et type de marqueur pragmatique dans les différents groupes : FLM, FLS, FLE.

3.1 *Du coup*

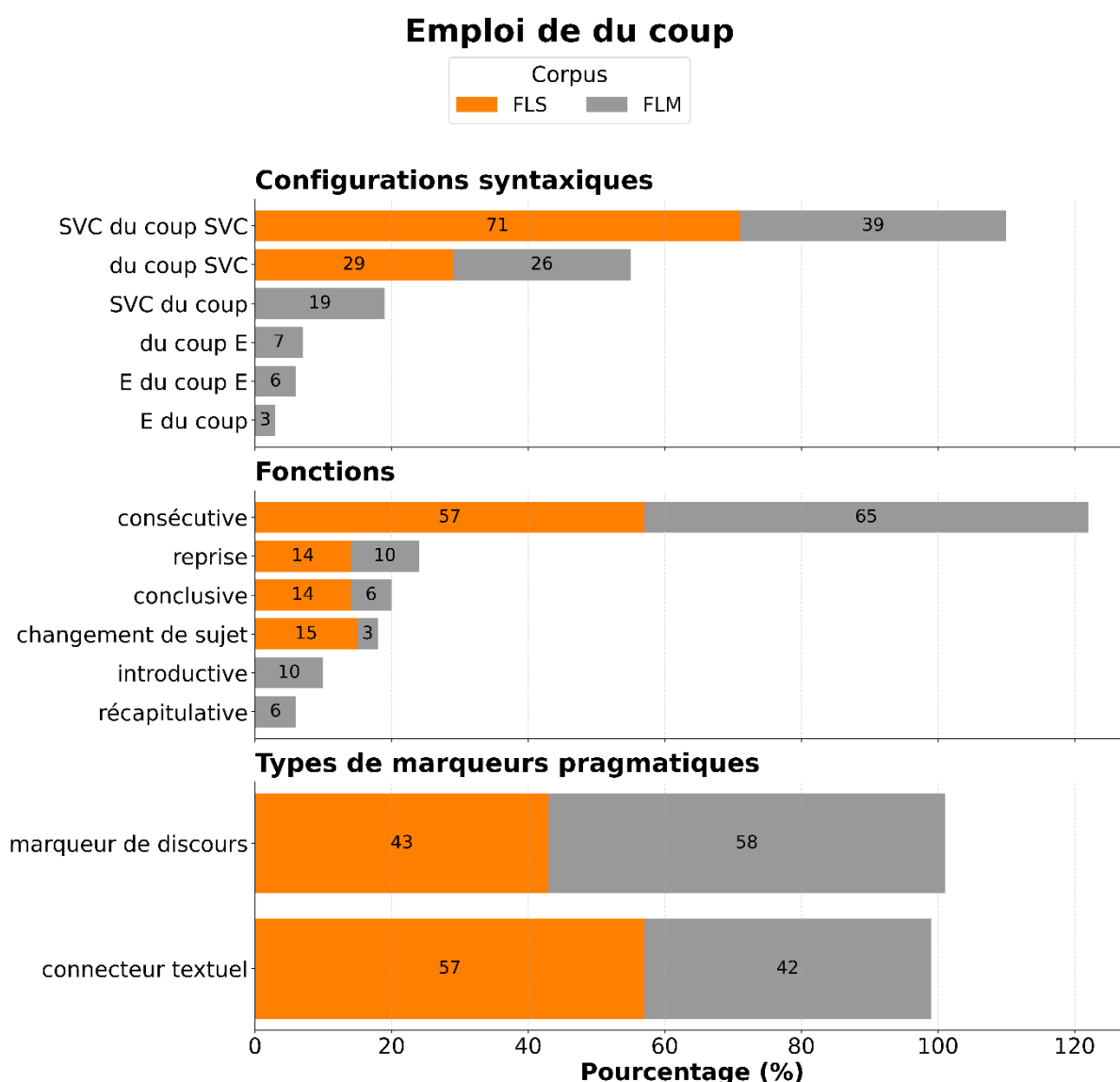
Présentation Générale

Pour rappel, *du coup* n'est présent que dans les corpus FLM et FLS. Nous commençons avec un aperçu des configurations syntaxiques, fonctions et catégories de marqueurs pragmatiques de *du coup*. Cela servira de base pour ensuite approfondir l'étude de chaque fonction par corpus tout en mettant en évidence les similitudes et différences.

Configurations Syntaxiques

Une comparaison des configurations syntaxiques de *du coup* dans la figure 22 montre une différence dans les corpus FLM et FLS. Tout d'abord, le corpus FLM possède une plus grande hétérogénéité de configurations syntaxiques par rapport au corpus FLS. D'une part, les configurations syntaxiques présentes dans le corpus FLM sont au nombre de 6 : *E du coup* ; *Du coup E* ; *E du coup E* ; *SVC du coup* ; *du coup SVC* ; et *SVC du coup SVC* (voir la section 3.1 du chapitre 2 où nous explicitons ces configurations syntaxiques). D'autre part, les deux dernières configurations syntaxiques (*du coup SVC* ; et *SVC du coup SVC*) présentes dans le corpus FLM sont les seules qui apparaissent dans le corpus FLS. Cela pourrait s'expliquer par la fréquence réduite des occurrences de *du coup* dans le corpus FLS (7 occurrences, soit une fréquence d'emploi de 0,15%) par rapport au corpus FLM (31 occurrences, soit une fréquence d'emploi de 0,45%).

Figure 22. Emploi de *du coup* dans les données



Les pourcentages sont calculés par catégorie et par groupe de locuteurs. Nous calculons ainsi la fréquence de chaque catégorie (configuration syntaxique, les fonctions et les types de marqueurs de discours) individuellement pour les groupes FLM et FLS.

Prenons l'exemple de la configuration syntaxique pour le groupe FLS : le nombre d'occurrences de *du coup* SVC est de 2 tandis que SVC *du coup* SVC est de 5 ; en tout, nous avons 7 occurrences de *du coup*. Pour obtenir ces occurrences en pourcentage, nous procédons comme suit : $(2 \div 7) \times 100 = 29\%$ pour la configuration *du coup* SVC ; et $(5 \div 7) \times 100 = 71\%$ pour la configuration SVC *du coup* SVC. Cette méthode est également utilisée pour calculer les fréquences d'emploi des autres marqueurs pragmatiques (*bon, alors, donc*) pour chaque catégorie et groupe de locuteurs.

La configuration syntaxique la plus courante est la même dans les deux corpus : SVC *du coup* SVC, mais il y a une nette différence entre les corpus FLM et FLS (39% contre 71%, voir les figures 21 et 22 *supra*). Cependant, dans d'autres corpus comme ceux d'Abouda (2022) le taux d'occurrences dans cette position est assez faible : environ 7% d'occurrences chez Abouda (2022) qui s'appuie sur le corpus Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans (ESLO) ; et 1,02%⁸⁹ chez Malm (2011), qui s'appuie sur Frantext, un corpus écrit. Pour la configuration *du coup* SVC dans notre corpus de travail, la fréquence est assez proche dans les corpus FLM et FLS (26%, corpus FLM ; 29%, corpus FLS). Dans les études sur *du coup* d'Abouda (2022) et de Malm (2011) la configuration *du coup* SVC est la plus fréquente avec une fréquence de 82% chez Abouda (2022) et 89,53% chez Malm (2011). La différence de fréquence d'emploi pourrait être attribuée à la taille de notre corpus qui est plus réduit en comparaison avec celui d'Abouda (2022) : ESLO (ESLO-MD environ 1 million de mots et ; ESLO2-S environ 800,000 mots) .

La configuration SVC *du coup*, absente du corpus FLS, a une fréquence de 19% dans le corpus FLM. Selon Abouda (2022), environ 10% des occurrences de *du coup* figurent dans cette position. Les autres configurations syntaxiques identifiées dans notre corpus, notamment dans celui du FLM, ont une fréquence réduite (E *du coup*, 3% ; E *du coup* E, 6% ; *du coup* E, 7%).

Fonctions

Du coup joue divers rôles dans les échanges, comme le montrent la figure 22 : mettre en relation une cause à une conséquence, reprendre un point, conclure un discours, changer de sujet, introduire un thème de discussion et récapituler ce qui a été dit en amont.

La fonction la plus fréquente est la fonction consécutive avec une fréquence de plus de 50% dans les corpus FLS et FLM (57%, corpus FLS ; 65%, corpus FLM). Les autres fonctions de *du coup* ont une fréquence d'emploi assez faible, allant de 3% à 10% dans le corpus FLM (les fonctions de changement de sujet, conclusive, récapitulative, introductive et reprise) et entre 14% et 15% dans les corpus FLS (les fonctions de réorientation, conclusive et reprise). Ces différences d'emploi de *du coup* (fréquence élevée dans la fonction consécutive et fréquence faible dans les autres fonctions) montrent

⁸⁹ En fait, Malm (2011) classe la fréquence de *du coup* en fonction de sa position dans les différentes périodes : 1960-2009, 1900-1959, 1815-1899 et 1542-1733. Ce résultat reflète celui de la période la plus récente, soit 1960 à 2009.

une préférence d'association de *du coup* avec la fonction consécutive. En outre, les différences d'emploi de *du coup* pourraient être attribuées à « sa valeur classique de 'connecteur de conséquence' » qui persiste en dépit de l'évolution de sa fonction comme l'atteste Abouda (2022). Les fonctions récapitulative et introductive, présentes avec une fréquence basse (respectivement 6% et 10%) dans les corpus FLM, sont absentes dans le corpus FLS.

Du coup marqueur pragmatique : connecteur textuel ou marqueur de discours ?

Dans le corpus FLS, la fréquence des connecteurs textuels est plus élevée que celle des marqueurs de discours (57 % contre 43 %). Dans le corpus FLM, la fréquence des connecteurs textuels est moins élevée que celle des marqueurs de discours (42 % contre 58 %). Ces chiffres révèlent qu'en dépit de fréquences assez comparables (entre 40 et 60 %) de connecteurs textuels et de marqueurs de discours dans les corpus FLM et FLS, il existe des nuances dans leur utilisation qui méritent d'être examinées de plus près. Nous en discuterons lorsque nous aborderons les différentes fonctions.

Les sections suivantes se penchent sur les différentes fonctions de *du coup* dans nos données. Dans la présentation de chaque fonction, nous soulignons les similitudes. En outre, nous mettons en valeur les différences, notamment en fonction des configurations syntaxiques mais aussi en termes de type de marqueurs pragmatiques qui permettent de distinguer son emploi d'un corpus à l'autre.

3.1.1 Fonction consécutive

Dans les corpus FLS et FLM, la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC reste prééminente dans la fonction consécutive : 10 occurrences sur 31 dans le corpus FLM, et 4 occurrences sur 7 dans le corpus FLS. Dans le corpus FLS, la fonction consécutive n'est associée qu'à cette configuration. Les exemples 85 et 86 illustrent la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC à valeur consécutive.

85. LNB2: il faut il faut savoir parler l'anglais parce que sans ça tu ne peux pas faire des échanges entre des pays étrangers ou les pays anglophones et les pays francophones [SVC] *du coup*
LNB 1: hm
LNB2: moi j'aimerais apprendre l'anglais [SVC]
(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

86. LNF5: et Henry quand il est parti en Thaïlande c'est dans un petit village et il parlait pas du tout un mot d'anglais [SVC]
LNF6: euh bah oui

LNF5: *du coup* ils essayaient de bredouiller mais c'était compliqué [SVC]
(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Du coup : connecteur textuel dans le corpus FLS et FLM

En outre, dans la configuration SVC *du coup* SVC, *du coup* est un connecteur textuel dans les corpus FLM et FLS. Pour rappel, nous partons de la classification de Dostie (2004). Il y a ainsi deux catégories des marqueurs pragmatiques. D'un côté, les connecteurs textuels qui servent à relier deux unités phrastiques. De l'autre, les marqueurs de discours qui servent à relier deux unités phrastiques qui ne sont pas au même niveau discursif (une unité phrastique avec une autre unité phrastique qui reste implicite). Si nous reprenons les exemples 85 et 86, *du coup* relie deux unités phrastiques ayant valeur de cause et de conséquence. Plus précisément dans l'exemple 86, la cause (l'impossibilité d'échanger avec des pays étrangers/anglophones en raison d'un manque de compétence linguistique en anglais) a comme conséquence le désir d'apprendre l'anglais par LNB2. Dans l'exemple 87, LNF5 parle de Henry et souligne qu'en raison de ses compétences linguistiques limitées en anglais (cause), il ne pouvait pas s'exprimer couramment en anglais lors de son séjour en Thaïlande (conséquence).

Pour conclure, il y a une corrélation entre la fonction consécutive de *du coup*, la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC et la catégorie de connecteur textuel. En effet, la configuration SVC *du coup* SVC lie deux propositions ou unités phrastiques, par conséquent, il y a l'idée de connexion. En outre, il y a une fréquence élevée de *du coup* dans la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC et la catégorie de connecteur textuel : 57,1% pour le corpus FLS et 32,3% sur un total de 42% des connecteurs textuels pour le corpus FLM. Tandis que le corpus FLS privilégie *du coup* connecteur textuel à valeur consécutive dans la configuration SVC *du coup* SVC, d'autres configurations syntaxiques de *du coup* connecteur textuel à valeur consécutive figurent dans le corpus FLM. Nous en parlerons ci-après.

Du Coup : Connecteur Textuel dans la Fonction Consécutive chez les Locuteurs de FLM

Il existe en effet une différence évidente entre le français du Bénin et le français de France, notamment dans l'utilisation de configurations syntaxiques absentes du corpus FLS. Cependant, le nombre d'occurrences est plutôt réduit : SVC *du coup* (1 occurrence), *du*

coup SVC (1 occurrence) et E *du coup* E (1 occurrence). Prenons des exemples de ces autres configurations syntaxiques qui sont uniquement présentes dans le corpus FLM. L'exemple 87 illustre la configuration SVC *du coup* et plus précisément SVC SVC *du coup*.

87. LNF7: #2 ouais les Danois aussi ils sont euh # il y a le fils
d'un ami de mes parents qui habite au Danemark depuis quatre
ans il parle toujours pas le danois il parle l'anglais
LNF8: #1 et ça pose aucun problème au quotidien #
LNF7: #2 ouais et tout le monde le comprend tu vois alors #
qu'en France euh #1 euh les gens ils ont un peu du mal je pense

LNF8: #2 ** +[rire] #
LNF7: avec l'anglais *fin* les les jeunes ça va [SVC] parce que
fin on fait de plus en plus longues études #1 et tout [SVC]
donc *du coup* #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Pour rappel, nous mettons SVC SVC *du coup* comme sous-catégorie de SVC *du coup* car cette dernière est la configuration la plus proche parmi les six catégorisations adoptées. Nous faisons cela pour éviter les reproductions d'une grande gamme des configurations syntaxiques. Dans l'exemple 87, cause et conséquence sont inversées : la conséquence précède la cause et *du coup* termine la proposition. Dans ce cas SVC SVC *du coup* correspond à unité phrastique (conséquence)- unité phrastique (cause) – connecteur textuel (*du coup*). Néanmoins, étant donné qu'il existe une connexion entre les deux segments de discours, il s'agit d'un connecteur textuel même si *du coup* ne se situe pas entre deux unités phrastiques comme dans la configuration classique SVC *du coup* SVC. Cette connexion est également marquée par *donc* qui précède *du coup*. Dans le cas de configurations syntaxiques non canoniques, il semble ainsi que *du coup* soit redoublé par d'autres marqueurs qui expriment la relation de cause à conséquence. Dans l'exemple 87, *parce que* permet d'exprimer la cause. LNF7 note que les jeunes ont de bonnes compétences linguistiques en anglais (conséquence) en raison de leurs longues études (cause). Dans les mots de LNF7, « je pense avec l'anglais *fin* les les jeunes ça va » (conséquence) ; « *parce que fin* on fait de plus longues études et tout » (cause) ; « *donc du coup* » (connecteurs textuels). Ayant abordé la configuration SVC *du coup*, passons à la configuration *du coup* SVC.

Tout comme l'exemple 87, l'exemple 88 souligne une différence entre le corpus FLS et FLM en mettant en avant une configuration à valeur consécutive qui est connecteur textuel mais propre au corpus FLM : *du coup* SVC.

88. LNF7: je pense qu'on essaie de bah les inciter à apprendre le français plutôt qu'une autre langue mais après euh je pense que fin nous **du coup** comme c'est notre langue maternelle [SVC] on apprend une autre langue en LV2 quoi [SVC] on apprend l'anglais et généralement bah l'espagnol ou l'allemand ou #1 l'italien #

LNF8: #2 ouais #

LNF7: fin toi t'as fait l'italien

(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

La configuration syntaxique *du coup* SVC, et plus précisément *du coup* SVC SVC illustrée par l'exemple 88 est plus proche de la forme classique SVC *du coup* SVC par rapport à l'exemple 87 (où il y a la configuration SVC SVC *du coup*), car la cause est suivie par la conséquence. Dans l'exemple 88, LNF7 souligne que le facteur responsable du choix d'une autre langue étrangère et non le français en LV2 (conséquence), est le fait que leur langue maternelle est le français (cause). Donc, nous avons le schéma *du coup* SVC (cause) SVC (conséquence) suivi d'un autre marqueur pragmatique 'quoi'.

Concentrons-nous maintenant sur la configuration syntaxique E *du coup* E à valeur consécutive, propre au corpus FLM et illustrée par l'exemple 89.

89. LNF3: donc clairement euh non mais oui et puis et puis aussi euh parler fin apprendre une langue étrangère pour la lire aussi on parle de parler mais #1 aussi pour la lire bien sûre #

LNF4: #2 hm #

LNF3: ou ça c'est important fin ouais littérature comparée euh tu sais euh c'est

plus simple quand on lis un texte originale la traduction euh euh la traduction n'est pas forcément ultra fidèle euh euh

LNF4: après moi je trouve que souvent avec mon sujet c'est que [E] **du coup** il y a il y a cent ans euh les artistes que j'étudie généralement eux-mêmes parler plusieurs langues

LNF3: #1 ouais #

LNF4: #2 euh # étrangères et et écrivaient euh euh parfois indiffe- indifféremment ou parfois euh de manière euh très très ciblé et pour une raison précise euh dans une langue #1 euh #

LNF3: #2 ouais # #1 hm #

LNF4: #2 plutôt # qu'un autre donc euh on voit que qu'à toutes les époques euh c'était déjà important voire même je pense qu'il y a cent ans euh une partie de la population euh parlait beaucoup plus des langues euh [E]

Dans l'exemple 89, la suivante est déduite : la non-fiabilité des certaines traductions (dans les mots de LNF3, «la traduction n'est pas forcément ultra fidèle »), est, par extension, une des raisons pour le plurilinguisme parmi les artistes qui écrivaient dans différentes langues selon l'objectif visé. Ici *du coup* lie deux énoncés représentés par E. Il ne s'agit pas d'un simple SVC, mais d'un ensemble discursif que l'on doit reconstituer pour trouver la cause et la conséquence.

Du Coup : Marqueur de Discours dans la Fonction Consécutives chez les Locuteurs de FLM

En plus de l'hétérogénéité des configurations syntaxiques de *du coup* connecteur textuel dans le corpus FLM, ce qui distingue la fonction consécutive dans le corpus FLM du corpus FLS est la présence de *du coup*, non seulement comme connecteur textuel, mais aussi comme marqueur de discours.

Les configurations syntaxiques de *du coup* comme marqueur de discours sont davantage dans la configuration SVC *du coup* (3 occurrences, soit 9,7%) et *du coup* SVC (3 occurrences, soit 9,7%). Il y a une occurrence (soit 3,2%) dans la configuration syntaxique E *du coup* E. Nous explicitons les configurations les plus courants, à savoir SVC *du coup* et *du coup* SVC.

En tant que marqueur de discours dans la fonction consécutive, il y a des occurrences où *du coup* met en avant une idée de connexion mais non entre deux segments de discours ou propositions qui sont explicitement annoncées comme le cas des connecteurs textuels. Dans le cas des marqueurs de discours, la connexion se fait entre une proposition explicite et une proposition implicite. Dans le cas qui nous occupe, la proposition implicite est la conséquence, déductible à partir des éléments co-textuels. L'exemple 90, dans la configuration SVC *du coup* et tiré du Corpus FLM, illustre ce point :

- 90.LNF5: #2 c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup # de choix à l'école
c'est anglais déjà d'office et puis après peut-être espagnol ou
allemand mais
LNF6: non mais même les pays fronta- frontaliers genre on
peut pas forcément apprendre l'italien alors que ce serait hyper
intéressant aussi pour ceux qui n'habitent pas très loin
LNF5: ouais ouais
LNF6: #1 finalement #
LNF5: #2 c'est vrai que # dans le nord moins mais euh
LNF6: ouais
LNF5: nous c'est plus l'Allemagne [SVC] *du coup*
LNF6: hm hm #1 bah nous #
LNF5: #2 oui #

LNF6: c'est plus l'Espagne #1 **donc** on apprend #
 LNF5: #2 hm #
 LNF6: l'espagnol #1 et euh #
 (Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

LNF5 et LNF6 échangent sur la possibilité d'élargir la gamme des langues étrangères étudiées à l'école au lieu d'avoir un choix de langues limité à étudier. LNF6 propose l'étude des langues étrangères en fonction de leur situation géographique, par exemple l'italien pour ceux qui habitent près de la frontière italienne. Ensuite, LNF5 indique que, pour sa part, il se trouve près de l'Allemagne et termine son discours avec *du coup* sans préciser explicitement la langue à étudier, en l'occurrence l'allemand, en raison de sa situation géographique. Nous remarquons que même si la langue à étudier n'est pas énoncée et reste implicite, elle est inférée et connue par tout le monde à partir du discours. De même LNF6 poursuit la conversation presque de la même manière que LNF5 (« [...] **nous c'est plus** l'Allemagne *du coup* » (LNF5)) : « [...] **nous c'est plus** l'Espagne *donc* [...] ». Néanmoins, LNF6 s'appuie sur *donc* au lieu de *du coup* et précise explicitement la conséquence de se situer près de la frontière espagnole : l'apprentissage de l'espagnol. Ces deux propositions côte à côte nous permettent de distinguer l'emploi de *du coup* en tant que marqueur de discours (la cause est précisée mais la conséquence reste implicite) et *donc* comme connecteur textuel où il y a deux propositions qui sont liées l'une à l'autre par *donc* : il y a une connexion entre les cause et conséquence qui sont explicitement annoncées (« c'est plus l'Espagne » [donc] « on apprend l'espagnol »).

Nous passons à l'exemple 91, tiré du corpus FLM, où *du coup* figure en tant que marqueur de discours dans la configuration *du coup* SVC.

91. LNF5: mais je sais qu'en Belgique ils ont plusieurs langues
 LNF6: #1 mais voilà #
 LNF5: #2 et ils sont très forts # [...] en langues fin nous on est
 un peu en retard #1 sur l'apprentissage des langues étrangères
 [...] c'est sûr #
 LNF6: #2 [rire] # #1 non #
 LNF5: #2 [rire] bah c'est vrai c'est vrai #
 LNF6: hm hm mais **du coup** [du coup 24] ouais
 LNF5: mais **du coup** [du coup 25] je pense qu'on devrait
 apprendre d'autres langues étrangères mais lesquels après il
 faut savoir choisir
 LNF6: faudrait qu'on se mette tous d'accord déjà
 (Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Les deux occurrences de *du coup* sont examinées ensemble dans l'exemple 91 puisque c'est presque une co-énonciation : LNF5 et LNF6 disent la même chose, *mais du coup*. Dans cet exemple, *mais* marque la concession et non *du coup*. *Du coup* est consécutif.

Néanmoins, il est difficile de retrouver cause et conséquence. LNF5 et LNF6 finissent par se mettre d'accord sur le fait qu'en Belgique, ils sont plutôt forts en langues : *Nous on est un peu en retard sur l'apprentissage des langues mais **du coup** (qui pourrait être remplacé par et donc) il faut qu'on se mette d'accord sur quelle langue apprendre.* Nous voyons que nous sommes dans une relation logique de cause à conséquence est assez distendue ou éloignée, mais il y a bien un raisonnement qui renvoie à une forme de relation cause-conséquence. Nous sommes bien dans le marqueur de discours. En effet, il n'y a pas d'unité phrastique avant donc c'est à nous de reconstruire la cause qui explique la conséquence « faudrait qu'on se mette tous d'accord. » Il n'y a pas de structure SVC avant *mais du coup ouais* : c'est plus loin. Le SVC est plutôt après « faudrait qu'on se mette tous en accord déjà. » Autrement dit, comme les Belges ont plusieurs langues et sont forts en langues, les Français doivent rattraper leur retard en ce qui concerne l'apprentissage des langues, en se mettant d'accord sur d'autres langues étrangères à apprendre.

Conclusion

Pour conclure, il y a une corrélation entre la fonction consécutive de *du coup*, la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC et la catégorie de connecteur textuel. Ceci est évident dans la fréquence élevée de *du coup* connecteur textuel dans la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC, notamment en FLS (57,1%). D'un côté, les locuteurs FLS ont une préférence pour cette dernière configuration syntaxique de *du coup* connecteur textuel à valeur consécutive : en effet, toutes les occurrences de *du coup* dans la fonction consécutive se trouvent dans la configuration syntaxique SVC *du coup* SVC, et sont des connecteurs textuels. De l'autre, les locuteurs de FLM utilisent d'autres configurations syntaxiques de *du coup* connecteur textuel, absentes du corpus FLS : SVC *du coup*, *du coup* SVC et E *du coup* E. C'est pourquoi la configuration SVC *du coup* SVC est moins courante en FLM (32,3% contre 57,1% en FLS). Un autre point qui distingue le corpus FLM du FLS est l'utilisation de *du coup* en tant que marqueur de discours, caractéristique du FLM.

3.1.2 Fonction de reprise

La fonction de reprise est commune aux corpus FLS et FLM néanmoins ce qui distingue l'un de l'autre est la configuration syntaxique dans laquelle figure la reprise : SVC *du*

coup SVC (3,2%) et *du coup* E (6,5%) pour le corpus FLM ; et *du coup* SVC (14,3%) pour le corpus FLS. En outre, le type de reprise, soit en reprise simple, soit en autocorrection permet de distinguer l'emploi de la reprise en FLS et FLM. Toutes les occurrences de *du coup* dans la fonction de reprise sont des marqueurs de discours. En effet, il n'y a pas de connexion entre deux unités phrastiques ou propositions même si *du coup* semble parfois relier deux unités phrastiques explicites. L'objectif ici n'est pas de mettre en relation deux propositions comme dans le cas des connecteurs textuels mais plutôt de répéter ou reprendre ce qui a été dit en amont.

Penchons-nous vers les deux types de reprise pour voir la différence d'emploi de *du coup* chez les locuteurs de FLM et FLS.

La reprise simple

La reprise simple, même si présente dans les corpus FLM et FLS, se distingue par les configurations syntaxiques : *du coup* E se trouve dans le corpus FLM tandis que *du coup* SVC est employé dans le corpus FLS.

Dans certaines configurations syntaxiques, d'autres marqueurs pragmatiques accompagnent *du coup*. Comme l'illustre l'exemple 92 tiré du corpus FLM, d'autres marqueurs de discours tels que *bah*, *bon* et *voilà* accompagnent *du coup* dans la configuration syntaxique *du coup* E.

92. LNF7: [...] je pense que la petite vidéo là qu'on a vu euh c'est aussi parce que ben entre par exemple l'espagnol l'allemand l'italien et toutes les langues qui sont parlées vraiment on va dire en Europe de l'ouest et qui sont apprises à l'école euh là on essaie aussi de convaincre les gens *bah* de choisir le français [...]

LNF7: là aussi je pense en Afrique on essaie beaucoup de convaincre les jeunes africains **d'apprendre le français** parce que **ça peut aider ensuite euh on va dire euh à venir en France faire des études** etc euh par exemple fin nous on a des #1 collègues #

LNF8: #2 tout à fait #

LNF7: qui viennent des fin euh dans notre promo on a fin plein de gens qui vient de d'autres pays et *du coup* euh *bah* et [E] on leur dit **bon voilà le français c'est bien parce que ensuite euh vous allez venir euh en Erasmus ou euh faire un voyage en France** euh et euh vous parlerez français et euh (Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

LNF7 remarque qu'on encourage les jeunes Africains à apprendre le français afin d'étudier en France. LNF7 reprend ce qu'elle vient de dire avec le marqueur de discours *du coup* et dit de nouveau que l'apprentissage du français permet un voyage en France ou les séjours en Erasmus.

L'exemple 93, tiré du corpus FLS, montre la reprise simple, tout comme l'exemple 92.

93. LNB 1: l'espagnol le français le français ça je le parle déjà depuis depuis de l'enfance mais l'espagnol bah * je **je ne m'intéresse pas trop à l'espagnol** comme l'anglais
LNB2: pourquoi
LNB 1: parce que **l'espagnol [S] bon du coup [SVC]**
l'espagnol c'est une langue comme toutes les autres langues mais **je ne suis pas trop intéressée**
LNB2: #1 ** #
LNB 1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui m'intéresse le plus
(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

Néanmoins, ici, il n'y a qu'un marqueur pragmatique, *bon*, qui précède *du coup*. Cette juxtaposition des marqueurs de discours *bon* et *du coup* permet au locuteur, LNB1, de reprendre ce qu'il vient de dire : « l'espagnol » et par extension son manque d'intérêt à pour apprendre cette langue. Cet emploi de *bon* avec *du coup* montre une préférence pour l'utilisation de *bon* par les locuteurs de FLS.

L'autocorrection

La fonction d'autocorrection de *du coup* est propre au corpus FLM. Dans cette fonction, *du coup* permet de corriger soi-même tout en donnant plus de précisions sur ce que le locuteur vient de dire. Pour rappel, cette fonction d'autocorrection, identifiée chez *du coup*, est plus courante avec *bon* (voir Skattum, 2012) en FLS. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait des variantes de SVC *du coup* SVC avec *bon*, en l'occurrence SVC *bon du coup* SVC comme l'illustre l'exemple 94. Nous relevons une occurrence dans le corpus FLS.

94. LNF4: je sais pas mais pour **les artistes** qu'on le voit [SVC] **bon du coup là** [SVC] c'est **des artistes italiens** mais quand je vois qu'ils connaissaient euh des artistes euh de euh de toutes les avant-garde euh européennes [...] ils ne parlaient pas toutes les langues mais ils avaient des interprètes je crois [...]
(Extrait d'échange entre LNF4 & LNF3, Corpus FLM)

Dans l'exemple 94, les marqueurs de discours *bon* et *du coup* permettent à LNF4 de reprendre ce qu'il vient de dire et d'effectuer une autocorrection. En effet, il ne s'agit pas de n'importe quel artiste, mais des artistes italiens. Les marqueurs de discours *bon* et *du coup* lui permettent d'effectuer cette correction. En plus de *bon* et *du coup*, *là*, qui a une valeur déictique, pointe vers les artistes italiens.

Nous verrons que *bon* en FLS va avoir les mêmes fonctions que *du coup* en FLM pour la fonction autocorrection dans la section 3.2.1 de ce chapitre.

Conclusion

En conclusion, la fonction de reprise, présente dans les corpus FLM et FLS, se distingue par ses configurations syntaxiques et le choix de marqueurs pragmatiques (*du coup* ou *bon*). En FLM, les configurations syntaxiques présentes sont SVC *du coup* SVC et *du coup* E ; en FLS *du coup* SVC est employé. En ce qui concerne le choix du marqueur pragmatique, tandis que les locuteurs de FLM privilégient *du coup* dans la fonction de reprise, qu'il s'agisse de reprise simple ou d'autocorrection, un autre marqueur pragmatique, *bon*, accompagnent *du coup* dans le corpus FLS notamment en reprise simple. Cela dit, il faut noter que d'autres marqueurs accompagnent *du coup* dans la reprise simple chez les FLM : *bah*, *bon* et *voilà*. En autocorrection, fonction courante avec le marqueur pragmatique *bon* (Hansen, 1998; Jayez, 2004; Skattum, 2012), les locuteurs de FLM emploient *du coup* et *bon*, alors que *bon* est mis en avant dans le corpus de FLS. Ces emplois indiquent une préférence pour *du coup* chez les locuteurs de FLM et *bon* chez les locuteurs de FLS.

3.1.3 Fonction conclusive

La configuration syntaxique de la fonction conclusive est davantage *du coup* SVC dans les corpus FLM et FLS. En plus de la configuration syntaxique *du coup* SVC, une autre configuration, E *du coup*, est présente dans le corpus FLM. Néanmoins, la fréquence de la fonction conclusive est plus basse dans le corpus FLM : 6,4% contre 14,3% dans le corpus FLS.

Dans la fonction conclusive, on s'intéresse à clore un ensemble d'énoncés ou une interaction, il ne s'agit donc pas de l'idée de connexion entre deux unités phrastiques. *Du coup* à valeur conclusive est donc un marqueur de discours.

Prenons des exemples de chaque corpus.

L'exemple 95, tiré du corpus FLM, est un cas de *du coup* dans la fonction conclusive.

95. LNF6: et je comprends même pas pourquoi on n'apprendrait pas l'italien à des endroits aussi
 LNF5: après à la fac ils ont proposé d'autres langues
 LNF6: oui mais
 LNF5: qui était moins populaire on va dire au lycée
 LNF6: hm
 LNF5: et c'est aussi pour ça que j'ai pris la langue des signes française aussi pour parler avec des gens euh bah de mon pays mais qui peuvent- avec qui je ne pouvais pas communiquer parce qu'il y avait la barrière bah de la communication et je pouvais pas on ne pouvait pas se comprendre
 LNF6: hm hm
 LNF5: **du coup** [SVC] je pense que c'est aussi important déjà de comprendre les les gens dans son pays et aussi s'ouvrir mais déjà euh
 LNF6: hm hm
 LNF5: +[pf] après euh c'est vrai que bah comme on a vu dans la vidéo on a l'impression que /euh, là/ de parler euh plusieurs langues ça va ça ouvre bien des opportunités là [...]
(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Il permet à LNF5 de clore l'échange avec LNF6, tout en soulignant l'intérêt de profiter de la diversité des langues offertes à l'université pour apprendre d'autres langues moins populaires au lycée.

Dans l'exemple 96 tiré du corpus FLS, LNB2 essaie de convaincre LNB1 d'apprendre l'espagnol. LNB1 justifie la pertinence de parler espagnol, notamment dans le cadre du travail. LNB1 conclut en soulignant les bénéfices qu'apportera l'apprentissage de l'espagnol à LNB2.

96. LNB2: okay et si votre domaine vous amène bon quelques fois en Espagne comment ferez-vous *alors*
 LNB 1: c'est vrai mais si ça m'amène en Espagne *du coup* d'abord je ne comprends pas l'espagnol comment mon domaine va m'amener là-bas mais je ne pense pas [...]
 LNB2 : [...] il faut se préparer quand tu as l'opportunité pour moi je pense que le mieux pour vous c'est d'apprendre toutes les langues de * négliger aucune langue parce tout est important surtout quand nous sommes nous sommes appelés à être des des futurs cadres nous sommes appelés à des futurs cadres et c'est à * de nos connaissances supposons que tu retrouves face à euh à un * et vous rece- ou peut-être vous êtes une docteur une docteur de l'université et on vous envoie peut-être à enseigner en Espagne comment feriez-vous alors vous êtes obligés on est obligé de de vous donner un transacteur qui chaque fois vous * le cours et j- vous vous dispensez les cours et celui-ci ce dernier lui transacte **du coup** [SVC] moi * que ça serait mieux pour vous parce que quand vous allez apprendre cette cette langue espagnol * ça serait mieux pour vous de ne pas et c'est pas seulement votre fierté les gens sont

fiers de vous parce que peu sont ces gens /Za~s/ qui les font donc je pense que c'est le mieux pour vous

LNB 1: okay d'accord comme tu viens de le souligner là bah je pense que c'est vraiment très important là j- je je vais y penser dorénavant

(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

L'exemple 97 est la seule occurrence de la configuration syntaxique E *du coup* et ne se trouve que chez les locuteurs de FLM.

97. LNF8: #2 tu les italiens # parlent leur langue plus un dialecte ils ne sont pas meilleurs que nous en #1 anglais #

LNF7: #2 ouais #

LNF8: mais ils parlent un dialecte ils sont tous bilingues

LNF7: hm ouais non c'est vrai mais après il y a des dialectes quand même en France #1 entre euh #

LNF8: #2 ouais mais # la plupart de gens ne les parlent pas

LNF7: ouais c'est vrai

LNF8: ouais tu vas en Alsace

LNF7: #1 t'as plus de chance de croiser des jeunes #

LNF8: #2 t'as soixante-dix pourcents d'Alsaciens # qui parlent un dialecte oui pour nous ça paraît énorme mais

LNF7: #1 hm #

LNF8: #2 en Bretagne # aussi mais c'-

LNF7: ouais non c'est sûr la pl- fin moi genre chez moi dans le dans le sud-ouest il y a les gens qui parlent les patois c'est genre euh #1 les vieux quoi #

LNF8: #2 ouais # en fait bah ici c'est pareil hein #1 mais les gens qui parlent le ch'ti c'est vrai #

LNF7: #2 il y a les gens qui parlent le ch'ti c'est les vieux les casos #

LNF8: [rire] non mais moi je connais pas #1 du tout le ch'ti #[E]

LNF7: #2 c'est terrible +[rire] #

LNF8: **du coup** mais euh #1 mais ouais #

LNF7: #2 ouais #

LNF8: et puis non et après le français euh moi j'ai fait du FLE euh quand j'étais en licence [...]

LNF8 conclut sur le sujet des dialectes et le nombre réduit des Français qui peuvent s'exprimer dans ces dialectes. En se prenant comme cas d'étude, il avoue qu'il ne parle pas le ch'ti et ce n'est pas parlé non plus par beaucoup de jeunes mais plutôt les personnes plus âgées. Ensuite, il passe à un nouveau thème sur son parcours universitaire.

Conclusion

Pour conclure, la configuration syntaxique *du coup* SVC est présente dans les corpus FLM et FLS dans la fonction consécutive. Ce qui distingue le corpus FLM du FLS, c'est la présence de la configuration syntaxique E *du coup*, absent en FLS. Cela signifie donc

que *du coup* est un marqueur de discours plus marqué en termes d'hétérogénéité dans le français de France que dans le français du Bénin.

3.1.4 Changement de sujet/réorientation

La fonction de changement de sujet/réorientation, même si présente dans les corpus FLM et FLS, n'a pas la même configuration syntaxique. Dans le corpus FLM, la configuration syntaxique est SVC *du coup* tandis que dans le corpus FLS la configuration syntaxique est *du coup* SVC. En outre, la fréquence est plus réduite en FLM, 3,2%, par rapport à FLS où la fréquence est à 14,3%.

Dans la fonction de changement de sujet/réorientation, il ne s'agit pas de mettre en relation deux unités phrastiques, mais plutôt d'aborder un nouveau sujet. Nous sommes donc dans un emploi de marqueur de discours. A titre d'illustration, prenons l'exemple 98 dans la configuration *du coup* SVC (corpus FLS).

98. LNB 1: [...] l'espagnol c'est une langue comme toutes les autres langues mais je ne suis pas trop intéressée
LNB2: #1 ** #
LNB 1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui m'intéresse le plus
LNB2: okay et si votre domaine vous amène *bon* quelques fois en Espagne comment ferez-vous alors
LNB 1: c'est vrai mais si ça m'amène en Espagne *du coup* [SVC] d'abord je ne comprends pas l'espagnol comment mon domaine va m'amener là-bas mais je ne pense pas
(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

LNB2 essaie de convaincre LNB1 (qui n'est pas particulièrement intéressé par l'apprentissage de l'espagnol) d'apprendre plusieurs langues étrangères parmi lesquelles l'espagnol. LNB2 insiste sur la pertinence d'apprendre l'espagnol en donnant comme point de réflexion la relocalisation temporaire en Espagne pour le travail. A première vue, le début de la réponse de LNB1 à la question de LNB2 laisse croire que LNB1 est convaincu de l'intérêt de l'apprentissage de l'espagnol. Mais LNB1 réoriente et change le sujet en ajoutant de nouvelles informations sur ses compétences linguistiques en espagnol avec le marqueur de discours *du coup* : elle souligne qu'elle n'a pas une bonne maîtrise de l'espagnol et pour cette raison, il est peu probable qu'elle soit transférée en Espagne pour le travail.

L'exemple 99, tiré du corpus FLM, illustre la fonction changement de sujet dans la configuration syntaxique SVC *du coup*.

99. LNF5: #2 je pense que c'est # quand même une langue qui est bien réputée le #1 français #
 LNF6: #2 ouais #
 LNF5: mais je pense que ça a une bonne réputation mais je suis pas sûre que dans les fin dans les échanges il faut quand même parler anglais donc c- les personnes certainement qu'on a vu dans la vidéo parlent français mais aussi anglais
 LNF6: c'est bah oui je pense que oui oui +[rire] oui **
 LNF5: #1 c'est pas juste #
 LNF6: #2 * #
 LNF5: euh leur langue maternelle plus le français
 LNF6: non non bah oui parce que ça va être une langue des certains quoique ça dépend je sais pas #1 honnêtement je ne sais pas #
 LNF5: #2 je # je crois qu'on a vu la Belgique euh [SVC] **du coup** bah oui le français c'est une langue euh beaucoup parlé en Belgique forcément mais je je pense que c'est aussi l'anglais qui prime
 LNF6: hm hm * parce que c'est ce qu'on apprend en premier dans tous les cas en langues étrangères
(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

LNF5 et LNF6 échangent sur la vidéo qu'ils viennent de regarder et soulignent les langues parlées par les personnes dans la vidéo. LNF5 réoriente le sujet de discussion vers une étude de cas, la Belgique : LNF5: #2 je # je crois qu'on a vu la Belgique euh *du coup*.

Conclusion

La fonction changement de sujet est présente dans les corpus FLM et FLS en tant que marqueur de discours dans des configurations syntaxiques et fréquences différentes selon les variantes de français : SVC *du coup*, 3,2% (FLM) et *du coup* SVC, 14,3% (FLS).

3.1.5 Fonction introductive

La fonction d'introductive n'apparaît que dans le corpus FLM. L'absence de *du coup* à valeur introductive dans le corpus FLS s'explique par une préférence pour *bon* dans cette fonction (voir la section 3.2.4 de ce chapitre).

Dans la fonction introductive, *du coup* sert d'ouverture discursive et ainsi permet de commencer l'échange. Par conséquent, *du coup* est souvent situé en début de tour de parole dans cette fonction. Il n'est donc pas étonnant que la configuration *du coup* SVC soit davantage employé dans cette fonction (2 sur 3 occurrences, soit 6,5%). Une occurrence de cette fonction représentée par une fréquence de 3,2% était présente dans la configuration SVC *du coup* SVC.

Dans la configuration *du coup* SVC à valeur introductive, *du coup* marqueur de discours sert à relier deux unités qui ne sont pas au même niveau. D'abord, nous pouvons parler de l'absence de connexion entre deux unités phrastiques quand le locuteur, LNF5, commence son discours à partir de rien, comme l'illustre l'exemple 100.

100. LNF5: +[rire] *du coup* euh [SVC] je pense que c'est important d'apprendre d'autres langues étrangères quand on va euh dans un pays où c'est pas anglais en langue maternelle pour pouvoir parler aux locuteurs qui euh ne connaissent pas forcément l'anglais c'est aussi une marque de respect je pense de de s'adresser dans leur langue

(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Il n'y a donc pas de lien avec une unité phrastique antérieure. Cependant, nous pouvons mettre en relief une unité phrastique implicite qui est présente dans le discours de LNF5. En effet, il a été donné un sujet ou thème de discussion *du coup* ; il commence sa discussion à partir de là. Nous pouvons donc illustrer cette unité implicite avec la configuration syntaxique [SVC] *du coup* SVC.

Il y a d'autres configurations comme SVC *du coup* SVC qui permettent d'introduire un thème de discussion tout en donnant l'impression de relier deux unités phrastiques. Néanmoins, ce n'est pas ça qu'ils relient. L'exemple 101 est un cas de SVC *du coup* SVC.

101. LNF3: + hum okay *alors bah* moi je vais commencer par rebondir sur la vidéo [SVC] *parce que du coup* [SVC] le français ça a l'air vraiment stylé fin j- je trouve qu'il y a une idée un peu et aussi je t'ai vu t'avais réagi euh quand t'as vu que c'était l'Institut français qui avait fait la vidéo

LNF4: c'était clairement une pub pour montrer que ça rendait la langue attractive à l'étranger

(Extrait d'échange entre LNF3 & LNF4, Corpus FLM)

Dans l'exemple 101, *du coup* est associé à d'autres marqueurs pragmatiques : *alors, bah*. En même temps, il y a une idée de cause/conséquence qui est marqué par *parce que* mais ce n'est pas logique : *je vais commencer parce que le français* donc il n'y a pas de logique cause-conséquence même s'il y a quand même cette idée. Ce n'est donc pas étonnant que Delahaie & Col (2024), reprenant Col & Knutsen (2024) dénomment cette fonction « conséquence mixte ». Selon Delahaie & Col (2024, p. 345), « *Du coup* introduit une 'conséquence mixte' [...] dans la mesure où elle peut être accompagnée d'ouverture ou fermeture discursive, et/ou de recadrage ou réorientation dialogique.⁹⁰ » Nous maintenons

⁹⁰ « *Du coup* introduces a "mixed consequence" [...] in that it may be accompanied by a discursive opening or closure and/or dialogic reframing or reorientation.» (Delahaie & Col, 2024, p. 345)

la dénomination fonction introductive car à notre avis cette dernière est davantage mise en avant dans l'énoncé.

Dans le cadre de notre travail, le locuteur LNF3 introduit le sujet avec *alors bah*, mais aussi avec *du coup*. LNF3 commence l'échange avec *alors* et puis LNF3 utilise *du coup* pour introduire quelques idées qui ressortent de la vidéo. Par conséquent, en prenant en compte des autres marqueurs pragmatiques présents, nous pouvons apporter plus de précisions sur la configuration, ce qui donnera : *alors bah SVC parce que du coup SVC*. Ce qui est intéressant dans notre exemple (101) et celui de Delahaie & Col (2024), c'est la présence de *parce que* (que nous avons souligné dans les deux exemples) qui précède *du coup*. Pour rappel, l'exemple 9 emprunté à Delahaie & Col (2024, p. 345) et cité *supra* est repris ci-après.

Exemple 9

L2- allô allô

L1- ouais tu m'entends

L2- ouais là c'est bon je t'entends

L1- ok euh je t'appelle parce qu'en fait **du coup (1)** euh tu sais pour l'anniversaire de Jeanne là

L2- ouais

L1- donc euh on prendra un verre vendredi mais euh y a Xavier et tout ça [...]

(Exemple emprunté à Delahaie & Col (2024, p. 345))

Conclusion

Du coup, dans la fonction introductive, est propre au corpus FLM et figure dans deux configurations : *du coup SVC* et *SVC du coup SVC*. En raison de la présence de *parce que* dans la configuration *SVC du coup SVC*, à première vue, la configuration *SVC du coup SVC* donne l'impression d'une valeur consécutive de *du coup*, ce qui n'est pas le cas. En effet, c'est la fonction introductive qui est prééminente. L'absence de *du coup* dans le corpus FLS s'explique par la présence d'un autre marqueur pragmatique, *bon*, qui remplit la même fonction. De nouveau, l'emploi de *bon* et de *du coup* respectivement en FLS et en FLS, avec une valeur introductive, atteste la préférence de ces marqueurs selon les groupes respectifs (voir aussi la fonction de reprise dans la section 3.1.2 de ce chapitre).

3.1.6 Fonction de récapitulation

A partir de notre corpus d'étude, nous relevons deux occurrences de récapitulation dans le corpus FLM : la première dans la configuration SVC *du coup* et la deuxième dans la configuration *du coup* SVC.

Etant donné qu'il ne s'agit pas d'une mise en relation avec des unités phrastiques ainsi, nous pouvons le mettre dans la sous-classe des marqueurs de discours.

L'exemple 102 se trouve dans la configuration *du coup* SVC, associé au marqueur pragmatique *donc*. Cet exemple est intéressant car *donc* suit *du coup* contrairement aux autres exemples où *donc* précède *du coup*. Il se peut que quand *donc* et *du coup* ne sont pas juxtaposés, *donc* se trouve après *du coup* comme le montre l'exemple 102. Il s'agit de toutefois une hypothèse tirée de nos observations dans notre corpus de travail.

102. LNF5: +[rire] du coup euh je pense que c'est important d'apprendre d'autres langues étrangères quand on va euh dans un pays où c'est pas anglais en langue maternelle pour pouvoir parler aux locuteurs qui euh ne connaissent pas forcément l'anglais c'est aussi une marque de respect je pense de de s'adresser dans leur langue

LNF6: hm hm oui mais **du coup** euh euh comment dire oui euh **donc** [SVC] c'est apprendre les langues- d'autres langues étrangères plus que l'anglais #1 en fait #

(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Dans l'exemple 103, LNF6 reprend et résume le propos de son interlocuteur LNF5 : l'apprentissage de l'anglais est important, mais il faut également apprendre d'autres langues étrangères.

103. LNF6: oui ça dépend mais il y a des secteurs je ne comprends pas pourquoi c'est obligatoire bah d'apprendre l'anglais

LNF5: oui il y a beaucoup d- après nous regarde pour le mémoire après on doit lire des #1 articles #

LNF6: #2 oui #

LNF5: d'autres langues et souvent c'est l'anglais

LNF6: hm hm #1 y 'en a trois en espagnol aussi #

LNF5: #2 si #

LNF6: quand même

LNF5: oui oui oui

LNF6: pas mal

LNF5: oui c'est euh la langue que [SVC] #1 **du coup** les universitaires #

LNF6: #2 ** #

LNF5: comprennent euh un maximum

LNF6: hm du coup ce serait pas le français

LNF5: #1 +[rire] très belle langue aussi #

LNF6: #2 +[rire] # hm hm et puis euh c'est vrai que par contre euh je trouve qu'on n'est pas assez sensibilisé aux autres langues en fait je trouve genre euh c'est toujours l'anglais #1 en priorité euh #

La configuration présente dans l'exemple 103 est SVC *du coup* et plus précisément, SV *du coup* C. LNF5 fait une synthèse de leur propos jusqu'à ce moment en tout en indiquant la raison pour laquelle l'anglais est mis en avant au niveau universitaire : c'est la langue la plus comprise au niveau universitaire.

Conclusion

L'élément clé à retenir c'est que la fonction récapitulative n'est présente que dans le corpus FLM, et qu'elle se trouve dans les configurations SVC *du coup* et *du coup* SVC. Cette fonction est propre au corpus FLM en raison de la fréquence élevée de *du coup* en FLM ; on y trouve donc des fonctions de *du coup* plus variées.

3.1.7 Associations avec *du coup* : focus sur *donc du coup*

Nous remarquons des associations de *du coup* avec certains marqueurs pragmatiques notamment *bon* et *donc*. Par exemple, dans la fonction de reprise *bon* est associé à *du coup* dans le corpus FLM et FLS. En outre, dans la fonction consécutive, il y a l'association de *donc* à *du coup*. Nous nous attardons sur ce dernier point qui paraît beaucoup mis en évidence dans le corpus FLS et FLM.

Les associations de *du coup* avec *donc* dans la fonction consécutive sont fréquentes lorsque *du coup* est connecteur textuel. Cela dit, nous avons identifié une exception où l'association de *du coup* et *donc* est marqueur pragmatique (voir l'exemple 106). La redondance des deux marqueurs permet de rendre la valeur consécutive saillante. Dans cette association *donc* précède *du coup*. Dans le corpus FLS, toutes les occurrences de *du coup* accompagnées de *donc* (3 occurrences, soit 100%) se trouvent dans la catégorie des connecteurs textuels. Dans le corpus FLM, il y a une fréquence de 46,15% (soit 6 occurrences) de co-occurrences de *donc* et *du coup* qui sont des connecteurs textuels.

Dans le corpus FLM, l'association *donc du coup* dans la catégorie connecteur textuel a une fréquence de 46,15% (soit 6 occurrences) de co-occurrences de *donc* et *du coup*.

A titre d'illustration, voyons les exemples 104 et 105, tirés respectivement du corpus FLS et FLM.

104. LNB2 : [...] comme on le dit tu ne sais pas ce qui se prévoit dans le futur [SVC] ***donc du coup*** il faut se préparer quand tu as l'opportunité [SVC] [...]
(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

105. LNF8: parce que par exemple dans le dans le les instituts et tout quand tu fais des cours de langues tu te retrouves à

apprendre le français mais il y a des gens qui parlent tous des langues différentes quoi

[...]

LNF8 : [...] il faut composer et tout pour euh pour essayer de gérer parce qu'on n'a pas euh les mêmes on va dire les mêmes difficultés #1 d'apprentissage #

LNF7: #2 hm #

LNF8: selon ta langue maternelle [SVC] *donc du coup* euh fin il faut essayer de répondre à la demande de #1 de tout le monde #[SVC]

(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Dans l'exemple 105, nous trouvons la configuration SVC *donc du coup* SVC. *Donc et du coup* lient les deux unités phrastiques (une cause et une conséquence) : d'une part, l'impossibilité de prévoir l'avenir (cause) ; et de l'autre, l'importance de s'apprêter ou de saisir les opportunités qui se présentent (conséquence). Dans l'exemple 105, les unités mises en relation grâce à *donc* et *du coup* sont les suivantes : les différents niveaux de difficulté d'apprentissage (cause) ; et la nécessité de répondre aux besoins de chaque apprenant (conséquence).

L'exemple 106 est l'exception dont nous avons faite référence : il y a une co-occurrence de *du coup* et *donc* qui reste des marqueurs de discours dans le corpus FLM. Nous identifions une conséquence implicite qui est caractéristique des marqueurs de discours.

106. LNF5: +[pf] après euh c'est vrai que bah comme on a vu dans la vidéo on a l'impression que /euh, là/ de parler euh plusieurs langues ça va ça ouvre bien des opportunités là en l'occurrence euh #1 le français #

LNF6: #2 hm # euh parce quand on a vu bah plein de #1 nationalités #

LNF5: #2 oui #

LNF6: là c'est euh je parle français [SVC] *donc* euh ça veut dire que *du coup* [SV] le français peut peut potentiellement euh #1 fin #

LNF5: #2 je pense que c'est # quand même une langue qui est bien réputée le #1 français #

LNF6: #2 ouais #

LNF5: mais je pense que ça a une bonne réputation mais je suis pas sûre que dans les fin dans les échanges il faut quand même parler anglais donc c- les personnes certainement qu'on a vu dans la vidéo parlent français mais aussi anglais

(Extrait d'échange entre LNF5 & LNF6, Corpus FLM)

Dans l'exemple 106, LNF5 indique que parler plusieurs langues dont le français ouvre des opportunités. Par conséquent, LNF6 infère que s'il parle français, cela pourra potentiellement lui ouvrir des portes. Cette conséquence est sous-entendue, car il ne termine pas sa phrase.

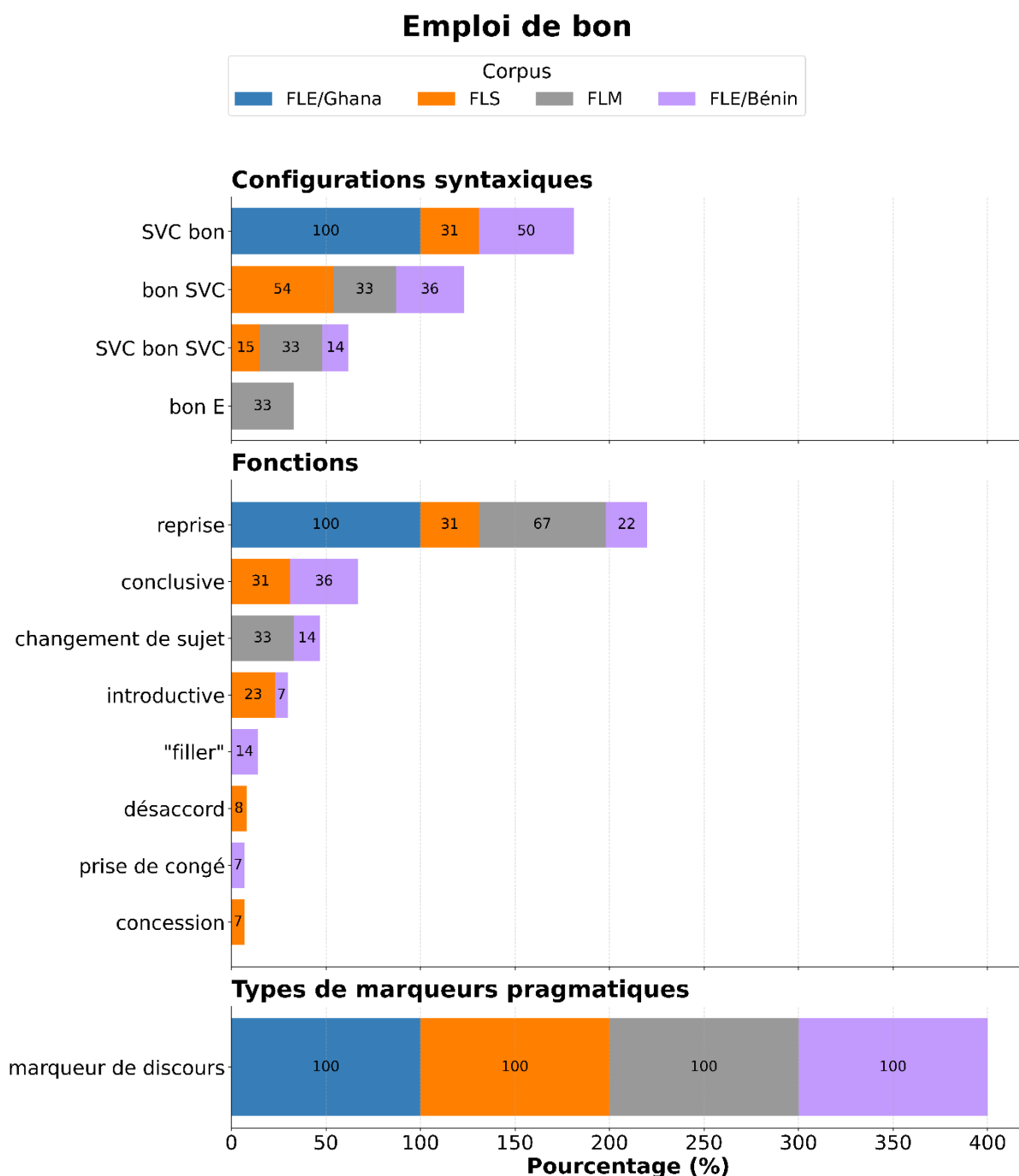
Ces observations sont préliminaires et étant donné la taille de notre corpus, il faudrait comparer ces observations avec d'autres corpus pour valider cette hypothèse sur les associations de *donc* et *du coup*. Néanmoins, ces particularités évidentes dans notre corpus pourront servir de point de départ sur la recherche des associations des marqueurs pragmatiques et les catégorisations en tant que marqueur de discours ou connecteur textuel.

3.1.8 Conclusion : *du coup*, un marqueur pragmatique 'francophone' ?

De prime abord, *du coup* semble être employé de manière privilégiée par les locuteurs de pays francophones, que ce soit la France ou le Bénin. Néanmoins, même s'il est présent dans les corpus FLM et FLS, il est davantage employé par les locuteurs FLM (avec une fréquence d'emploi de 0,45% contre 0,15% en FLS). En outre, en termes de diversité d'emploi de *du coup*, c'est le corpus FLM qui l'emporte. Étant donné ces disparités, on pourra se demander si *du coup* n'est pas plutôt propre à l'hexagone ? Ceci a été confirmé par les analyses statistiques qui attestent une relation significative entre l'emploi de *du coup* et les locuteurs FLM. Néanmoins, d'autres questions persistent : y a-t-il un autre marqueur qui remplace *du coup* chez les locuteurs de FLS qui pourra expliquer sa faible fréquence par rapport aux locuteurs de FLM ? Nous apportons des hypothèses et réponses à ces questions à la suite de l'étude des autres marqueurs, notamment *bon*, mais aussi grâce aux analyses statistiques.

3.2 *Bon*

Figure 23. Emploi de *bon* dans les données



Présentation générale

Pour rappel, *bon* figure dans les corpus FLM, FLS, FLE/Bénin et FLE/Ghana. Tout comme nous l'avons fait avec *du coup*, nous commencerons avec un panorama des configurations syntaxiques, fonctions et types de marqueurs pragmatiques de *bon* avant de nous pencher sur une étude détaillée des fonctions de *bon* qui mettra en valeur les différences et similitudes d'emploi dans nos données.

Configurations Syntaxiques

Les configurations syntaxiques de *bon*, comme l'illustre la figure 23, restent les mêmes dans les corpus FLS et FLE/Bénin : SVC *bon*, *bon* SVC et SVC *bon* SVC. Néanmoins, il y a certaines différences en ce qui concerne leurs fréquences d'emploi. Dans le corpus FLE/Bénin, la configuration SVC *bon* a la fréquence la plus haute (50%), alors que dans le corpus FLS, la configuration *bon* SVC a la fréquence la plus élevée (54%). La configuration SVC *bon* SVC a une fréquence faible dans les deux corpus mais de manière assez comparable : 14%, corpus FLE/Bénin ; 15%, corpus FLS.

Dans le corpus FLM, les configurations syntaxiques relevées sont *bon* SVC, SVC *bon* SVC et *bon* E. Parmi les trois configurations notées, une configuration syntaxique présente dans le corpus FLM est absente dans les corpus FLS et FLE/Bénin : il s'agit de la configuration *bon* E (1 occurrence, 33,3%). *Bon* SVC et SVC *bon* SVC ont une occurrence chacune dans le corpus FLM (soit 33,3% chacune). Une occurrence de la configuration SVC *bon* est présente dans le corpus FLE/Ghana.

En conclusion, même si les fréquences de *bon* sont plus élevées dans les corpus FLS et FLE/Bénin par rapport aux corpus FLM et FLE/Ghana, *bon* n'est pas employé de la même manière en ce qui concerne les configurations syntaxiques.

Fonctions

D'une part, *bon* a diverses fonctions dans les corpus FLS et FLE/Bénin, comme l'illustre la figure 23. De l'autre, les fonctions de *bon* dans les corpus FLM et FLE/Ghana sont moins variées en raison du nombre d'occurrences faible de *bon* dans ces corpus : 3 occurrences, corpus FLM ; 1 occurrence, corpus FLE/Ghana. Néanmoins la fonction de reprise est commune à tous les corpus. La fréquence de cette fonction varie toutefois d'un corpus à l'autre comme l'illustre la figure 23 : 22% pour le corpus FLE/Bénin (soit 3 occurrences) ; 31% pour le corpus FLS (soit 4 occurrences) ; 67% pour le corpus FLM (soit 2 occurrences), et 100% pour le corpus FLE/Ghana (soit 1 occurrence). Ces occurrences semblent indiquer une préférence unanime de *bon* en ce qui concerne sa fonction de reprise.

En plus de la fonction de reprise, les fonctions conclusive et introductives sont communes aux corpus FLS et FLE/Bénin. Les fréquences sont assez similaires pour la fonction conclusive (31%, corpus FLS ; 36%, corpus FLE/Bénin). En ce qui concerne la fonction

introductive, elle est moins fréquente dans le corpus FLE/Bénin (7%), en comparaison avec le corpus FLS (23%). *Bon* joue un rôle de concession et de marqueur de désaccord seulement dans le corpus FLS (environ 8% chacun), alors que les fonctions de prise de congé (7%) et *filler* (14%) ne sont que mises en évidence dans le corpus FLE/Bénin. La fonction de changement de sujet est propre aux corpus FLE/Bénin (14%, soit 2 occurrences) et FLM (33, 3%, soit 1 occurrence).

Les fonctions de *bon* identifiées dans les différents corpus montrent qu'il existe non seulement des différences d'emploi mais aussi des similitudes même si les fréquences de *bon* se distinguent d'un corpus à l'autre.

***Bon* marqueur pragmatique : connecteur textuel ou marqueur de discours ?**

Toutes les occurrences de *bon* relevées dans les corpus FLM, FLS, FLE/Bénin et FLE/Ghana sont des marqueurs de discours. Il n'y a pas d'exemples où *bon* sert de lien entre deux unités phrastiques, notamment dans la fonction consécutive. Même si nous avons identifié la configuration SVC *marqueur pragmatique [bon]* SVC, qui normalement met en relation deux propositions et souvent renvoie aux connecteurs textuels, aucune de ces occurrences de *bon* dans cette configuration syntaxique ne joue le rôle de connexion. Ils ont comme fonction l'introduction et la reprise. Nous décrivons les fonctions de *bon* ci-après.

3.2.1 Fonction de reprise

La fonction de reprise est commune à quatre corpus : FLE/Ghana, FLE/Bénin, FLS et FLM. Elle ne figure pas dans le corpus FLE/France. Pour rappel, nous distinguons deux types de reprise dans notre corpus : l'autocorrection et la reprise simple (voir la section 3.1.2 de ce chapitre). L'autocorrection est commune aux corpus FLE/Ghana, FLE/Bénin, FLS et FLM. Néanmoins, les configurations syntaxiques ne sont pas les mêmes sauf pour les locuteurs de FLS et FLE/Bénin qui utilisent la configuration syntaxique SVC *bon* SVC. Ces ressemblances de l'emploi de *bon* en FLS et FLE/Bénin semblent être indicatives d'une possible acquisition de *bon* lors du séjour linguistique au Bénin par les apprenants FLE/Bénin. Penchons-nous maintenant sur les emplois de *bon* dans la fonction d'autocorrection.

Dans les exemples 107 à 109, différents locuteurs s'auto-corrigent et donnent des précisions sur ce à quoi ils font référence : nous soulignons et mettons les 'erreurs' et 'corrections' en gras.

107. LNNG8: moi aussi j'aime aussi erm [bb] non seulement la langue française j'aime aussi la culture française voilà je regarde beaucoup les les films français et [SVC] la culture français m'intéresse beau- beaucoup la nourriture française la musique française

LNNG7: #1 oui oui #

LNNG8: #2 euh # + eih aussi **la culture bon**

LNNG7: #1 oui #

LNNG8: #2 **le fashion** # en France

LNNG7: #1 tu vois #

LNNG8: #2 spécialement # Paris et aussi comme une révolution mondiale si on parle de fashion tout le monde se dirige vers la France

(Extrait d'échange entre LNNG7 & LNNG8, Corpus FLE/Ghana)

108. LNNB10: okay mm pour moi une autre langue c'est c'est c'est très importante si c'est international ou pas mais +[bb] [SVC] si je me rappelle erm **ma camarade** erm erm **bon** [SVC] c'est **mon coloc** euh elle a il m'a dit erm l'année passée

LNNB9: hm

LNNB10: que il elle elle va erm étudie le français pour un mois à Alliance français [...] et elle a dit que elle a eu un projet à au au travail qu'on a demandé de faire quelque chose en français

(Extrait d'échange entre LNNB9 & LNNB10, Corpus FLE/Bénin)

109. LNB9: de mon expérience j'ai une sœur aînée euh qui a déjà déposé son CV dans diverses entreprises et [SVC] figurez-vous qu'**on l'a enregis-** eh **bon on l'a recueilli** pour le travail [SVC] juste parce que elle avait un plus que les autres pas forcément parce que son niveau d'étude était poussé plus que les autres et ce plus était quoi ce qu'elle comprenait l'anglais [...]

(Extrait d'échange entre LNB9 & LNB10, Corpus FLS)

Dans l'exemple 107, tiré du corpus FLE/Ghana, la configuration SVC *bon*, et notamment SVC *bon C*, est mise en avant dans la fonction d'autocorrection. LNNG8 constate qu'au lieu de dire « fashion, » il fait référence à « la culture française », un point qu'il a déjà souligné. Grâce au marqueur de discours *bon*, il s'auto-corrige. De même pour LNNB10, dans l'exemple 108, tiré du corpus FLE/Bénin, qui parlait de son colocataire et non de sa camarade : *bon* lui permet d'effectuer cette correction. Dans l'exemple 109, tiré du corpus FLS, LNB9 s'auto-corrige en s'appuyant sur *bon*.

Le corpus FLM se distingue dans son emploi de *bon* parce que contrairement aux corpus FLE/Ghana, FLE/Bénin et FLS, où *bon* est employé seul dans la fonction d'autocorrection, comme l'illustrent les exemples 107 (SVC *bon*), 108 (SVC *bon* SVC) et 109 (SVC *bon* SVC), dans le corpus FLM, *du coup* accompagne *bon* dans la fonction d'autocorrection (la section 3.1.2 de ce chapitre). Ceci met encore en valeur la préférence de *du coup* dans le corpus FLM.

Le deuxième type de reprise, la reprise simple est propre aux corpus FLM, FLS et FLE/Bénin. Ce qui distingue son emploi dans les corpus FLM et FLS de celui de corpus FLE/Bénin est la présence de *du coup* en plus de *bon* dans la configuration syntaxique en FLM (*et du coup bah bon voilà* E) et FLS (S *bon du coup* SVC), comme l'attestent les exemples 92 et 93 (voir la section 3.1.2 de ce chapitre). Dans le corpus FLE/Bénin, *bon* est employé seul, cela pourrait être en raison de l'absence de *du coup* dans ce corpus. L'exemple 110 illustre la reprise simple dans le corpus FLE/Bénin.

110. LNNB3: [...] erm maintenant j- **je peux m'exprimer en français et j- je peux aller partout**
 LNNB4: partout oui
 LNNB3: **surtout les pays francophones [SVC] j- je peux décider d'aller travailler #1 à #**
 LNNB4: #2 travailler #
 LNNB3: **Côte d'Ivoire au Benin bon [SVC] parce que je peux me m'exprimer en français #1 ou bien #**
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)

LNNB3 souligne les bénéfices qu'il tire de sa compétence orale en français, liés à son séjour un pays francophone. D'abord, LNNB3 indique que sa compétence communicative en français lui permet d'aller dans les pays francophones. Ensuite, il reprend ce bénéfice et précise que sa compétence linguistique en français lui offre des possibilités de travail dans quelques pays francophones, en l'occurrence le Bénin et le Côte d'Ivoire. La configuration syntaxique mise en avant dans l'exemple 110 est celle de SVC *bon* SVC.

Conclusion

L'élément principal à retenir de la fonction de reprise de *bon* c'est le fait qu'elle est présente chez tous les locuteurs sauf chez des apprenants de FLE/France qui n'utilisent pas *bon* en tant que marqueur pragmatique. Cet emploi de *bon* montre une préférence de *bon* par les locuteurs de FLE/Bénin et FLS d'une part, et de l'autre, une préférence de *du coup* par les apprenants de FLM. En effet, *bon* est employé seul dans les corpus FLE/Bénin et FLS dans la fonction d'autocorrection tandis que *du coup* accompagne *bon*

dans le corpus FLM. Néanmoins, dans la fonction de reprise simple, *du coup* et *bon* sont employés à la fois par les locuteurs de FLM et FLS tandis que dans le corpus FLE/Bénin, *bon* est employé seul.

3.2.2 Fonction conclusive

La fonction conclusive se trouve dans les corpus FLS et FLE/Bénin. Elle se trouve dans la configuration *bon* SVC dans le corpus FLE/Bénin (7%) et FLS (15%). En outre, il y a des occurrences de « c'est *bon* » pour marquer la conclusion dans le corpus FLS (23%), mais aussi dans le corpus FLE/Bénin (29%); c'est la raison pour laquelle nous avons trouvé pertinent de l'étudier.

L'exemple 111, tiré du corpus FLS, illustre la fonction conclusive classique.

111. LNB7: je crois que qu'on soit anglophone ou francophone on doit on a le devoir de pouvoir se comprendre entre nous peu importe la langue avec laquelle l'autre s'exprime je prends un exemple par exemple si tu es tu es francophone et tu viens dans un pays anglophone et que l'anglophone te parle en anglais tu dois être capable de lui répondre en anglais pas commencer à bégayer ou ne pas savoir quoi dire c'est en cela que l'a- l'apprentissage de la langue des langues étrangères sont indispensables pour nous surtout pour ceux qui veulent faire des longues études ou ceux qui veulent faire le business [...]
LNB8: okay
LNB7: tu vois
LNB8: hm
LNB7: donc *bon* [SVC] selon moi c'est les raisons pour lesquelles la langue et que les langues étrangères sont importantes pour pour nous quoi pour nous les êtres humains
(Extrait d'échange entre LNB7 & LNB8, Corpus FLS)

Après avoir cité des raisons pour lesquelles l'apprentissage des langues est important, LNB8 conclut son propos avec *bon*, mais aussi avec *donc* qui marque la conclusion. Nous pouvons donc parler de la configuration *donc bon* SVC.

L'exemple 112, tiré du corpus FLE/Bénin, est aussi un exemple classique de *bon* à valeur conclusive.

112. LNNB4: [b-] erm vous ne comprenez pas les la langue [-b]
#1 [b-] c'est [-b] #
LNNB3: #2 [b-] oui [-b] #
LNNB4: [b-] c'est parce que [-b] tu ne peux pas échanger
LNNB3: #1 [b-] ger avec les ouais ouais ouais ouais [-b] #
LNNB4: #2 [b-] avec les lo- les locaux ** [-b] # les personnes
et ça c'est c'est très difficile et c'est trop stressant aussi eh est-ce que vous souvenez vous de eh le témoignage que notre évêque nous a #1 donne quand #
LNNB3: #2 ouais #

LNNB4: quand il est allé erm Ethiopie #1 ou un autre un autre
pays comme ça et et il #
LNNB3: #2 oui pays +[rire] oui #
LNNB4: il se sentait perdu
LNNB3: #1 oui #
LNNB4: #2 comme ça # oui donc
LNNB3: **bon** a- alors e- en bref [SVC] moi je pense que i-
il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues
LNNB4: #1 d'autres langues #
**(Bon 26, Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4,
Corpus FLE/Bénin)**

Cependant, il y a trois marqueurs pragmatiques qui se suivent : *bon*, *alors* et *en bref*. Ces trois marqueurs marquent la conclusion. En effet, après avoir échangé avec LNNB4 sur les difficultés auxquelles on peut faire face quand on ne comprend pas une langue étrangère, LNNB3 conclut en soulignant l'importance d'apprendre d'autres langues.

Les exemples 113 et 114, tirés respectivement des corpus FLS et FLE/Bénin, sont des exemples où figure l'expression « c'est *bon*. »

113. LNB9: [lang=anglais-] why not of course
[-lang=anglais] [-lang=anglais] parce que moi je trouve que
par exemple je suis béninoise au Bénin nous nous rencontrons
des anglophones tu peux rencontrer des anglophones un peu
partout au Bénin aujourd'hui déjà même un anglophone qui
comprend pas le français qui sait pas s'exprimer en français et
qui a la chance de tomber sur euh un francophone dans son
pays qui comprend l'anglais on ne sait jamais il peut être je ne
sais pas hm comment dirais-je pardon cette personne peut être
utile d'une manière ou d'une autre peut être impressionner par
toi juste parce que tu comprends l'anglais tu t'exprimes en
anglais cela peut te cela peut lui peut te permettre d'avoir des
opportunités venant de cette personne d'avoir des aides venant
de cette personne mais déjà tu comprends pas la langue de la
personne comment tu peux t'exprimer avec cette personne qui
ne comprend pas aussi ta langue afin que cette personne
comprenne peut-être à un moment donné tes euh comment
dirais-je les mots m'échappent euh
LNB10: #1 tes préoccupations #
LNB9: #2 tes difficul- voilà # tes préoccupations ou tes
difficultés pour t'aider parce que aujourd'hui nous vivons dans
un monde où par chance ou je sais pas tu peux rencontrer des
personnes qui pouvons t'aider donc pour moi c'est important
même quand tu n'as pas des projets de voyage de comprendre
la langue et qui sait nous changeons des avis au fils de temps
il peut y arriver que voilà tu sois dans l'obligation de voyager
dans un pays un autre pays tu sois dans l'obligation de le faire
pas forcément parce que tu le veux hein mais parce qu'il y a
des aléas de la vie qui t'y obliges donc si tu comprends c'est
déjà * mais si tu comprends pas ce serait une autre difficulté à
surmonter tant mieux préparer la la difficulté en avance non
pas tant mieux la difficulté tant mieux se préparer en avance

LNB10: c'est *bon* c'est *bon*
(Extrait d'échange entre LNB9 & LNB10, Corpus FLS)

114. LNNB 7: c'est c'est c'est bonne idée pour apprendre mais s-
si erm c'est pas nécessaire ne dérangez pas
LNNB8: ei hm
LNNB 7: c'est *bon* [bon28]
LNNB8: c'est *bon* [bon29]
LNNB 7: eh [lang=twi-] aka [-lang=twi] [lang=anglais-] five
minutes [-lang=anglais] [-lang=anglais] #1 [rire]
LNNB8: #2 [rire] huh #
(Extrait d'échange entre LNNB7 & LNNB8, Corpus
FLE/Bénin)

Skattum (2012) qui a travaillé sur *bon* indique qu'elle l'a supprimé de sa catégorisation de marqueurs de discours (MD) : « En éliminant l'adjectif *bon* comme épithète (un *bon* jour) et comme attribut (*c'est bon*), on se retrouve avec 563 *bon* MD au Mali » (Skattum, 2012, p. 206). Néanmoins, nous avons décidé de retenir *c'est bon* parmi les marqueurs de discours car il est utilisé pour marquer la conclusion dans le cadre de notre travail. Cette formule ressemble au marqueur pragmatique *voilà* qui peut figurer en fin d'énoncé pour annoncer la fin de la discussion. Comme en témoigne Riegel et al. (2002 :454), cité par Delahaie (2009b, p. 11), *voilà* est une «[...] indication conclusive pour marquer la fin du discours.» Dans les exemples 113 et 114 *c'est bon* est utilisé pour marquer la fin du discours.

Conclusion

Bon est utilisé de manière classique dans la configuration *bon* SVC pour marquer une conclusion en FLS et FLE/Bénin. Néanmoins, nous avons inclus la formule *c'est bon* comme manière de marquer la conclusion car elle figure non seulement dans le corpus FLS, mais aussi dans le corpus FLE/Bénin. *C'est bon* est semblable à *voilà* employé pour marquer la fin d'une interaction (voir Delahaie, 2009b, p. 11). Ces ressemblances dans l'emploi du *bon* en FLS et en FLE/Bénin, absentes dans les autres corpus, notamment en FLM et en FLE/France, sont des indices d'une possible acquisition de *bon* par immersion chez les apprenants de FLE/Bénin.

3.2.3 Changement de sujet

La fonction de changement de sujet se divise en deux sous-groupes : la digression (Hansen, 1998) et l'introduction d'un nouveau thème. Ces fonctions figurent dans les

corpus FLM (digression) et FLE/Bénin (introduction d'un nouveau thème). La configuration syntaxique présente est *bon* SVC pour les deux fonctions, digression et introduction d'un nouveau thème.

La fonction de digression permet de faire une petite parenthèse avant de revenir sur le sujet principal. L'exemple 115 tiré du corpus FLM illustre la digression.

115. LNF8: et euh ça c'est vraiment je pense un des problématiques aussi dans cer- fin moi j'ai eu aussi le cas euh fin il y a pas mal d'enfants qui arrivent très jeunes en France et du coup qui sont mis à l'école en France
LNF7: #1 ouais #
LNF8: #2 et # qui parlent pas français et donc du coup bah **il faut euh *bon* [SVC] *l'avantage c'est quand tu es enfant t'apprends très vite*
LNF7: ouais #1 ça c'est sûr mais euh #
LNF8: #2 mais euh # #1 en attendant #
LNF8: #2 ouais # **il faut que l'insti gère** #1 tout ça et c'est pas évident comme situation #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)**

Dans cet exemple, LNF8 est en train de parler de certains défis liés aux jeunes enfants arrivant en France et les problèmes que cela pose. Elle commence à aborder le sujet : « il faut que ... ». Néanmoins, avant d'entrer dans le vif du sujet, elle fait une digression (cette dernière est soulignée, mise en gras et italique dans l'exemple 115) en mettant en lumière un des points positifs de cette situation : les enfants arrivent à apprendre très vite, car ils sont jeunes. Ensuite, elle revient sur le sujet qu'elle était en train d'expliquer (mis en gras) : le défi des Institutions (« Instits ») qui doivent gérer cette situation. Ainsi, *bon* lui permet de faire une parenthèse en lien avec le sujet de discussion. Le deuxième type de changement de sujet identifié, l'introduction d'un nouveau thème, permet de faire une transition et de passer à un autre sujet. A titre d'illustration, l'exemple 116.

116. LNNB3: oui et même on on va dans le qu- le cas de euh bon
Thiago Silva il est v- venu en en Chelsea mais #1 il ne #
LNNB4: #2 * Chelsea #
LNNB3: euh son premier match err de p- [lang=anglais-]
premier league [-lang=anglais] [-lang=anglais] il a souffert
beaucoup #1 parce que il ne #
LNNB4: #2 [rire] oui #
LNNB3: #1 p-pouvais pas #
LNNB4: #2 [n] #
LNNB3: échanger avec d'autres joueurs
LNNB4: #1 oui oui #
LNNB3: #2 et # et alors en voyant en voyant cela on peut dire
que apprendre d'autres langues étrangères c'est c'est tellement
tellement important

LNNB4: oui oui #1 oui
LNNB3: #2 oui bon # et aussi *bon* [SVC] erm maintenant j- je
peux m'exprimer en français et j- je peux aller partout
LNNB4: partout oui
LNNB3: surtout les pays francophones j- je peux décider d'aller
travailler [...]
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)

Dans l'exemple 116, qui montre le changement de sujet, LNNB3 commence son discours en parlant d'un joueur de foot qui a rencontré des difficultés à s'insérer dans son équipe de foot à cause de la barrière linguistique. Il conclut en soulignant l'importance d'apprendre les langues étrangères. Ensuite, LNNB3 passe à un autre sujet en s'appuyant sur « et aussi » en plus de « bon » : il se penche sur sa compétence linguistique qui lui ouvre des postes de travail à l'étranger, notamment dans les pays francophones.

Conclusion

Pour conclure, la fonction changement de sujet est présente dans les corpus FLM et FLS, mais s'exprime de manière différente. Dans le premier, il s'agit d'une digression, tandis que dans le second, la fonction de changement est mise en avant par l'introduction d'un nouveau thème. Dans les deux exemples, la configuration syntaxique présente est *bon* SVC. L'absence de cette fonction chez les apprenants de FLE Bénin/Ghana/France pourrait indiquer qu'elle n'est pas encore acquise.

3.2.4 Fonction introductive

Dans notre corpus d'étude, la fonction introductive figure essentiellement dans les corpus FLE/Bénin et FLS. Nous observons des similitudes dans son emploi en FLS et FLE/Bénin : *bon* SVC est privilégiée dans cette fonction (avec une fréquence d'emploi de 7% dans le corpus FLE/Bénin ; et 15% dans le corpus FLS). Ce qui distingue l'emploi en FLS du FLE/Bénin c'est l'utilisation de la configuration syntaxique SVC *bon* SVC (8%).

Dans la fonction introductive, *bon* est utilisé en FLS là où dans le corpus FLM on trouve *du coup* (voir la section 3.1.5 de ce chapitre). *Bon* à valeur introductive est aussi privilégiée dans le corpus FLE/Bénin à la place de *du coup*. Comme nous avons vu avec *du coup*, la fonction introductive sert d'ouverture discursive et se situe davantage en début d'énoncé.

Prenons des exemples de *bon* dans la fonction introductive des corpus FLE/Bénin et FLS. Les exemples 117 et 118, tirés respectivement du corpus FLE/Bénin et FLS, illustrent la fonction introductive dans la configuration syntaxique *bon* SVC. Dans l'exemple 117, LNNB3 débute sa prise de parole avec *bon* qui sert d'ouverture discursive. Dans l'exemple 118, LNB4 s'en sert de *bon* pour présenter sa réponse à la question.

117. LNNB3: euh salut mon gars
 LNNB4: salut
 LNNB3: on dit quoi
 LNNB4: euh pas beaucoup de choses
 LNNB3: okay ermm ***bon*** erm [SVC] tu tu sais que n-nous sommes tous les étudiants fran- français
 LNNB4: oui
 LNNB3: [b-] et on- on parle bien l-la langue anglaise alors pourquoi est-ce que tu penses que on peut euh on doit apprendre le français [-b]
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)

118. LNB3: [...] toi tu as eu des expériences personnelles où euh je sais pas tu devais parler une langue étrangère pour te sortir d'une situation délicate ou quelque chose dans le genre
 LNB4: ***bon*** [SVC] la plupart de temps ça a toujours été l'anglais
(Extrait d'échange entre LNB3 & LNB4, Corpus FLS)

L'exemple 119, tiré du corpus FLS, est un cas de la configuration SVC *bon* SVC. Dans l'exemple 119, *bon* permet de rentrer dans le cœur du sujet et introduit le thème de discussion à la suite d'un préambule.

119. LNB6: [SVC] est-ce que c'est parce que l'anglais est devenu une langue euh plus ou moins impériale sur la terre
 LNB5: #1 hm #
 LNB6: #2 est-ce que c'est une # raison pour dire en fait ***bon***[SVC] moi je ne veux plus parler le aucune langue locale je ne veux plus parler le swahili je ne veux plus parler le français je veux juste parler l'anglais parce que dans le monde presque une bonne partie de la planète comprends l'anglais donc je me concentre que sur l'anglais qu'est-ce que tu en penses de cette * est-ce c'est une bonne idée
 LNB5: non je pense que ce n'est pas une bonne idée parce que on ne sera pas appeler à parler uniquement l'anglais
(Extrait d'échange entre LNB5 & LNB6, Corpus FLS)

Conclusion

Nous retenons de cette section une préférence de *bon* à valeur introductive dans la configuration *bon* SVC par les locuteurs de FLS et les apprenants de FLE/Bénin.

L'utilisation de *bon* dans une fonction introductive par les apprenants de FLE/Bénin, mais pas par les apprenants de FLE/France et FLE/Ghana, suggère une possible acquisition en immersion au Bénin. Une autre raison qui soutient l'acquisition de *bon* à valeur introductive en immersion est son utilisation par les locuteurs de FLS, tandis que les locuteurs de FLM utilisent *du coup*.

3.2.5 Mot de remplissage (« filler »)

Bon est un mot de remplissage ou *filler* dans un seul corpus : celui du FLE/Bénin. La fréquence est réduite (14%, soit 2 occurrences). « Les *fillers*, quant à eux, permettent à la personne qui parle ou qui prend le tour de parole de conserver le tour lorsqu'elle réfléchit à la suite de son discours ou à la manière dont elle va le formuler » (Ferré, 2023, p. 8). Ce terme, selon Ferré (2023) qui cite Jucker (1997), est inspiré des études sur l'anglais, notamment du marqueur pragmatique *well* qui joue le rôle de *filler*.

Les exemples 120 et 121 tirés du corpus FLE/Bénin, attestent de l'emploi de *bon* comme mot de remplissage. Dans l'exemple 120, nous observons une hésitation chez LNNB3 qui réfléchit sur le nom du joueur et sans vouloir perdre son tour de parole, il utilise *euh* et ensuite *bon*, ce qui lui permet de conserver le tour et terminer son discours. Parfois, les *fillers* ressemblent aux tics de langage qui sont insérés dans le discours sans avoir de sens particulier. C'est le cas de *bon* dans l'exemple 121, qui se trouve inséré dans le discours de LNNB3.

120. LNNB3: oui au- aussi faut il ajouter à on sait que les Anglais qui vie en Anglettere n'aiment pas apprendre d'autres langues alors ça c'est #1 ça c'est la raison pour #
 LNNB4: #2 +[tx] #
 LNNB3: laquelle on a des joueurs q-q-q-qui jouent en [lang=anglais-] English pr-premier leaugue [-lang=anglais] [-lang=anglais] i-ils ne veut pas avoir un jeu à peut-être à en #1 espagnole en France pour aller jouer #
 [...]
 LNNB4: #2 parce que # quand tu joues un [lang=anglais-] league [-lang=anglais] [-lang=anglais] comme le [lang=anglais-] premier league [-lang=anglais]
 LNNB3: #1 oui #
 LNNB4: #2 on # le voit comme le #1 meilleur #
 LNNB3: #2 meilleur league #
 LNNB4: donc quand tu quand tu te trouves dans le meilleur pourquoi tu dois aller #1 à quelque part #
 LNNB3: #2 ouais oui #
 LNNB4: pour errm
 LNNB3: oui et même on on voit dans le qu- le cas de euh **bon** Thiago Silva il est v- venu en en Chelsea mais #1 il ne #

LNNB4: #2 * Chelsea #
 LNNB3: euh son premier match err de p- [lang=anglais-]
 premier league [-lang=anglais] [-lang=anglais] il a souffert
 beaucoup #1 parce que il ne #
 LNNB4: #2 [rire] oui #
 LNNB3: #1 p-pouvais pas #
 LNNB4: #2 [n] #
 LNNB3: échanger avec d'autres joueurs
 LNNB4: #1 oui oui #
 LNNB3: #2 et # et alors en voyant en voyant cela on peut dire
 que apprendre d'autres langue étrangères c'est c'est tellement
 tellement important
**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
 FLE/Bénin)**

121. LNNB3: et gr- grâce à notre président il a dit que *bon* le français
 est très important et même i- il a pensé du fait que on doit f- on
 doit faire de sorte que le français devient obligatoire #1 au lycée
 non #
**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
 FLE/Bénin)**

Conclusion

La fonction de *filler* est propre au corpus FLE/Bénin (une fréquence de 14%) et est caractéristique du même locuteur, LNNB3. L'emploi de *bon* deux fois par le même apprenant de FLE, et particulièrement dans la fonction de mot de remplissage, indique que ce marqueur est en voie d'acquisition et qu'il devient son préféré dans cette fonction.

3.2.6 Marqueur de désaccord

Cette fonction est exclusive aux locuteurs de FLS. Elle se trouve dans la configuration *bon* SVC et a une fréquence d'emploi basse : 8%. Pour rappel, « [...] la petite marque *bon* dans les échanges oraux indique rarement l'accord ou, du moins, n'indique jamais l'accord sans indiquer en même temps des traces de désaccord. Pour dire les choses autrement : 'quand on dit *bon*, c'est jamais complètement bon' » (Bremond, 2004, p. 7). Dans l'exemple 122 tiré du corpus FLS, LNB4 souligne son désaccord au début de son énoncé avec *bon*.

122. LNB3 : tu n'as pas envie d'apprendre Twi par exemple c'est
 une langue locale ici
 LNB4 : +[rire] non non je n'ai aucune intérêt d'apprendre le
 twi
 LNB3 : pourquoi
 LNB4 : puisque le Twi ça se limite au Ghana
 LNB3: oui
 LNB4: enfin c'est ce que je pense et je suis pas au Ghana pour
 longtemps en plus en avril je vais rentrer chez moi

LNB3: oui je comprends donc si je comprends bien tu es en train de m'expliquer là que il n'est pas très utile d'apprendre la langue locale d'un pays mais beaucoup plus des langues étrangères pour que ça te permet en fait de mieux te situer dans un contexte c'est ça

LNB4: *bon* [SVC] je sais pas comment dire mais je pense que c'est pas la peine d'apprendre une langue si tu sais que cette langue ne va pas te #1 servir #

(Extrait d'échange entre LNB3 & LNB4, Corpus FLS)

Nous avons l'impression que sa manière de répondre, d'abord avec *bon* en début d'énoncé et ensuite avec « je sais pas comment dire », lui permet d'atténuer sa réponse et d'exprimer son désaccord de manière sous-entendue avant de le dire explicitement « je pense pas que c'est la peine d'apprendre une langue ... ».

Dans certains exemples, nous constatons une fonction principale avec une autre sous valeur. Par exemple, dans l'exemple 123, la fonction principale de *bon* mise en évidence est celle de la reprise, mais nous observons également une sous-fonction de marqueur de désaccord.

123. LNB 1: moi je je je compte vraiment apprendre l'anglais
LNB2: et l'espagnol * le français
LNB 1: l'espagnol le français le français ça je le parle déjà depuis depuis de l'enfance mais l'espagnol bah * je je ne m'intéresse pas trop à l'espagnol comme l'anglais
LNB2: pourquoi
LNB 1: parce que bon du coup l'espagnol c'est une langue comme toutes les autres langues mais je ne suis pas trop intéressée
LNB2: #1 ** #
LNB 1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui m'intéresse le plus
LNB2: okay et si votre domaine vous amène *bon* [SVC] quelques fois en Espagne comment ferez-vous alors
LNB 1: c'est vrai mais si ça m'amène en Espagne du coup d'abord je ne comprends pas l'espagnol comment mon domaine va m'amener là-bas mais je ne pense pas
(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

A la suite d'un échange avec LNB1 sur son manque d'intérêt pour apprendre l'espagnol, on a l'impression que LNB2 accepte la réponse de LNB1 puisque LNB2 débute sa prise de parole avec *okay*. Néanmoins, LNB2 repose sa question autrement pour convaincre LNB1 et montrer de manière implicite son désaccord avec *bon* sur le manque d'intérêt de LNB1 pour apprendre l'espagnol.

Conclusion

Ce qui est à retenir est le suivant : *bon* marqueur de désaccord figure dans le corpus FLS avec une fréquence de 8%. La configuration de *bon* est *bon* SVC.

3.2.7 Concession

Cette fonction ne figure que dans le corpus FLS dans la configuration *bon* SVC et a une faible fréquence (8%). Prenons l'exemple 124 pour expliquer la concession.

124. LNB6: hm
LNB5: est-ce que tu penses qu'un anglophone eh eh doit être obligé de parler le français
LNB6: euh hm oui et non ça ça dépend de ses objectifs
LNB5: bah oui
LNB6: s'il veut aller dans un pays francophone pour faire un business #1 ou il veut #
LNB5: #2 ah oui #
LNB6: aller visiter et tu sais souvent les anglophones ou tous les habitants de la planète aiment souvent aller à Paris
LNB5: #1 hm c'est vrai #
LNB6: #2 et tout # visiter la France ils auront souvent besoin de parler tout un peu le le français donc mais **bon** [SVC] si tu n'es pas dans cette optique là de voyager et d'utiliser le français je ne pense pas que ce soit important pour toi de parler français
(Extrait d'échange entre LNB5 & LNB6, Corpus FLS)

En effet, LNB6 avance deux arguments sur l'apprentissage du français par les anglophones. D'abord, il souligne l'importance d'avoir quelques compétences communicatives en français, même minimes, pour faciliter les échanges lors d'un voyage à Paris. Ensuite, il renonce à l'argument précédemment tenu sur l'apprentissage du français grâce aux marqueurs *mais* et *bon* qui servent de marqueurs de concession. Si on enlève 'mais', 'bon' marque toujours une concession. LNB6 indique que finalement cette compétence communicative n'est pas nécessaire si on n'envisage pas de voyage en pays francophone.

Conclusion

Le fait que certaines fonctions de *bon* soient exclusives en FLS pourrait indiquer le statut privilégié accordé à ce marqueur, et soutenir l'hypothèse qu'il est propre à ce groupe, comme dans les fonctions de concession et marqueur de désaccord.

3.2.8 Prise de congé

La fonction de prise de congé est propre au corpus FLE Bénin. A titre d'illustration, prenons l'exemple 125.

125. LNNB3: **bon** alors merci LNNB4
LNNB4: merci #1 merci LNN3 #
LNNB3: #2 okay # à plus

LNNB4: à plus
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)

A la suite d'un échange entre LNNB3 et LNNB4, LNNB3 remercie son binôme d'avoir participé à l'échange et ainsi indique la fin de l'échange et implicitement sa prise de congé. Puis, il l'exprime explicitement en disant « à plus ».

Comme nous l'avons déjà indiqué, *bon* « signale [...] la clôture imminente d'une interaction ('bon bisous alors') [...] » (Brémond, 2003, p. 9). Ce qui est intéressant, c'est la présence de *alors* qui accompagne *bon* non seulement dans notre corpus mais aussi dans l'exemple cité par Bremond (2004).

Conclusion

Bon dans la fonction de prise de congés a une fréquence réduite : il est exclusivement utilisé par les apprenants de FLE/Bénin et accompagné par *alors*. Cet exemple confirme également le constat de l'acquisition en cours du *bon* par LNNB3, mentionné dans la section 3.2.5. En effet, en phase d'acquisition, l'apprenant a une tendance à privilégier ce marqueur et par extension, à le suremployer. Bien qu'il joue le rôle d'une prise de congé, il ressemble aussi à un mot de remplissage.

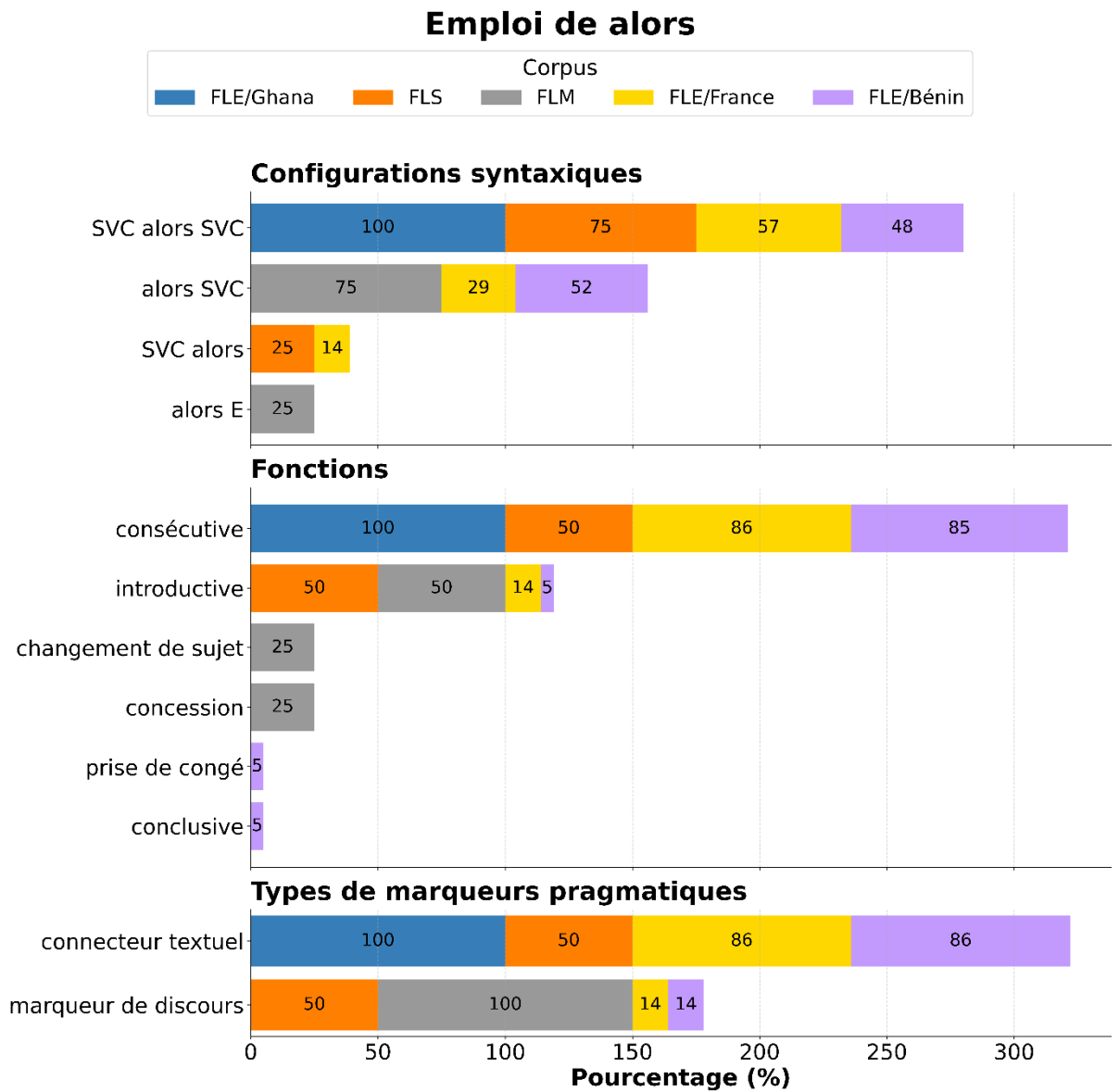
3.2.9 Conclusion : *bon* versus *du coup*, des marqueurs partiellement substituables ?

A la suite de l'étude sur *bon* et *du coup*, l'on pourra se demander si ces deux marqueurs se substituent dans le corpus FLM et FLS. Cette hypothèse est d'abord mise en relief par la fréquence élevée de *bon* dans les corpus FLS mais aussi FLE/Bénin, contrairement au corpus FLM où *bon* a une fréquence réduite. Inversement, dans le corpus FLM *du coup* a une fréquence élevée, alors que dans le corpus FLS, *du coup* a une fréquence réduite. En outre, l'emploi de *du coup* et *bon* dans certaines fonctions semble soutenir l'hypothèse sur l'usage de l'un à la place de l'autre. Plus précisément, dans la fonction introductive, *du coup* est employé dans le corpus FLM, alors que *bon* est utilisé dans le corpus FLS et FLE/Bénin. En ce qui concerne la fonction de reprise, *bon* est davantage utilisé dans le corpus FLS, alors que *du coup* est employé dans le corpus FLM. Par conséquent, nous déduisons que les locuteurs FLM semblent avoir une préférence pour *du coup*, alors que les locuteurs FLS paraissent préférer *bon* dans certaines fonctions. Si les analyses statistiques confirment que l'emploi de *du coup* est significatif chez les locuteurs FLM, il

n'y aucune corrélation entre l'emploi de *bon* par les apprenants de FLE/Bénin et les locuteurs de FLS. Néanmoins, cette corrélation est mise en valeur dans les analyses qualitatives. Ce résultat corrobore les résultats de Skattum (2012) qui indique que *bon* a une haute fréquence en contexte africain notamment au Mali mais aussi dans certains pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Côte d'Ivoire, Sénégal).

3.3 Alors

Figure 24. Emploi de *alors* dans les données



Présentation générale

L'étude de *alors* s'avère intéressante, car contrairement aux marqueurs pragmatiques comme *du coup* et *bon* qui ne figurent que dans certains types de données (FLM vs FLS et FLE/Bénin), *alors* est employé dans tous les corpus. En outre, ce sont les apprenants de FLE/Bénin et France qui utilisent le plus *alors*, c'est idiomatique de leur interlangue. Pour commencer, nous dressons un panorama des configurations syntaxiques, fonctions et types de marqueurs pragmatiques de *alors*. Ensuite, en nous appuyant sur ce panorama,

nous effectuons une étude détaillée des fonctions de *alors* tout en mettant en valeur les emplois communs et distincts de *alors* dans nos données.

Configurations syntaxiques

Dans les corpus FLE et FLS, comme l'illustre la figure 24, la configuration SVC *alors* SVC est plutôt élevée : corpus FLE/Bénin (48%, soit 10 occurrences) ; corpus FLE/France (57%, soit 4 occurrences), corpus FLS (75%, soit 3 occurrences) et corpus FLE/Ghana (100%, soit une occurrence).

La configuration syntaxique SVC *alors* est peu fréquente et figure dans les corpus FLE/France (14%, soit une occurrence) et FLS (25%, soit une occurrence). Le taux d'occurrences de *alors* E est aussi faible et n'est présent que dans le corpus FLM (25%, soit une occurrence).

La configuration la plus courante dans les corpus FLE/Bénin et FLM est la même : *alors* SVC. Cette dernière a une fréquence de plus de 50% dans les deux corpus : corpus FLE/Bénin (52%, soit 11 occurrences) et corpus FLM (75% ; soit 4 occurrences).

Fonctions

Le corpus FLE/Bénin possède les fonctions de *alors* les plus diverses (voir la figure 24) : les fonctions conclusive, introductive, prise de congé et consécution. Les corpus FLE/France et FLS *alors* possède les deux mêmes fonctions d'introduction et de consécution. Cependant, les fréquences d'emploi ne sont pas les mêmes.

La fonction introductive domine dans les corpus FLS et FLM (50% des occurrences chacun contre 14% pour FLE/France et 5% pour FLE/Bénin) tandis qu'elle est absente du corpus FLE/Ghana.

Dans le corpus FLE, c'est la fonction consécutive qui est en tête (100%, FLE/Ghana ; 86%, FLE/France ; 85%, FLE/Bénin). La fonction consécutive a une fréquence de 50% dans le corpus FLS. La valeur consécutive est la seule présente dans le corpus FLE/Ghana et ne se trouve pas dans le corpus FLM.

Deux fonctions de *alors* présentes dans le corpus FLM, la concession (25%) et le changement de sujet (25%), ne figurent pas ailleurs. Les fonctions de prise de congé et conclusive ont une fréquence réduite (5% chacune) et sont limitées au corpus FLE/Bénin. En conclusion, même si *alors* est employé par tous les locuteurs, il y a une divergence des fonctions de *alors* : les locuteurs FLS et FLM utilisent majoritairement *alors* avec

une fonction introductive, tandis que les apprenants de FLE ont une préférence pour *alors* dans la fonction consécutive.

Type de marqueur pragmatique de alors dans les données : connecteur textuel ou marqueur de discours ?

Comme le montre la figure 24, la fréquence de *alors* en tant que connecteur textuel et marqueur de discours reste la même pour le corpus FLE/Bénin et FLE/France. Néanmoins, la fréquence de *alors* connecteur textuel est plus élevée (86%) que *alors* marqueurs de discours (14%) mais avec des différences importantes selon les corpus. Tandis que dans le corpus FLM, toutes les occurrences de *alors* sont des marqueurs de discours, *alors* domine en tant que connecteur textuel dans le corpus FLE/Ghana. En qui concerne le corpus FLS, il y a 50% des occurrences de *alors* en tant que connecteur textuel et 50% des occurrences de *alors* comme marqueur de discours.

Ayant étudié les types de marqueurs pragmatiques présents dans les corpus, nous continuons avec une étude fonctionnelle de *alors*.

3.3.1 Fonction consécutive

La fonction consécutive est présente dans tous les corpus sauf celui de FLM. Toutes les occurrences de *alors* sont des connecteurs textuels. Néanmoins, différentes configurations syntaxiques sont employées pour exprimer la consécution. La configuration syntaxique la plus courante est celle de SVC *alors* SVC, qui figure dans tous les corpus, mais à des fréquences d'emploi différentes : FLS (25%) ; FLE/Bénin (43%) ; FLE/France (57%) ; FLE/Ghana (100%). La configuration SVC *alors* est propre aux corpus FLE/France (14%) et FLS (25%) tandis que *alors* SVC est typique de corpus FLE/France (14%) et FLE/Bénin (43%).

Pour rappel, les connecteurs textuels mettent en relation deux unités phrastiques. Ainsi, la valeur consécutive est davantage mise en valeur en tant que connecteur textuel, étant donné qu'elle lie une cause à une conséquence de manière explicite. Nous avons également indiqué que parfois, les marqueurs discursifs ont une fonction consécutive, la différence étant il y a une unité phrastique explicitée et une autre qui est implicite et pourra être inférée du contexte. En nous appuyant sur ces critères pour distinguer les connecteurs textuels des marqueurs de discours, nous voyons que *alors* en tant que

connecteur textuel a une fonction consécutive, alors que les autres fonctions sont associées à des marqueurs de discours.

Nous explicitons chaque configuration en nous appuyant sur des exemples tirés de notre corpus. L'exemple 126, tiré du corpus FLE/Ghana, montre la configuration SVC *alors* SVC.

126. LNNG2: [lang=anglais-] or [-lang=anglais] [-lang=anglais] on peut erm voyager au au pays euh étrangère pour erm travailler là-bas
LNNG1: #1 oui c'est vrai #
LNNG2: #2 oui #
LNNG1: on ne sait pas quand on va avoir la chance de faire le voyage à autre pays [SVC] *alors* [SVC] c'est bon d'essai par des petites mots ou bien par des petits mots de communication #1 oui #
LNNG2: #2 oui #
LNNG1: dans des autres langues étrangères
(Extrait d'échange entre LNNG1 & LNNG2, Corpus FLE/Ghana)

Comme nous l'avons indiqué, *alors* est connecteur textuel dans la fonction consécutive dans notre corpus. Ici, deux unités phrastiques sont mises en relation grâce au connecteur textuel *alors*. D'une part il est impossible de prévoir certaines opportunités de voyage : « on ne sait pas quand on va voir la chance de faire le voyage à un autre pays ». De l'autre, l'importance de la préparation linguistique (mise à niveau linguistique) est soulignée : « c'est bon d'essai [...] par des petits mots de communication dans des autres langues étrangères ».

Contrairement à l'exemple 126 où *alors* a une valeur unique de consécution, dans l'exemple 127 *alors* a une valeur à la fois consécutive et interrogative.

127. LNNF2: donc c'est importante pour nous erm apprend très eh apprend beaucoup #1 la langue pas juste anglais #
LNNF1: #2 des langues ouais # des langues #1 euh étrangères #
LNNF2: #2 étrangers #
LNNF1: oui euh quoi d'autre et moi aussi je pense que euh erm en faisant ça on apprécie la culture de d'autres gens d'autres pays parce que la en apprenant la langue on apprend la culture des des gens qui vivent où je parle où on parle cette langue fin par exemple euh si tu apprends la langue espagnole même si c'est pas assez parlé * dans le monde trop parler dans le monde tu peux apprendre que oh en Espagne ils ont commencé eh comment on dit comment on dit eh tu peux apprendre euh quelques comment on dit plats traditionnels là-bas tu peux apprendre des fêtes euh qu'ils cé- célèbre
LNNF2: #1 oui là oui #
LNNF1: #2 qu'ils célèbrent # en France ei en Espagne et et d'autre chose oui [SVC] donc #1 et ça #
LNNF2: #2 et ok #

LNNF1: et et et ça euh nous aide à s'entend bien
[lang=anglais-] but [-lang=anglais] [-lang=anglais] erm et
mettre le le monde tout le monde ensemble oui comme ça
[SVC] *alors*

LNNF2: et aussi erm je crois que [...]

**(Extrait d'échange entre LNNF1 & LNNF2, Corpus
FLE/France)**

Néanmoins, dans les deux corpus, la sous-catégorie de la configuration SVC *alors* est présente, en l'occurrence, SVC SVC *alors*. Ces exemples se distinguent de la configuration syntaxique classique SVC *alors* SVC où *alors* figure entre deux unités phrastiques. Dans la configuration syntaxique SVC *alors*, et plus précisément SVC SVC *alors* les unités phrastiques précèdent *alors*. Néanmoins, les deux unités phrastiques composées d'une cause et d'une conséquence sont mises en relation par *alors*, qui sert de connecteur textuel. Dans l'exemple 127, l'apprentissage des langues étrangères permet d'apprécier la culture des pays en question et a comme conséquence la promotion de l'intercompréhension et l'unité. *Alors* se trouve à la fin de l'énoncé et met en relation les unités phrastiques. Il y a un autre marqueur pragmatique qui marque la conséquence avec *alors* : *donc*. Nous pouvons ainsi parler de la configuration SVC *donc* SVC *alors*.

Dans l'exemple 128, LNB2 pose une question à LNB1 sur la conséquence de son éventuel transfert en Espagne : « si votre domaine vous amène [...] en Espagne » (unité phrastique 1) ; « comment ferez-vous » (unité phrastique 2) ; *alors*.

128. LNB 1: moi je je je compte vraiment apprendre
l'anglais

LNB2: et l'espagnol * le français

LNB 1: l'espagnol le français le français ça je le parle déjà
depuis depuis de l'enfance mais l'espagnol bah * je je ne
m'intéresse pas trop à l'espagnol comme l'anglais

LNB2: pourquoi

LNB 1: parce que l'espagnol bon du coup l'espagnol c'est une
langue comme toutes les autres langues mais je ne suis pas
trop intéressée

LNB2: #1 ** #

LNB 1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui
m'intéresse le plus

LNB2: okay et si votre domaine vous amène bon quelques
fois en Espagne [SVC] comment ferez-vous [SVC] *alors*

LNB 1: c'est vrai mais si ça m'amène en Espagne du coup
d'abord je ne comprends pas l'espagnol comment mon
domaine va m'amener là-bas mais je ne pense pas

(Extrait d'échange entre LNB1 & LNB2, Corpus FLS)

Nous examinons un exemple de la configuration *alors* SVC dans la fonction consécutive dans l'exemple 129.

129. LNNB 8: si tu vas +[pron=ch] mhm futur si tu vas ouais au marché par exemple c'est possible que tu vas euh rencontre recontrer erm certains #1 Makola #
 LNNB 7: #2 +[tx] #
 LNNB8: #1 **alors**[alors24] **alors**[alors25] [SVC] la femme ne #
 LNNB 7: #2 euh euh #
 LNNB8: Makola femme qui parle frafra **donc** si tu as euh autre langue étrangère tu vas utiliser ça c'est m- euh
(Extrait d'échange entre LNNB7 & LNNB8, Corpus FLE/Bénin)

Cet exemple est intéressant à cause de la présence de *alors* et *donc*. Cela se distingue de la co-occurrence de *alors* et *donc* où ils se trouvent côte à côte (que nous abordons dans la section 3.7). Ainsi, nous pouvons parler d'une sous-catégorie de *alors* SVC, en l'occurrence *alors alors SVC donc SVC*. Dans l'exemple 129, LNNB8 précise que si l'on rencontre une vendeuse au marché qui parle une langue qu'on parle, on pourra échanger avec elle dans cette langue.

Conclusion

Pour conclure, *alors* exprime la consécution dans tous les corpus, à l'exception de celui de FLM. En effet, *alors* a une faible fréquence dans le corpus FLM, ce qui fait que *du coup* est davantage employé dans cette fonction. Il est intéressant de noter que toutes les occurrences de *alors* à valeur consécutive sont des connecteurs textuels tandis que dans le corpus FLM, *du coup* est à la fois un connecteur textuel et un marqueur de discours. Cela montre une tendance à privilégier les marqueurs de discours pour marquer la consécution en FLM, contrairement aux autres corpus (FLS et FLE Bénin/Ghana/France). Il faut également préciser que, même si *alors* marque la consécution dans le corpus FLS, la fréquence d'emploi de *du coup* dans cette fonction est un peu plus élevée dans ce corpus : 57% contre 50%.

3.3.2 Fonction introductive

Nous avons observé des corrélations, d'une part, dans les corpus FLS et FLE/Bénin, et de l'autre, dans les corpus FLM et FLE/France dans la manière d'introduire le thème de discussion (l'apprentissage des langues étrangères). Par conséquent, nous distinguons deux types de *alors* dans la fonction introductive. Le premier type d'introduction identifié implique une transition explicite du sujet de discussion et est similaire à ce que Hansen (1997) appelle « foregrounding ». Le deuxième type d'introduction relevé comprend une transition implicite et est dénommé « discourse opening » (Pellet, 2009) ou encore

« attaque de discours » par Boutcha (1981), cité par Pellet (2009). Dans le premier type la configuration reste la même en FLS et FLE/Bénin : SVC *alors* SVC tandis que dans le deuxième type, la configuration *alors* SVC est privilégiée dans le corpus FLM et FLE/France.

Nous présentons donc deux catégorisations de l'introduction : la réorientation (premier type) et l'attaque de discours (deuxième type) dans les exemples ci-après. Dans les deux cas, *alors* est un marqueur de discours.

Pour rappel, cette fonction ne figure pas dans le corpus FLE/Ghana (cf. figure 24). Les exemples 130 et 131, tirés respectivement des corpus FLE/Bénin et FLS, illustrent le premier type d'introduction, la réorientation : on passe d'un sujet à l'autre de manière explicite en mettant un thème en arrière-plan et en réorientant la discussion, on met en avant et introduit un nouveau sujet (définition adaptée de celle de « foregrounding » de Hansen, 1997, p. 180).

130. LNNB3: okay ermm bon erm tu tu sais que n-nous sommes
tous les étudiants fran- français

LNNB4: oui

LNNB3: [b-] et on- on parle bien l-la langue anglaise [SVC]
alors [SVC] p- pourquoi est-ce que tu penses que on peut euh
on doit apprendre le français [-b]

**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)**

131. LNB3: [...] les compos ça c'est bien passé

LNB4: oui ça c'est bien passé et de ton coté

LNB3: /aw,ouah/ j'ai fini euh vendredi demain j'ai cours avec
le directeur et je pense que ça devrait bien se passer [SVC]
alors [SVC] dis-moi par rapport au thème de l'apprentissage
des langues étrangères qu'est-ce que tu penses à ton avis euh
c'est quoi l'importance d'apprendre des langues étrangères

(Extrait d'échange entre LNB3 & LNB4, Corpus FLS)

Dans l'exemple 130, LNNB3 met en arrière-plan le préambule (leur parcours et langue parlée) et présente le sujet de discussion (l'apprentissage des langues étrangères) en s'appuyant sur *alors*. De même pour l'exemple 131 où *alors* permet de passer de la discussion sur les examens vers un autre thème de discussion (l'apprentissage des langues étrangères).

Parfois, dans le premier type d'introduction, la réorientation, nous trouvons des ressemblances avec la fonction de changement de sujet. Même si LNB3 introduit le thème de discussion, l'on peut argumenter qu'il passe d'un sujet à l'autre. Nous pouvons donc parler du changement de sujet, qui peut se présenter comme un sous-type de l'introduction

et vice-versa. Cette nuance semble moins évidente dans l'exemple 130, où le préambule à l'introduction est lié au thème introduit, contrairement à l'exemple 131, où les thèmes abordés sont différents.

Dans les exemples 132 et 133, tirés respectivement des corpus FLM et FLE/France, nous observons une tendance opposée.

132. LNF3 : + hum okay *alors* bah [SVC] moi je vais commencer par rebondir sur la vidéo parce que du coup le français ça a l'air vraiment stylé fin j- je trouve qu'il y a une idée un peu et aussi je t'ai vu t'avais réagi euh quand t'as vu que c'était l'Institut français qui avait fait la vidéo

LNF4: c'était clairement une pub pour montrer que ça rendait la langue attractive à l'étranger

(Extrait d'échange entre LNF3 & LNF4, Corpus FLM)

133. LNNF1: *alors* [SVC] pourquoi à mon avis est-ce que euh je dois apprendre d'autre une autre langue erm okay moi je pense à part à part anglais je pense que euh c'est nécessaire de d'apprendre une autre langue erm je pense que ça nous erm ça nous met ça nous mettre en contact euh mieux ou bien plus que que erm bien ça ça nous mettre euh comment on dit en contact mieux #1 ou bien oui #

(Extrait d'échange entre LNNF1 & LNNF2, Corpus FLE/France)

Il n'y a pas de transition explicite d'un sujet à l'autre comme dans les exemples 130 et 131 : le thème de discussion est présenté directement et *alors* est mis en tête dans le début de l'échange. Ce n'est donc pas étonnant que Boutcha (1981) le qualifie d' « attaque de discours » ou Pellet (2009) « ouverture de discours ». Ainsi, la configuration syntaxique présente est *alors* SVC, comme l'illustrent les exemples 128 et 129. Néanmoins, même s'il n'existe pas de transition explicite, il y a une la transition implicite. En effet, un thème de discussion leur a été présenté, *alors* ils abordent le sujet. Le locuteur part de cette question et commence l'échange. C'est en ceci que nous pouvons parler de transition implicite. Dans l'exemple 132, LNF3 s'appuie sur une vidéo qu'ils ont vue avant la discussion pour introduire le sujet de discussion, alors que dans l'exemple 133, LNNF1 reprend la question en lien avec le thème de l'échange et donne son avis sur le sujet. Dans les deux exemples, *alors* débute la conversation.

Conclusion

Les apprenants ayant effectué le *year abroad* en France et au Bénin ressemblent aux locuteurs de FLM en France et de FLS au Bénin dans leur manière d'introduire un thème de discussion. D'une part, les apprenants de FLE/Bénin et les locuteurs de FLS s'appuient sur la stratégie de réorientation vers le thème de discussion tout en mettant un autre thème

en arrière-plan (définition adaptée de « foregrounding » Hansen, 1997, p. 180). De l'autre, les apprenants de FLE/France et les locuteurs de FLM vont droit au but et adoptent plutôt la stratégie « d'attaque de discours » (voir Boutcha (1981), cité par Pellet, 2009) et débudent la discussion avec *alors*. Ces ressemblances attestent d'une possible acquisition de cette fonction par immersion, selon les contextes respectifs, d'autant plus que cette fonction est absente chez les apprenants de FLE/Ghana qui n'ont pas participé au séjour linguistique.

3.3.3 Changement de sujet/réorientation

La fonction changement de sujet/ réorientation permet de passer d'un sujet à l'autre. Cette fonction se voit exclusivement dans le corpus FLM. La configuration syntaxique présente ici est *alors* E. En effet, il y a tout un énoncé qui suit *alors* qu'on doit reconstituer pour comprendre la valeur de *alors* et non une phrase. *Alors* ne joue pas un rôle de connexion c'est-à-dire lier deux unités phrastiques. Il est donc un marqueur de discours.

A titre d'illustration, référons-nous à l'exemple 134. LNF4 commence son discours en comparant le français à l'italien. Ensuite, elle change le sujet en réorientant le thème vers une comparaison du français à l'anglais grâce à *alors*.

134. LNF4: moi je trouve ça toujours bizarre l'italien ça me fait rire +[rire]
à chaque fois que je parle genre j'ai l'impression +[rire] que c'est une
blague
LNF3: ah ouais ah ce point là
LNF4: je sais pas c'est comme c'est tellement proche du français
mais avec beaucoup de 'o' et de 'i' à la fin #1 quand tu es là en tant
que français tu es là genre #
LNF3: #2 [rire] #
LNF4: #1 sérieusement #
LNF3: #2 [rire] #
LNF4: en plus ils sont très volubiles
LNF3: #1 ouais #
LNF4: #2 et et du coup euh # parfois ç- moi ça me fait un peu ricaner
LNF3: [rire]
LNF4: mais euh et pourtant j'ai passé un an à Rome hein donc au
bout d'un moment ça ne me faisait plus rire mais euh #1 +[rire] #
LNF3: #2 +[rire] oui oui # oui [rire] sinon sinon c'est un peu gênant
avec l- les interlocuteurs #1 en face euh #
LNF4: #2 ouais # mais euh mais voilà mais euh je sais que pour
l'anglais c'est vraiment une question de clarté *alors* [E] même dans
une conversation euh euh en français parfois il y a un mot en anglais
qui je sais résume euh euh toute ma pensée et que j'arrive pas à
traduire en français autrement que par une phrase compliquée qui
euh
LNF3: oui c'est ça #1 c'est cette faculté du français #
LNF4: #2 *** #

3.3.4 Concession

La valeur de concession se trouve essentiellement dans le corpus FLM. Dans l'exemple 135, nous observons que *alors* marque la concession avec *mais*. Ce même constat a été fait dans la section 3.2.7 avec *bon* associé à *mais*. Néanmoins, contrairement à l'exemple 124 (voir la section 3.2.7 du chapitre 4) où *mais* et *bon* se suivent, nous trouvons d'abord *alors* et un peu plus tard *mais* dans l'exemple 135. Nous avons l'impression que *alors* débute la concession en mettant en lumière une digression qui renonce à l'argument que LNF8 a précédemment avancé : la restriction de la langue allemande à l'Allemagne. *Mais* vient compléter cette parenthèse avec des informations supplémentaires qui justifient que finalement la langue allemande est assez limitée en termes géographiques.

135. LNF8: #2 non c'est # ça ouais quand j'avais pris l'italien
j'avais une amie qui m'avait dit mais pourquoi tu prends
l'italien #1 ça se parle qu'en #
LNF7: #2 ouais #
LNF8: Italie tu étudies l'allemand ça se parle où à part en
Allemagne **alors** il y a l'Autriche **mais** c'est un seul territoire
#1 géographique #
FLM

Conclusion

Alors marque la concession exclusivement dans le corpus FLM. Il est accompagné par un autre marqueur pragmatique, *mais*.

3.3.5 Prise de congé

La fonction de prise de congé figure seulement dans le corpus FLE/Bénin et a une fréquence réduite de 5%. Elle marque un départ imminent du locuteur. Il est intéressant de noter que, tout comme la fonction conclusive de *alors* (voir la section suivante 3.3.6), *bon* accompagne *alors* dans la fonction de prise de congé. Une hypothèse permettant d'expliquer cette juxtaposition est que les deux marqueurs, *bon* et *alors*, marquent la fin d'un échange, qu'il s'agisse d'une conclusion ou d'une prise de congé.

Néanmoins, la différence entre ces fonctions se trouve dans le fait qu'à la suite d'une conclusion sur un thème, on pourra passer à un autre sujet. En ce qui concerne la fonction

prise de congé, elle marque une fin définitive, car quelqu'un part. A titre d'illustration de la fonction prise de congé, prenons l'exemple 136.

136. LNNB3: bon *alors* merci LNNB4
LNNB4: merci #1 merci LNN3 #
LNNB3: #2 okay # à plus
LNNB4: à plus
(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus FLE/Bénin)

LNNB3 signale sa prise de congé d'abord par « *bon alors merci* » et ensuite par « à plus. » Cette fonction est également abordée dans la section 3.2.8 de ce chapitre, où *bon* est mis en avant.

Conclusion

La fonction prise de congé et conclusive se ressemblent car *alors* est accompagné par *bon* dans les deux fonctions. Néanmoins ce qui les différencie c'est la forme de clôture que cela induit : clôture définitive dans le cas de la fonction prise de congé et la possibilité de reprendre un autre thème de discussion dans la fonction conclusive. Cette fonction figure dans le corpus FLE/Bénin et a une fréquence faible (5%).

3.3.6 Fonction conclusive

La fonction conclusive permet de clore le sujet de discussion. Cette fonction n'est présente que dans le corpus FLE/Bénin à une fréquence de 5%. La configuration présente est *alors SVC* et plus précisément : *bon alors en bref SVC*. Dans l'exemple 137, tiré du corpus FLE/Bénin, trois marqueurs pragmatiques (*bon, alors et en bref*) sont mis en relief pour marquer la conclusion.

137. LNNB4: [b-] erm vous ne comprenez pas les la langue [-b]
#1 [b-] c'est [-b] #
LNNB3: #2 [b-] oui [-b] #
LNNB4: [b-] c'est parce que [-b] tu ne peux pas échanger
LNNB3: #1 [b-] ger avec les ouais ouais ouais ouais [-b] #
LNNB4: #2 [b-] avec les lo- les locaux ** [-b] # les personnes
et ça c'est c'est très difficile et c'est trop stressant aussi eh est-ce que vous souvenez vous de eh le témoignage que notre évêque nous a #1 donne quand #
LNNB3: #2 ouais #
LNNB4: quand il est allé erm Ethiopie #1 ou un autre un autre pays comme ça et et il #
LNNB3: #2 oui pays +[rire] oui #
LNNB4: il se sentait perdu
LNNB3: #1 oui #
LNNB4: #2 comme ça # oui donc

LNNB3: bon a- *alors* e- en bref [SVC] moi je pense que i- il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues

LNNB4: #1 d'autres langues #

(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus

FLE/Bénin)

Nous avons déjà parlé de cette fonction dans la section 3.2.2 du chapitre 4, où *bon* a été mis en avant. Pour rappel, *bon* a une valeur de clôture (Lefevre, 2011a, p. 9). Nous nous focalisons, donc, sur le rôle de *alors*, mais aussi *en bref*. *Alors* semble projeter le discours suivant : « à la suite du sujet abordé, voici la conclusion. » *En bref*, qui suit *alors*, montre qu'on approche la fin de l'échange sur le sujet en soulignant un résumé des points clés abordés. Ainsi *bon*, *alors* et *en bref* permet à LNNB3 de tirer une conclusion à la suite de la discussion sur les défis auxquels l'on pourra être confronté quand on se trouve à l'étranger et on ne comprend pas la langue du pays.

3.3.7 Conclusion : *alors* et *du coup*, marqueur 'FLE' versus marqueur 'FLM/FLS' ?

Alors et *du coup* semblent avoir certains points communs qui valident nos hypothèses sur une association probable, d'une part, entre *alors* et les corpus FLE et de l'autre, entre *du coup* et les corpus FLM/FLS. Nous l'expliquons pourquoi ci-après.

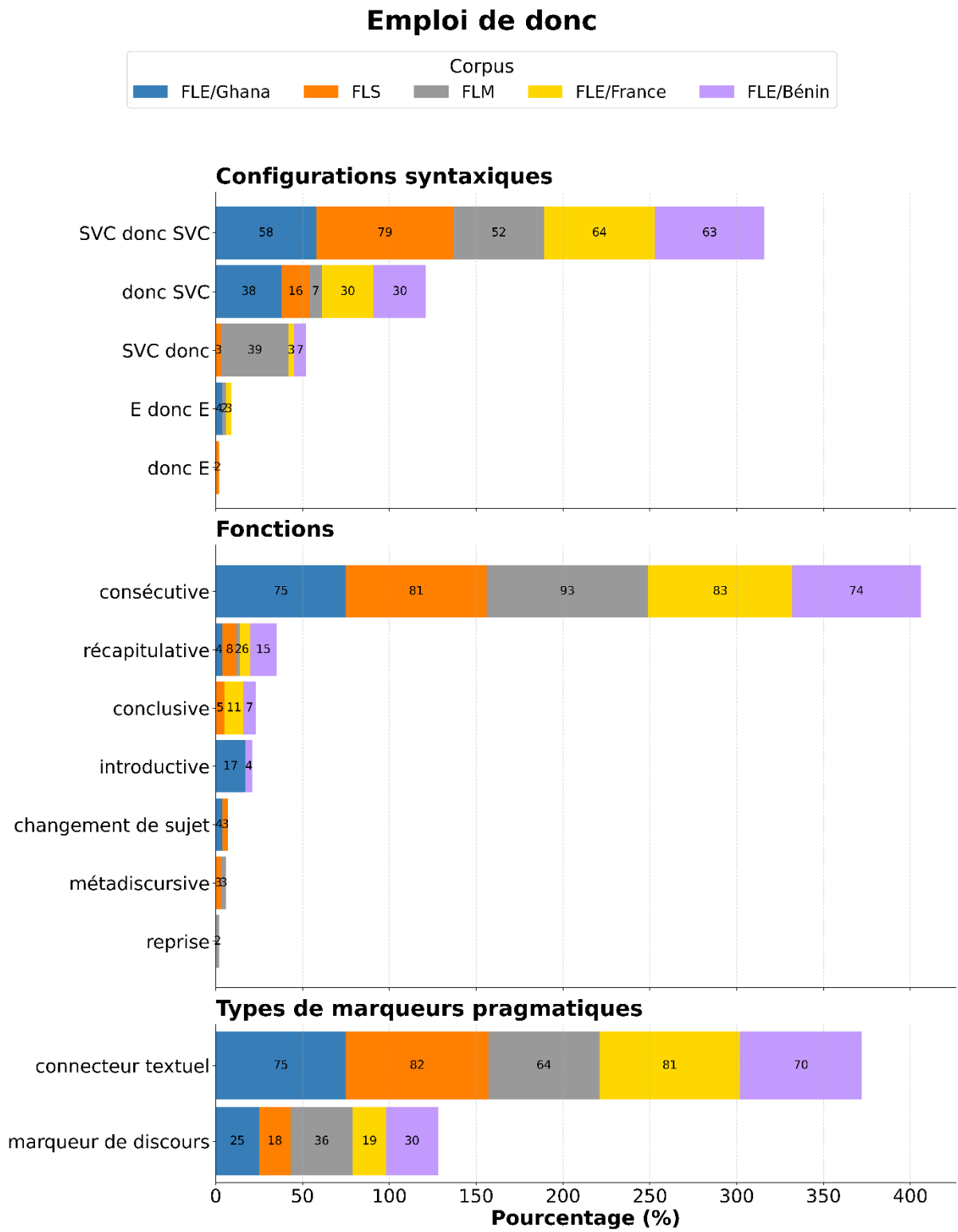
Les apprenants de FLE privilégient *alors* là où les locuteurs francophones privilégient *du coup*. Tout d'abord, en ce qui concerne les fonctions, *alors* est prédominant dans la fonction consécutive dans les corpus de FLE Bénin (85%), France (86%) et Ghana (100%), tandis que *du coup* est davantage utilisé dans la fonction consécutive dans les corpus de FLS (57%) et de FLM (65%).

Ensuite, en termes de fréquence d'emploi, nous observons une haute fréquence de *alors* en FLE notamment FLE/Bénin, comparable à la fréquence élevée de *du coup* en FLM : 0,50% dans le corpus FLE/Bénin versus 0,45% dans le corpus FLM. Parallèlement, les fréquences de *alors* dans les corpus FLE/France sont presque identiques à celles de *du coup* dans le corpus FLS : respectivement 0,14% et 0,15%.

Nous pouvons donc conclure que *alors* semble remplacer *du coup* chez les apprenants de FLE.

3.4 *Donc*

Figure 25. Emploi de *donc* dans les données



Présentation générale

Donc se distingue des autres marqueurs pragmatiques étudiés par sa haute fréquence dans tous les corpus. Nous commençons avec un aperçu des configurations syntaxiques, fonctions et types de marqueurs pragmatiques de *donc*. Ensuite, nous enchaînons avec une étude approfondie de chaque fonction par corpus tout en mettant en évidence les similitudes et différences d'emploi de *donc*.

Configurations syntaxiques

La configuration syntaxique la plus fréquente dans tous les corpus est SVC *donc* SVC. Cette dernière a une fréquence élevée non seulement dans les corpus FLM (52%) et FLS (79%) mais aussi dans les corpus FLE Ghana/ Bénin/France (respectivement 58% ; 63% ; 64%).

La configuration *donc* SVC vient en deuxième place en termes de fréquence. La fréquence de *donc* dans la configuration syntaxique *donc* SVC est presque identique dans les corpus FLE : 30% dans les corpus FLE/Bénin et France, et 38% dans le corpus FLE/Ghana. Même si la configuration *donc* SVC vient aussi en deuxième place en termes de fréquence, cette dernière est moins élevée (16%) dans le corpus FLS. La fréquence basse en FLS peut être attribuée à la fréquence plutôt élevée de la configuration SVC *donc* SVC qui est à 79%, la plus haute parmi les autres corpus d'étude. De la même manière, le corpus FLM comporte la fréquence la plus basse de la configuration *donc* SVC, 7%, alors que c'est la configuration SVC *donc* qui a la plus forte fréquence (39%). Or, dans les autres corpus, cette configuration est soit absente comme dans le corpus FLE/Ghana, soit présente mais avec une fréquence faible : 3% (corpus FLE/France et FLS) ; 7% (corpus FLE/Bénin). La configuration syntaxique E *donc* E est présente dans les corpus FLM, FLE/France et FLE/Ghana, mais à des fréquences réduites différentes : 2% (corpus FLM) ; 3% (corpus FLE/France) et 4% (corpus FLE/Ghana). La configuration *donc* E figure seulement dans le corpus FLS à une fréquence faible (2%).

Fonctions

Quel que soit le corpus, la fonction consécutive vient en tête avec une fréquence de plus de 70% : 74% (corpus FLE/Bénin) ; 75% (corpus FLE/Ghana) ; 81% (corpus FLS) ; 83% (corpus FLE/France) et 93% (corpus FLM).

Une autre fonction commune à tous les corpus est celle de la récapitulation. Néanmoins, contrairement à la fonction consécutive, qui possède une fréquence élevée, la fréquence de la fonction récapitulative est assez faible : FLM (2%) ; FLE/Ghana (4%) ; FLE/France (6%) ; FLS (8%) ; FLE/Bénin (15%).

La fonction introductive de *donc* est propre aux corpus FLE/Ghana et FLE/Bénin avec une fréquence plus élevée dans le corpus FLE/Ghana : 17% contre 4%. L'absence de *donc* dans la fonction introductive dans les autres corpus notamment les corpus FLS, FLM et FLE/France, s'explique par l'emploi des autres marqueurs pragmatiques notamment *bon, du coup* et *alors* à la place de *donc* dans la fonction introductive.

Donc est aussi présent dans la fonction conclusive : 5% (corpus FLS) ; 7% (corpus FLE/Bénin) et 11% (corpus FLE/France). La fonction métadiscursive, qui est moins courante, ne figure que dans les corpus FLM (3%) et FLS (3%). De même, pour la fonction changement de sujet/réorientation, qui n'est présente que dans les corpus FLS (3%) et FLE/Ghana (4%). La fonction de reprise a une fréquence faible et domine dans le corpus FLM : 2%.

Type de marqueur pragmatique de donc dans les données : connecteur textuel ou marqueur de discours ?

La figure 25 montre une relation assez particulière entre les types de marqueurs pragmatiques et les différents corpus. Il y a une relation inverse de la fréquence de *donc* en tant que marqueur de discours ou connecteur textuel dans les corpus FLM et FLS. D'un côté, la fréquence de *donc* en tant que marqueur de discours du corpus FLS est la plus basse (18%) et le corpus FLM a la fréquence la plus haute de la fréquence de *donc* en tant que marqueur de discours (36%). De l'autre, c'est le corpus FLS qui possède le plus d'occurrences de *donc* en tant que connecteur textuel (82%) alors que le corpus FLM est le corpus qui possède la plus faible fréquence de *donc* en tant que connecteur textuel (64%). Cette relation inverse entre les marqueurs de discours et connecteurs textuels montre qu'il existe des nuances d'emploi de *donc* à explorer de plus près.

En ce qui concerne les corpus FLE, il est aussi intéressant de noter que celui qui a le plus de marqueurs de discours, en l'occurrence le corpus FLE/Bénin, a le moins de connecteurs textuels : 30% contre 70%. Le corpus FLE/France a le plus de connecteurs textuels (81%) contre 19% marqueurs de discours. Le corpus FLE/Ghana se trouve au juste milieu des corpus FLE/France et FLE/Bénin avec une fréquence de 25% des

marqueurs de discours et 75% des connecteurs textuels. Ces fréquences indiquent qu'il y a peut-être des différences d'emploi de *donc* dans ces corpus mais aussi des similarités car les écarts entre les fréquences ne sont pas si grands. Nous étudierons ces points à travers une étude détaillée des fonctions de *donc* dans les différents corpus.

3.4.1 Fonction consécutive

Cette fonction se distingue des autres par sa fréquence élevée dans tous les corpus. La configuration syntaxique la plus élevée est SVC *donc* SVC (plus de 50% des occurrences). Même si *donc* est connecteur textuel dans cette configuration, son emploi présente des nuances dans les corpus FLS, FLE/France et FLM. *Donc* est marqueur de discours dans la configuration SVC *donc* dans trois corpus FLM, FLE/Bénin et FLE/France.

Donc, connecteur textuel

Quand *donc* est employé en tant que connecteur textuel, il sert à lier deux unités phrastiques qui sont au même niveau. Prenons des exemples de *donc* connecteur textuel dans les différentes configurations en commençant avec configuration SVC *donc* SVC. L'exemple 138, tiré du corpus FLE/Ghana, est un cas classique de la configuration SVC *donc* SVC en tant que connecteur textuel où il y a une relation cause-conséquence entre deux unités phrastiques grâce à *donc*.

138. LNNG7: [...] je je veux euh travailler avec les Nations Unies [SVC]
donc euh j'ai décidé de apprendre français erm à la université euh
univer- sité em [...]SVC]
(Extrait d'échange entre LNNG7 & LNNG8, Corpus FLE/Ghana)

Le désir de travailler aux Nations Unies (cause) a comme conséquence le choix fait par LNNG7 d'apprendre le français.

Nous abordons maintenant d'autres cas particuliers de la fonction consécutive dans la configuration syntaxique SVC *donc* SVC par corpus : la mise en relation d'une cause avec une conséquence par le biais d'une question rhétorique (exemple 139, corpus FLS), l'emploi simultané de *donc* et *alors* (exemple 140, corpus FLE/France) et l'inversement de la position classique cause/conséquence dans la configuration SVC *donc* SVC (exemple 141, corpus FLM). Dans tous ces exemples (139 à 140), *donc* est un connecteur textuel puisqu'il met en relation deux unités phrastique dont l'une est la cause et l'autre, la conséquence.

Contrairement à la plupart des exemples classiques de *donc* à valeur consécutive où la conséquence est formulée sous la forme d'une phrase déclarative (voir l'exemple 138), dans certains cas, la conséquence prend la forme d'une question rhétorique. Nous avons repéré une occurrence dans le corpus FLS illustrée dans l'exemple 139.

139. LNB9: à mon avis [...] cela facilite aussi euh euh la connaissance voilà puisque déjà tu rencontres une personne étrangère et tu peux t'exprimer dans sa langue c'est déjà un bonheur une joie pour cette personne [SVC] *donc* [SVC] pourquoi pas l'ajouter à ta liste de connaissances et tout ouais pour moi c'est c'est en cela que c'est important d'apprendre une langue étrangère [...]

(Extrait d'échange entre LNB9 & LNB10, Corpus FLS)

Selon LNB9, s'exprimer dans la langue d'autrui provoque des émotions positives tels que le bonheur, la joie (cause), elle encourage l'apprentissage des langues étrangères. Ce dernier est exprimé sous forme de question rhétorique : dans les mots de LNB9, *pourquoi pas l'ajouter à ta liste de connaissances* [...] ?

Dans certaines configurations de SVC *donc* SVC, il y a des co-occurrences d'un autre marqueur pragmatique avec *donc*, à savoir *alors*. Cette co-occurrence de *donc* et *alors* est confirmée par Hansen (1998, p. 321) qui souligne la « [...] co-occurrence occasionnelle [de *donc* et *alors*] dans un même énoncé⁹¹» mais aussi par Pellet (2009). Pour rappel, voir la section 2.4 du chapitre 2. L'exemple 140 illustre une co-occurrence de *donc* et *alors*.

140. LNNF2: je ne sais pas mais eh je veux dire que on a utilisé la même #1 mots toujours oui oui mots oui #
LNNF1: #2 ah okay on utilise les mêmes mots dans les langues #[SVC]
LNNF2: #1 *donc* #
LNNF1: #2 *alors* #
LNNF2: [SVC] si j'apprends euh anglais c'est important pour moi à apprendre
#1 français et autre #
LNNF1: #2 français et #
LNNF2: langues parce que erm il m'être très euh facile pour moi
LNNF1: okay
LNNF2: parler et #1 hm oui * c'est très facile aussi #
(Extrait d'échange entre LNNF1 & LNNF2, Corpus FLE/France)

Ce qui est intéressant dans la co-occurrence identifiée dans l'exemple 140, c'est l'emploi simultané de *donc* et *alors* par différents locuteurs (LNNF2 utilise *donc* tandis que LNNF1 utilise *alors* pour marquer la conséquence) et non au sein d'un même énoncé (et par extension par le même locuteur) comme le souligne Hansen (1998). Selon LNNF1 et LNNF2, si nous prenons le cas des langues française et anglaise, il existe des mots en

⁹¹ Texte original : « [...] occasionally occur together in the same utterance » (Hansen, 1998, p. 321)

anglais qui ont des équivalents en français et c'est pour cela qu'il est important d'apprendre ces deux langues ainsi que d'autres car ces similarités facilitent l'apprentissage des langues étrangères. *Donc* et *alors* ont la même fonction, la fonction consécutive. Cet chevauchement fonctionnel va à l'encontre du propos de Pellet (2009) qui est de l'opinion que *donc* et *alors* ne jouent pas le même rôle dans une interaction (cf. la section 2.4 du chapitre 2).

Dans certains cas, il y a une inversion cause-conséquence de la configuration classique SVC [cause] *donc* SVC [conséquence]. Par exemple, dans l'exemple 141, la cause ne précède pas *donc* et la conséquence ne suit pas non plus *donc*.

141. LNF4: j'ai eu du mal à démarrer [SVC] *fin* j'étais nulle en anglais [SVC] *donc* euh comme beaucoup *parce que* l'apprentissage de l'anglais est nul en France [SVC] #1 euh #
(Extrait d'échange entre LNF3 & LNF4, Corpus FLM)

Nous trouvons plutôt une conséquence qui précède *donc* qui est suivi d'une cause mise en évidence par « parce que. » Si nous reformulons l'énoncé de LNF4, cela donnera « l'apprentissage de l'anglais est nul en France [SVC - cause], *donc* j'étais nulle en anglais/ j'ai eu du mal à démarrer [SVC - conséquence] ». Nous avons une sous-catégorie de SVC *donc* SVC, en l'occurrence SVC *fin* SVC *donc* *parce que* SVC.

Ayant étudié la fonction consécutive de *donc* dans la configuration SVC *donc* SVC, nous passons à une autre configuration, *donc* SVC, toujours dans la fonction consécutive. L'exemple 142 est un de la configuration *donc* SVC SVC que nous classons comme sous-catégorie de *donc* SVC.

142. LNNF5: #2 ** ça dépend # *donc* [SVC] si on commence à comprendre que le monde devient un village global [SVC] on va voir que ça peut être une nécessité d'apprendre une autre #1 langue * #
(Extrait d'échange entre LNNF4 & LNNF5, Corpus FLE/France)

Dans la configuration *donc* SVC SVC, il y a une mise en relation entre deux propositions (l'une étant la cause et l'autre la conséquence) avec *donc*. Ainsi, il s'agit d'un connecteur textuel. Néanmoins, à la différence de la configuration SVC *donc* SVC dans laquelle *donc* se situe entre la cause et la conséquence, dans la configuration *donc* SVC SVC, *donc* précède la cause et la conséquence. Cette configuration se trouve dans le corpus FLE/France. Selon LNNF5, une appréciation du fait que le monde est devenu un village mondial (cause) pourrait être facteur stimulant à apprendre d'autres langues (conséquence).

La configuration *donc* SVC peut avoir une conséquence exprimée sous forme de question rhétorique. L'exemple 143, tiré du corpus FLE/Bénin illustre un cas particulier, *donc* SVC, que nous considérons comme une sous-catégorie de *donc* SVC car c'est la catégorie la plus proche (voir la section 3 du chapitre 2).

143. LNNB3: oui au- aussi faut-il ajouter à on sait que les Anglais qui
vie en Anglettere n'aiment pas apprendre d'autres langues alors
ça c'est #1 ça c'est la raison pour #
LNNB4: #2 +[tx] #
LNNB3: laquelle on a des joueurs q-q-q-qui jouent en
[lang=anglais-] English pr-premier league [-lang=anglais] [-
lang=anglais] i-ils ne veut pas avoir un jeu à peut-être à en #1
espagnole en France pour aller jouer #
LNNB4: #2 en oui en France oui #
LNNB3: et je crois que c- c'est à cause du fait que ils ne peuvent
pas parler d-d'autres langues
LNNB4: mais pour eux le contexte est c'est un peu différent
LNNB3: #1 okay #
LNNB4: #2 parce que # quand tu joues un [lang=anglais-] league
[-lang=anglais] [-lang=anglais] comme le [lang=anglais-]
premier league [-lang=anglais]
LNNB3: #1 oui #
LNNB4: #2 on # le voit comme le #1 meilleur #
LNNB3: #2 meilleur league #
LNNB4: ***donc* [SVC]** quand tu quand tu te trouves dans le
meilleur [SVC] pourquoi tu dois aller #1 à quelque part #
**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)**

Nous avons à la suite de *donc* et une cause, une conséquence sous forme de question rhétorique. LNNB4, dans son échange avec LNNB3, se questionne sur la nécessité de se déplacer (conséquence) quand on est joueur dans la meilleure équipe de football (cause). La conséquence est exprimée sous forme d'une question rhétorique : *pourquoi dois-tu aller quelque part ?* Cet exemple est comparable à l'exemple 139 tiré du corpus FLS où la conséquence se trouve aussi sous forme de question rhétorique.

Donc, marqueur de discours

Le marqueur pragmatique *donc* dans la fonction de consécution peut se présenter comme un marqueur de discours. Dans les exemples identifiés dans notre corpus, *donc* se trouve dans la configuration syntaxique SVC *donc* quand il est marqueur de discours et lie deux unités phrastiques qui ne sont pas au même niveau. La configuration SVC *donc* est propre aux corpus FLM, FLE/Bénin et FLE/France. SVC *donc* est absent des corpus FLE/Ghana

et FLS dans la fonction consécutive et en tant que marqueur de discours. A titre d'illustration, l'exemple 144.

144. LNNB4: [...] vous souvenez vous de eh le témoignage que
notre évêque nous a #1 donne quand #
LNNB3: #2 ouais #
LNNB4: quand il est allé erm Ethiopie #1 ou un autre un autre
pays comme ça et et il#
LNNB3: #2 oui pays +[rire] oui #
LNNB4: [SVC] il se sentait perdu
LNNB3: #1 oui #
LNNB4: #2 comme ça # oui *donc*
LNNB3: bon a- alors e- en bref moi je pense que i- il faut que
l- les gens apprennent l- d'autres langues
**(Extrait d'échange entre LNNB3 & LNNB4, Corpus
FLE/Bénin)**

Dans l'exemple 144, la conséquence n'est pas exprimée après *donc* par LNNB4, comme on l'aurait attendu. Elle reste implicite et en même temps connue grâce au contexte d'échange. Cette conséquence implicite est plutôt reprise et explicitée par son binôme LNNB3, qui indique qu'il faut apprendre le français. Plus précisément, comme l'évêque se sentait perdu à l'étranger en raison de ses compétences linguistiques insuffisantes, il faut apprendre des langues étrangères. Cette conséquence exprimée par LNNB3 sert également de conclusion sur le sujet d'échange.

Passons à une exception où nous trouvons *donc* dans la configuration syntaxique SVC *donc*, en l'occurrence SVC SVC *donc* mais qui est connecteur textuel. L'exemple 145 tiré du corpus FLS illustre la fonction consécutive de *donc* en tant que connecteur textuel.

145. LNB5: est-ce que tu penses qu'un anglophone eh eh doit être
obligé de parler le français
LNB6: euh hm oui et non ça ça dépend de ses objectifs
LNB5: bah oui
LNB6: s'il veut aller dans un pays francophone pour faire un
business #1 ou il veut #
LNB5: #2 ah oui #
LNB6: aller visiter et [SVC] tu sais souvent les anglophones
ou tous les habitants de la planète aiment souvent aller à Paris
LNB5: #1 hm c'est vrai #
LNB6: #2 et tout # visiter la France [SVC] ils auront souvent
besoin de parler tout un peu le le français *donc* mais bon si tu
n'es pas dans cette optique là de voyager et d'utiliser le
français je ne pense pas que ce soit important pour toi de
parler français
(Extrait d'échange entre LNB5 & LNB6, Corpus FLS)

Nous identifions une cause suivie d'une conséquence et puis vient *donc*, qui sert de lien entre la cause et la conséquence. Ainsi, *donc* lie deux propositions qui restent explicitées.

Dans l'exemple 145, LNB6 note que, comme les habitants de la planète ou les Anglophones aiment visiter la France (cause), ils auront besoin de parler le français (conséquence). Ce que distingue SVC *donc* de SVC SVC *donc* est que dans ce dernier, il y a deux unités phrastiques qui sont explicitées et liées par *donc* tandis que dans le premier, il n'y a qu'une unité phrastique explicitée, l'autre reste implicite. Ainsi même si ces deux configurations semblent se ressembler, ils sont en fait distincts : d'une part SVC *donc* marqueur de discours, et de l'autre SVC SVC *donc* connecteur textuel.

Conclusion

Tout comme *alors* et *du coup*, *donc* a une fonction consécutive. À la différence de ces marqueurs pragmatique, *donc* à valeur consécutive est présent dans tous les corpus : *du coup* est propre aux locuteurs de FLM et de FLS, tandis que *alors* à valeur consécutive est présent dans tous les corpus, à l'exception du corpus FLM. *Bon* n'a pas de valeur consécutive dans notre corpus. En outre, contrairement à *du coup*, qui a valeur consécutive et dont l'emploi en tant que marqueurs de discours est propre aux locuteurs de FLM, *donc* en tant que marqueur de discours est mis en valeur non seulement dans le corpus FLM, mais aussi dans ceux de FLE/Bénin et FLE/France. Cela atteste que *donc* n'est pas privilégié par certains groupes, contrairement à *du coup*.

3.4.2 Fonction récapitulative

La fonction récapitulative permet de reprendre ce qui a été dit en amont, tout en le résumant. Cette fonction est présente dans tous les corpus à des fréquences variées : 2% (corpus FLM et FLE/France), 4% (corpus FLE/Ghana), 8% (corpus FLS) et 15% (corpus FLE/Bénin). La configuration *donc* SVC est mise en avant dans tous les corpus sauf pour le corpus FLS où en plus de la configuration *donc* SVC, il y a également la configuration *donc* E. Néanmoins, ce qui reste commun, c'est *donc* qui se situe en début de l'échange et le ferme.

A titre d'illustration, prenons un exemple de chaque configuration. L'exemple 146, tiré du corpus FLE/Bénin montre la fonction récapitulative dans la configuration syntaxique *donc* SVC.

146. LNNB6: aussi [bb] beaucoup de gens c'est vrai que beaucoup de gens parlent anglais mais ça ne veut pas dire que tout le monde
 LNNB5: [pron=ch] +parle anglais
 LNNB6: tout le monde doit parler anglais

LNNB5: #1 d'accord #
 LNNB6: #2 c'est # pour ça qu'on a des institutions et les organisations comme hm la- s- y- je sais pas si c'est l'Association Francophonie ou quelque chose comme ça oui pour les gens qui [bb] parlent les gens qui ne sont pas Française mais qui parlent français
 LNNB5: d'accord
 LNNB6: oui et aussi ah les- l- um- u- Organisation des [rire] Nations des Nations
 LNNB5: #1 Unis #
 LNNB6: #2 Unis # oui là-bas aussi il y a beaucoup des beaucoup de pays
 LNNB5: #1 hm #
 LNNB6: #2 qui # rencontent là-bas pour avoir des séances
 LNNB5: d'accord
 LNNB6: alors si et on sait que tous les les présidents et le cadre qui rencontre la bas ne parlent pas #1 anglais #
 LNNB5: #2 anglais #
 LNNB6: seulement oui alors c'est bon d'apprendre des autres langues comme l- chinois japonais français espagnole
 LNNB5: **donc** [SVC] on peut dire que ça facilite la communication
(Extrait d'échange entre LNNB5 & LNNB6, Corpus FLE/Bénin)

LNNB5 résume les points clés (*Tout le monde ne parle pas l'anglais et ainsi la nécessité d'apprendre d'autres langues pour faciliter l'échange avec les autres*) évoqués par LNNB6 en s'appuyant sur *donc*.

L'exemple 147, tiré du corpus FLS, montre la configuration syntaxique *donc* E.

147. LNB3: tu n'as pas envie d'apprendre Twi par exemple c'est une langue locale ici
 LNB4: +[rire] non non je n'ai aucun intérêt d'apprendre le twi
 LNB3: pourquoi
 LNB4: puisque le Twi ça se limite au Ghana
 LNB3: oui
 LNB4: enfin c'est ce que je pense et je suis pas au Ghana pour longtemps en plus en avril je vais rentrer chez moi
 LNB3: oui je comprends **donc** [E] si je comprends bien tu es en train de m'expliquer là que il n'est pas très utile d'apprendre la langue locale d'un pays mais beaucoup plus des langues étrangères pour que ça te permet en fait de mieux te situer dans un contexte c'est ça
(Extrait d'échange entre LNB3 & LNB4, Corpus FLS)

Contrairement à l'exemple 146, où il s'agit d'un simple SVC dans l'exemple 145, il y a tout un énoncé qui reprend et résume ce qui a été dit en amont par LNB4 : les langues étrangères sont plus avantageuses en termes de leur apprentissage par rapport aux langues locales qui ont une portée restreinte.

Conclusion

La fonction récapitulative est présente dans tous les corpus notamment dans la configuration *donc* SVC. Pour les locuteurs de FLS, une autre configuration est mise en avant, en plus de la configuration *donc* SVC : *donc* E. Nous ne faisons pas de distinction entre connecteur textuel et marqueur de discours dans cette fonction, car toutes les occurrences sont des marqueurs de discours. De manière générale, la fonction récapitulative a une fréquence réduite dans notre corpus qui va de 4% (dans le corpus FLM et FLE/France) à 15% (dans le corpus FLE/Bénin). Ces chiffres suggèrent que *donc* est plus souvent utilisé dans d'autres fonctions, notamment dans la fonction consécutive, que dans la fonction récapitulative.

3.4.3 Fonction conclusive

La configuration *donc* SVC est la plus fréquente pour représenter la fonction conclusive de *donc*. La fonction conclusive est mise en valeur dans trois sur cinq corpus : FLS (5,3%), FLE/Bénin (7%) et FLE/France (11%). Elle permet de mettre fin à un échange ou signale la fin de discussion sur un thème. Prenons l'exemple 148 tiré du corpus FLE/France pour illustrer cette fonction.

148. LNNF9: #2+[rire] # erm okay je dois acheter un tacos mais
l'homme a dit que c'est deux pour huit euros
LNNF10: ah okay
LNNF9: et parce que je comprends pas bien #1 et #
LNNF10: #2 [pron=ch-] je comprends pas [-pron=ch] # pas
bien compris
LNNF9: j'ai pas bien compris que c'est deux pour huit euros
LNNF10: #1 hm #
LNNF9: #2 mon # ami et moi achète quatre #1 pour seize
euros #
LNNF10: #2 ouais #
LNNF9: oui ***donc*** [SVC] je pense que l'apprentissage d'autres
langues #1 étrangères est #
LNNF10: #2 hm #
LNNF9: importante
**(Extrait d'échange entre LNNF9 & LNNF10, Corpus
FLE/France)**

Dans l'exemple 148, LNNF10 tire une conclusion à la suite de son expérience d'une mécompréhension dans un échange avec un vendeur quand elle est arrivée en France. Sa conclusion est la suivante : il faut apprendre des langues étrangères.

3.4.4 Fonction introductive

Certains travaux de recherche notamment celui de Lee (2021), signalent l'utilisation de *donc* dans la fonction introductive. Selon cette chercheuse, « Comme *alors*, le marqueur *donc* dispose d'une fonction introduction» (Lee, 2021, p. 119). La fonction introductive sert d'ouverture discursive et permet également de présenter un sujet de discussion.

A l'exception des corpus FLE/Ghana et FLE/Bénin, *donc* n'est pas employé dans la fonction introductive dans les autres corpus. L'absence de *donc* dans la fonction introductive dans les corpus FLS, FLM et FLE/France s'explique par l'emploi d'autres marqueurs pragmatiques comme *du coup*, *bon* et *alors* (voir les sections 3.1.5, 3.2.4 et 3.3.2 du chapitre 4). *Bon* et *alors* sont aussi employés dans la fonction introductive dans le corpus FLE/Bénin. Dans le corpus FLE/Ghana, c'est *donc* qui est le plus employé dans la fonction introductive. Cette préférence de *donc* pourrait aussi être associée à la fréquence élevée de *donc* dans le corpus FLE/Ghana. Par conséquent, ce marqueur est plus susceptible d'être suremployé dans certaines fonctions (comme observé avec la fonction introductive) d'autant plus que la fréquence des autres marqueurs pragmatiques utilisés dans la fonction introductive dans les autres corpus est réduite dans le corpus FLE/Ghana. La configuration syntaxique *marqueur de discours SVC*, en l'occurrence *donc SVC*, est privilégiée dans la fonction introductive, tout comme avec *bon* (dans les corpus FLS et FLE/Bénin), et *du coup* (dans le corpus FLM). Au total, 17% des occurrences de *donc* correspond à la fonction introductive et à la configuration syntaxique *donc SVC* dans le corpus FLE/Ghana, deux fois plus que ce qui est observé dans le corpus FLE/Bénin (7%) où la configuration *SVC donc SVC* est la plus employée pour la fonction introductive.

A titre d'illustration, prenons des exemples tirés des corpus FLE/Ghana et FLE/Bénin. Dans l'exemple 149, tiré du corpus FLE/Ghana, LNNG6 introduit sa prise de parole deux fois avec *donc*, qui sert d'ouverture discursive. La configuration syntaxique présente dans cet exemple est *donc SVC*.

149. LNNG6: erm erm **donc** [SVC] quelle est les autres raisons pour
apprendre les erm les langues étrangères
LNNG5: erm +
LNNG6: hm
LNNG5: les raisons
LNNG6: okay **donc** [SVC] c'- c'est pour moi pour je je veux
travailler à les les « Etats-Unis [etayni] » et les erm organisations
internationales [...]
(Extrait d'échange entre LNNG5 & LNNG6, Corpus FLE/Ghana)

L'exemple 150, tiré du corpus FLE/Bénin, montre la configuration syntaxique SVC *donc* SVC dans la fonction introductive.

150. LNNB2: [bb] euh à à mon avis beaucoup des langues étrangères comme les chinois erm français espagnol et tout ça [SVC] *donc* [SVC] erm pourquoi on devez on doit apprendre d'autres langues étrangères pour moi ça vous donne e- une opportunité de une opportunité sur les autres par exemple si j'ai erm j'ai appris les sciences politiques LNNB1 aussi a fait sciences politiques et maintenant on doit travailler avec peut-être une institution ou quelque chose comme ça nous deux on a fait les sciences politiques maintenant si on s'il y a un interview nous deux nous sommes là pour l'interview nous nous avons appris les nous avons appris les sciences politiques maintenant qu'est-ce que j'ai et LNNB1 n'a pas les le français ou bien un autre langue étrangère [...]
(Extrait d'échange entre LNNB1 & LNNB2, Corpus FLE/Bénin)

Cette configuration SVC *donc* SVC est en fait S[V]C *donc* SVC, car le verbe est manquant : nous indiquons cette absence avec [V]. Néanmoins, nous le mettons dans la catégorie SVC *donc* SVC, qui est la configuration la plus proche : le locuteur aurait dû dire « à mon avis il y a beaucoup de langues étrangères ... » L'exemple 150 ressemble à celui de « foregrounding » (Hansen, 1997) ou réorientation de *alors* abordé dans la section 3.3.2 de ce chapitre. LNNB2 commence le discours avec un préambule et ensuite entre dans le vif du sujet avec *donc* qui introduit le thème de discussion.

Conclusion

Pour conclure, nous récapitulerons les éléments clés à retenir de la fonction introductive de *donc*. D'abord, il est davantage employé dans le corpus FLE/Ghana, ce qui pourrait correspondre à un suremploi de *donc* en raison d'une fréquence réduite voire une absence des autres marqueurs pragmatiques à savoir *alors*, *du coup*, *bon* qui sont employés dans les autres corpus pour marquer la fonction introductive. Ensuite, la fonction introductive de *donc* a une fréquence plus élevée dans la configuration *donc* SVC (17%) par rapport à la configuration SVC *donc* SVC (4%). Ce dernier se trouve dans le corpus de FLE/Bénin tandis que le premier se trouve dans le corpus de FLE/Ghana.

3.4.5 Fonction de changement de sujet/ réorientation

La fonction de changement de sujet ne figure que dans le corpus FLS et FLE/Ghana avec des fréquences réduites : respectivement 2,6% contre 4%. Néanmoins, la configuration

syntaxique reste la même dans les deux corpus où il figure : *donc* SVC. Dans sa fonction de changement de sujet/réorientation, *donc* est utilisé pour passer à un autre sujet ou thème de discussion.

- 151.LNNG6: erm erm donc quelle est les autres raisons pour
apprendre les erm les langues étrangères
LNNG5: erm +
LNNG6: hm
LNNG5: les raisons
LNNG6: okay donc c'- c'est pour moi pour je je veux travailler
à les les « Etats-Unis [etayni] » et les erm organisations
internationales tu comprends *donc* [SVC] pour t- toi quelle est
ton « raison [reziO~] » pour apprendre le français
**(Extrait d'échange entre LNNG6 & LNNG7, Corpus
FLE/Ghana)**

L'exemple 151 tiré du corpus FLE/Ghana illustre la fonction de changement de sujet/réorientation de *donc*. Après avoir indiqué ses raisons d'apprendre des langues étrangères, LNNG6 réoriente la discussion. En effet, LNNG6 change le sujet de la conversation pour se concentrer sur les motivations de LNNG5 à apprendre le français.

3.4.6 Fonction métadiscursive (commentaire)

Cette fonction est propre aux corpus FLM et FLS, avec une fréquence basse et des configurations syntaxiques différentes : SVC *donc* (corpus FLM) et *donc* SVC (corpus FLS). Cette tendance est propre à cette fonction. Nous empruntons la définition de la fonction métadiscursive (commentaire) à Hybertie (1996). Selon cette chercheuse, cette fonction sert « [à] introduire le commentaire d'un terme antérieur, car il y a effectivement une certaine identité entre ce qui commente et ce qui est commenté » (Hybertie, 1996, p. 11). Hybertie (1996, p. 13) ajoute que « c'est par l'identification construite par *donc* entre le terme conséquent et le terme antécédent que le conséquent peut être effectivement construit comme commentaire, explicitation ou définition de l'antécédent. » A titre d'illustration, prenons des exemples de chaque corpus.

L'exemple 152, tiré du corpus FLM, montre la configuration SVC *donc*, et plus précisément SVC *donc* C. Dans cet exemple, le terme conséquent « entre l'espagnol, le portugais, le mandarin et [...] l'arabe » est une explicitation de l'antécédent « les langues plus parlées. »

- 152.LNF8: #2 non c'est vrai que maintenant on # nous bah les
langues on va dire les plus parlées [SVC] *donc* entre l'espagnol
le portugais euh #1 le mandarin #
LNF7: #2 ouais c'est ça #

LNF8: aussi maintenant #1 euh l'arabe aussi #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Dans l'exemple 153 tiré du corpus FLS, *donc* permet de donner des commentaires sur la Chinoise dont LNB3 parle. Comme l'indique Hybertie (1996, p. 13), « ce commentaire vise à expliciter ce qu'accomplit l'énonciation précédente, d'où sa qualification de métadiscursif, puisqu'il introduit un discours sur un discours. »

153. LNB3: mais t- tu n'as pas tort quand tu dis que c'est important d'apprendre des langues étrangères tu sais la dernière fois quand j'étais à Cotonou j'étais sorti avec un de mes cousins on était allé acheter du pâté chez une dame il y avait une chinoise qui était venue acheter *donc* [SVC] elle était en train de filmer en fait ce que la dame faisait ce qu'elle préparait tu vois je sais pas si elle voulait lui faire la pub mais la dame lui parlait en fon tu es le fon c'est une langue la langue locale du Benin
(Extrait d'échange entre LNB3 & LNB4, Corpus FLS)

Conclusion

La fonction métadiscursive est présente dans les corpus de FLS et de FLM, mais avec une faible fréquence et des configurations syntaxiques différentes : *donc* SVC (en FLS) et SVC *donc* (en FLM).

3.4.7 Fonction de reprise

La fonction de reprise a une fréquence faible (2%) et n'est présente que dans le corpus FLM. Elle permet de reprendre ce que l'on vient de dire. A titre d'illustration, prenons l'exemple 154.

154. LNF7: [...] là on essaie aussi de convaincre les gens bah de choisir le français plus que #1 choisir #
LNF8: #2 oui c'est vrai #
LNF7: une autre langue et de jouer aussi peut-être sur le côté euh on va dire là [SVC] on a vu des images de chefs par exemple #1 *donc* euh #
LNF8: #2 ouais #
LNF7: l'image de la France en mode fin euh la gastronomie #1 et tout ça #
(Extrait d'échange entre LNF7 & LNF8, Corpus FLM)

Dans l'exemple 154, « l'image de la France en mode 'la gastronomie' » reprend et renvoie à ce qui a été dit en amont : « l'image des chefs ». La configuration syntaxique mise en avant est SVC *donc* et plus précisément SVC *donc* C.

3.4.8 Conclusion : *donc*, marqueur pragmatique « pour tous » ?

Nous nous demandons si nous ne pouvons pas classer *donc* comme un marqueur pragmatique « pour tous » en raison de sa fréquence et sa perméabilité dans tous les corpus. Par sa perméabilité nous faisons référence à sa capacité à pénétrer tous les corpus. Parmi les marqueurs pragmatiques étudiés, *donc* est le seul à avoir une fréquence assez élevée dans tous les corpus. Nous supposons qu'il est un marqueur pragmatique facile à acquérir et cela pourra expliquer sa haute fréquence dans tous les corpus d'étude. Les analyses statistiques n'attestent aucune relation de *donc* avec les différents locuteurs.

4. Discussion et conclusion

Cette section se penche sur ce qui est confirmé ou non par nos résultats clés et discute des raisons possibles pour ces résultats.

1.5 Résultats clés : ce qui est confirmé, ce qui reste à confirmer

Nos résultats confirment de manière partielle nos hypothèses de départ, notamment la première qui indique que les apprenants ayant effectué un séjour linguistique auront une meilleure maîtrise des marqueurs pragmatiques par rapport à ceux qui n'ont pas effectué de séjour linguistique.

Cependant, ce constat n'est que vrai pour les apprenants de FLE qui ont séjourné au Bénin. En effet, les résultats statistiques attestent que l'emploi de *alors* par les apprenants de FLE/Bénin se distingue de celui des apprenants qui n'ont pas eu cette expérience, notamment les apprenants de FLE/Ghana : l'emploi de *alors* par les apprenants de FLE/Bénin est statistiquement significatif (valeur $p=0,043$) par rapport aux apprenants de FLE/Ghana. Ces résultats corroborent les études qui attestent les bénéfices langagiers des séjours linguistiques, notamment sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques (Müller, 2005; Magliacane, 2017; Sugiyama, 2017).

En revanche, pour les apprenants de FLE/France, les analyses statistiques ne montrent pas un emploi significatif de *alors* en lien avec le *year abroad* France en comparaison avec les apprenants de FLE/Ghana qui ne sont pas partis en séjour linguistique. La fréquence faible de *alors* en FLM et le manque de corrélation avec son emploi par les locuteurs FLM pourraient expliquer pourquoi il n'est pas significatif non plus chez les apprenants de FLE/France.

La deuxième hypothèse de départ était qu'il y avait des marqueurs pragmatiques propres aux différents locuteurs en fonction du contexte où ils se trouvent : FLM, FLS et FLE (Bénin/Ghana/France). Cette hypothèse est observée avec l'emploi de *du coup*, *bon*, *alors* et *donc*.

Les analyses statistiques montrent que l'emploi de *du coup* est statistiquement significatif chez les locuteurs de FLM en comparaison avec les apprenants de FLE France/Ghana/Bénin (valeur $p=0,003$) mais aussi avec les locuteurs de FLS (valeur $p=0,033$), et que le contexte français a plus d'influence sur l'emploi de *du coup*. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches sur *du coup* qui signalent une fréquence élevée de *du coup* chez les Français (Abouda, 2022; Ferré, 2023). Néanmoins, ces observations faites auprès de locuteurs de FLM ne sont pas observées chez les apprenants de FLE/France. Une hypothèse qui pourrait être liée à son absence chez les apprenants de FLE/France est le regard négatif porté vers certains emplois de *du coup*. Pour rappel, L'Académie Française (2014), dont « La principale fonction [...] [est] de travailler, avec tout le soin et toute la diligence possibles, à donner des règles certaines à notre langue [la langue française] et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences⁹² » exprime ses réticences face à certains emplois dits « fautifs » de *du coup* qui deviennent courant comme l'emploi de *du coup* à la place de *donc*, *de ce fait*, ou *par conséquent* (voir le chapitre 2). Une autre hypothèse qui pourrait expliquer pourquoi malgré une forte exposition, les apprenants de FLE/France ne l'utilisent pas autant est le fait que peut-être son acquisition prend plus de temps.

La fréquence de *bon* est plus élevée dans les corpus FLE/Bénin et FLS par rapport aux autres corpus (FLM, FLE/France et FLE/Ghana) qui ont une fréquence réduite de ce marqueur. Cette fréquence élevée de *bon* en FLE/Bénin et FLS reflètent les observations de Skattum (2012) sur son emploi en Afrique subsaharienne : « *bon* [...] est la plus fréquente des unités examinées aux niveaux tant malien qu'africain (alors qu'il arrive au second rang au niveau francophone, après *mais*). La moyenne au Mali est toutefois le double de celle du niveau africain [...] » (Skattum, 2012, p. 206). Même si le Bénin ne fait pas partie des pays d'Afrique subsaharienne enquêtés (le Burkina Faso, le Cameroun, la Centrafrique, la Cote d'Ivoire, le Mali, le Sénégal), nous inférons que ces résultats pourraient être valables pour les locuteurs de FLS. Au niveau qualitatif, la présence de

⁹² Article 24 des statuts : tiré du <https://www.academie-francaise.fr/linstitution/les-missions> (accédé le 19 août 2024).

certaines fonctions en FLS et FLE/Bénin notamment celles d'introduction et de reprise (autocorrection) suggère une possible acquisition en immersion des apprenants de FLE/Bénin. Selon les analyses statistiques, la relation entre l'emploi de *bon* et les locuteurs FLS et les apprenants FLE/Bénin n'est pas statistiquement significatif. Ainsi, une étude avec un échantillon plus large de locuteurs de français originaires du Bénin pourra apporter plus de clarté sur l'emploi de ce marqueur pragmatique au Bénin.

Certains marqueurs pragmatiques, par leur fréquence élevée dans tous les corpus, semblent indiquer une corrélation positive entre leur emploi et tous les locuteurs de français quel que soit les groupes auxquels ils appartiennent. C'est le cas de *donc* qui a une fréquence élevée chez les locuteurs de FLM et FLS mais aussi chez les apprenants de FLE Bénin/Ghana/France. Une analyse qualitative montre que certaines fonctions comme celle de la consécution sont communes à tous les locuteurs. Néanmoins, nous identifions certaines différences dans l'emploi notamment dans les configurations syntaxiques et le type de marqueur pragmatique (marqueur de discours ou connecteur textuel). De même, certains emplois s'associent plus à certains locuteurs : c'est le cas de *donc* dans la fonction introductive qui est exclusive aux apprenants de FLE/Ghana et FLE/Bénin, la fonction conclusive qui n'est que présente dans les corpus FLS, FLE/Bénin et FLE/France et la fonction métadiscursive propre aux FLS et FLM. En dépit de la fréquence haute, les fonctions communes et distinctes, ce marqueur ne s'associe à aucun groupe de locuteurs au niveau statistique.

Un point à également souligner qui distingue les différents groupes, c'est la différence entre marqueurs de discours et connecteurs textuels dans la mise en valeur de certaines fonctions de quatre marqueurs pragmatiques. Les configurations syntaxiques viennent s'ajouter à ces catégories de marqueurs pragmatiques et permettent de distinguer un groupe d'un autre. Par exemple, pour le marqueur pragmatique *du coup*, la valeur consécutive est davantage mise en valeur en tant que connecteur textuel par les locuteurs de FLS tandis que les locuteurs de FLM sont les seuls à employer *du coup* comme marqueur de discours à valeur consécutive, en plus de son usage en tant que connecteur textuel. Cela montre que les locuteurs de FLS privilégient davantage les connecteurs textuels, tandis que les locuteurs de FLM utilisent davantage de marqueurs de discours. Quant au marqueur pragmatique *bon*, tous ses emplois sont des marqueurs de discours, quel que soit le corpus.

Nous pouvons également parler des configurations syntaxiques comme SVC *alors* SVC qui est courant en tant que connecteurs textuels dans les emplois de *alors* à valeur consécutive. Ceci est présent dans tous les corpus, à l'exception du corpus FLM, qui ont une faible fréquence d'emploi de *alors* et ne l'emploient pas dans cette fonction. Ceci s'explique par une préférence de *du coup* connecteur textuel et marqueur de discours dans cette fonction. Ceci confirme une nouvelle fois la préférence pour la catégorie marqueur de discours par les locuteurs de FLM par rapport aux autres locuteurs de FLS et FLE Bénin/Ghana/France.

Conclusion

Pour conclure, nous n'avons trouvé aucune corrélation statistiquement significative entre l'emploi des marqueurs pragmatiques étudiés, à savoir *du coup*, *bon*, *alors* et *donc* et les apprenants de FLE/France, FLE/Ghana et les locuteurs de FLS. Reste à savoir s'il y a des corrélations entre d'autres marqueurs pragmatiques qui ne sont pas étudiés dans le cadre de cette recherche et les apprenants de FLE/France, FLE/Ghana et FLS.

Les résultats attestent que le *year abroad* a un effet positif sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques, comme nous le voyons chez les apprenants de FLE/Bénin qui ont une meilleure maîtrise de *alors* en comparaison avec les apprenants de FLE/Ghana qui ne sont pas partis en séjour linguistique. En outre, le contexte exerce une influence sur la variante des marqueurs pragmatiques employée évidente avec l'emploi de *du coup* qui est statistiquement significative chez les locuteurs FLM par rapport aux locuteurs de FLS et les apprenants de FLE Bénin/Ghana/France. Cela implique une association de *du coup* avec le contexte français, la France.

CHAPITRE 5 : CONCLUSION ET FUTURES PERSPECTIVES

1. Conclusion générale

« En général, un chercheur travaille sur une zone bien spécifique [...] et les confrontations plus vastes sont rares » (Cappeau & Gadet, 2007, p. 132).

Les séjours linguistiques ou *year abroad* ont une longue histoire et permettent d'apporter des bénéfices linguistiques aux apprenants qui y participent. Ce travail s'est penché sur un point précis, les marqueurs pragmatiques souvent associés aux productions orales, et considérés comme « en quelque sorte la marque de fabrique du langage du natif » (Delahaie, 2016, p. 42). Cette recherche compare deux contextes de *year abroad* : la France et le Bénin et l'impact de ces contextes sur l'appropriation des marqueurs pragmatiques par des apprenants de FLE. Nous résumons les résultats clés de notre étude. Les analyses qualitatives indiquent une association de *du coup* avec les locuteurs de FLM. En effet, *du coup* ne figure que dans les corpus FLM et FLS. Cependant, il est présent davantage dans le corpus FLM. En raison de sa haute fréquence et de sa diversité d'emploi, les analyses qualitatives montrent une association entre *du coup* et les locuteurs FLM. Ceci est confirmé par les analyses statistiques qui indiquent que l'emploi de *du coup* est statistiquement significatif chez locuteurs de FLM en comparaison avec les autres locuteurs de français (FLS, FLE/France, FLE/Bénin, FLE/Ghana). Ainsi, nous pouvons associer l'emploi de *du coup* au contexte français. Cette association entre *du coup* et la France est corroborée par les études sur *du coup* qui signalent que l'emploi de *du coup* devient de plus en plus courant chez les locuteurs francophones de France (Abouda, 2022; Ferré, 2023).

En ce qui concerne le marqueur pragmatique *bon*, les analyses qualitatives montrent une acquisition de ce marqueur par les apprenants de FLE/Bénin lors de leur séjour linguistique. En outre, certains emplois de *bon* comme la fonction introductive sont présents non seulement dans les corpus FLS mais aussi dans celui du FLE/Bénin indique une acquisition en contexte *year abroad*. Au contraire, *bon* est absent en tant que marqueur pragmatique dans le corpus FLE/France et possède une fréquence basse dans les corpus FLM et FLE/Ghana. L'emploi et la fréquence élevée de *bon* dans le corpus FLS est à rapprocher de sa fréquence élevée dans certains pays d'Afrique subsaharienne, notamment le Cameroun, la Centrafrique, la Côte d'Ivoire, le Burkina Faso, le Mali, le Sénégal, comme observé par Skattum (2012). Néanmoins, le Bénin ne faisait pas partie

des pays enquêtés. Les analyses statistiques ne montrent pas une corrélation statistiquement significative entre l'emploi de *bon* et les locuteurs de FLS mais aussi avec les locuteurs de FLE/Bénin. Des études d'échantillons plus larges de locuteurs de FLS originaires du Bénin permettront de confirmer notre étude ou non.

Nous inférons également à partir des analyses qualitatives une possible association de *alors* avec les apprenants de FLE, quel que soit le contexte. D'un côté, *alors* est présent chez tous les apprenants de FLE avec la fréquence la plus élevée dans les corpus FLE/Bénin, suivi du corpus FLE/France et enfin le corpus FLE/Ghana qui enregistre la fréquence la plus basse. De l'autre, dans les corpus FLM et FLS, sa fréquence est réduite. Néanmoins, selon les analyses statistiques, *alors* n'est que statistiquement significatif dans le corpus FLE/Bénin. En effet, les apprenants de FLE/Bénin ont un meilleur emploi de *alors* par rapport aux apprenants de FLE/Ghana qui ne sont pas partis en *year abroad* selon les analyses statistiques.

Le marqueur pragmatique *donc* paraît quant à lui comme un « marqueur pour tous », étant donné ses fréquences élevées et ses emplois dans tous les corpus, que ce soit ceux des apprenants de FLE ou des locuteurs FLM/FLS. Néanmoins, ces observations au niveau qualitatif ne sont pas confirmées par nos analyses statistiques. Il n'y a aucune relation statistiquement significative entre l'emploi de *donc* et les locuteurs de français quel que soit le groupe : FLS, FLM, FLE Bénin/France/Ghana.

Pour conclure, notre étude atteste des bénéfices du contexte *year abroad* sur l'appropriation linguistique, et plus précisément sur les marqueurs pragmatiques. Cela est mis en valeur par les apprenants de FLE/Bénin ayant effectué le *year abroad* au Bénin et qui, par la suite, ont un meilleur emploi du marqueur pragmatique *alors* par rapport aux apprenants de FLE/Ghana qui n'ont pas effectué de séjour linguistique. Nous pouvons également parler de l'emploi de *bon* par les apprenants de FLE/Bénin qui se rapproche aux locuteurs FLS au niveau qualitatif mais qui n'est pas statistiquement significatif. En outre, cette recherche confirme la présence des variantes de marqueurs pragmatiques en fonction du contexte de *year abroad*. C'est le cas de *du coup* propre au contexte français, la France et dont les locuteurs de FLM ont un meilleur emploi par rapport à tous les locuteurs de français : les locuteurs de FLS et les apprenants de FLE Bénin/France/Ghana. Les résultats de cette recherche mettent en exergue la nécessité de se pencher davantage sur l'hétérogénéité de l'espace linguistique francophone et ses divers locuteurs unis par la langue française.

2. Futures recherches et perspectives

Ce travail, même si ‘achevé’ dans le cadre de cette thèse, ne marque pas la fin de notre ‘voyage scientifique’ sur l’appropriation des marqueurs de discours lors d’un *year abroad*. Au contraire, il marque le début de ‘nouvelles aventures de voyage scientifique’ car il y a d’autres perspectives qui coulent de cette recherche à aborder. Nous nous focaliserons sur trois sujets : l’étude longitudinale, le focus sur la variation individuelle et le transfert didactique.

Etude longitudinale

Nous avons commencé cette étude avec une vision d’étude longitudinale. Néanmoins, comme toute recherche scientifique, face à des imprévus, dans notre cas la crise sanitaire et la perte de notre public initial, nous nous sommes orientées vers une étude transversale. Nous sommes de l’avis qu’une étude longitudinale complètera l’étude transversale effectuée et nous permettrons de répondre à certaines questions issues du travail actuel notamment au sujet de l’emploi de *donc* et *bon*.

Une étude longitudinale, contrairement à une étude transversale, est utile pour mieux évaluer l’évolution des marqueurs pragmatiques. Ainsi, effectuer une étude longitudinale nous permettra d’identifier les marqueurs pragmatiques à la disposition des apprenants de FLE dans un temps T1, c’est-à-dire avant le séjour linguistique, mais aussi comment ils sont employés dans un temps T2, après le séjour linguistique. Plus précisément, elle permettra de répondre à la question suivante : Est-ce qu’il y a une évolution quantitative et fonctionnelle des marqueurs pragmatiques employés par les apprenants de FLE entre T1 et T2 ? En outre, elle permettra de relever de manière plus claire les marqueurs acquis en immersion et de les distinguer de ceux qui sont utilisés avant l’immersion.

En ce qui concerne l’emploi de *donc*, l’étude longitudinale permettra de savoir si ce marqueur est présent dans le répertoire linguistique des apprenants de FLE Bénin et FLE/France avant leur séjour linguistique, d’autant plus que ce marqueur est également employé à une haute fréquence chez tous les locuteurs mais n’est pas statistiquement significatif comme on l’aurait pensé. Cette observation nous permettra de se questionner sur des possibles facteurs qui expliquent sa haute fréquence par tous les groupes d’apprenants de FLE : est-ce que c’est mis en avant par les professeurs de français ? est-il plus facile à acquérir quel que soit le contexte : en milieu institutionnel et naturel

(homoglotte et mixte) ? qu'en est-il pour les manuels de FLE ? Une compréhension de l'évolution ou non de *donc* permettra de mieux répondre à ces questions.

Il va de même pour le marqueur pragmatique *bon* qui semble être acquis en immersion par les apprenants de FLE/Bénin mais dont les analyses statistiques ne montrent aucune corrélation entre son emploi et le *year abroad* au Bénin. Une étude longitudinale permettra de savoir si les apprenants l'emploient avant le séjour linguistique, si c'est un marqueur préféré et propre à certains apprenants ou si son emploi a évolué en immersion.

Focus sur la variation individuelle

Dans le cadre de ce travail, nous avons mis l'accent sur une analyse au niveau groupe : FLM, FLS, FLE Bénin/France/Ghana. Il sera intéressant d'explorer les spécificités individuelles dans un deuxième temps afin de voir les facteurs responsables de l'appropriation des marqueurs pragmatiques, car tous les apprenants n'utilisent pas les marqueurs pragmatiques de la même manière et les mêmes marqueurs ne sont pas acquis par tous les apprenants. Ainsi, cette analyse plus fine permettra d'identifier les facteurs responsables de l'appropriation des marqueurs pragmatiques chez certains apprenants de FLE et les 'non-emplois' des marqueurs pragmatiques par d'autres apprenants. Un point de départ de ces questionnements sera les *affordances* que nous avons abordées mais que nous n'avons pas exploitées pour des analyses plus fines au niveau individuel. Pour rappel, les *affordances* font référence à la manière dont l'apprenant profite de toutes les ressources à sa disposition pour apprendre une langue cible. A notre connaissance les différents types d'affordances ont été relevés dans des études sur des contextes de *year abroad* homoglotte. Il sera donc intéressant d'étudier les affordances au niveau individuel et de voir comment les différents types d'affordances sont exploités en contexte FLM ou FLS : sont-ils identiques ? y a-t-il des affordances propres aux apprenants de FLE Bénin/France/Ghana ?

Transfert didactique

Nous avons souligné au début de ce travail que nous nous situons à la croisée de divers champs (*study/year abroad*, appropriation et description linguistique des marqueurs pragmatiques) et que notre travail pourrait prendre plusieurs orientations : didactique, sociolinguistique et linguistique.

Nous avons précisé que ces deux derniers allaient être mis en avant dans ce travail. Par conséquent, il reste la partie didactique à travailler. Pourquoi est-elle si importante ? L'aspect didactique est important, car les manuels ne traitent pas en profondeur de l'emploi des marqueurs pragmatiques. Souvent, une liste de ces marqueurs est présentée sans mise en contexte. Ainsi, se concentrer sur l'enseignement des marqueurs pragmatiques permettra d'identifier les difficultés des apprenants de FLE liées à leur emploi et de les résoudre en les enseignant. En outre, les manuels ont tendance à se concentrer sur le français parlé dans une région précise, sans mettre en avant l'hétérogénéité du français parlé dans le monde. Il est donc nécessaire d'exposer les apprenants aux différentes variantes pragmatiques propres aux différents contextes francophones, comme le cas de *du coup* qui est propre au contexte français. L'avantage de notre corpus est qu'il est de nature comparative et met en avant l'emploi de marqueurs pragmatiques de différents locuteurs de français : FLM, FLS, FLE Bénin/France/Ghana. Il pourra donc servir de point de départ pour l'étude d'autres contextes francophones et permettre de mettre à disposition des apprenants et de la communauté scientifique les variations d'emploi des marqueurs pragmatiques dans l'espace francophone.

Bibliographie

- Abouda, L. (2022). L'émergence du marqueur méta-discursif du coup: De la conséquence à l'actualisation énonciative. *Langages*, 226(2), 99–116.
- Adami, H., & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: Acquisition en milieu naturel et formation*. Presses Univ. Septentrion.
- Afrifa, G. A., Anderson, J. A., & Ansah, G. N. (2019). The choice of English as a home language in urban Ghana. *Current Issues in Language Planning*, 20(4), 418–434.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1582947>
- Agbefle, K. G. (2014a). La place marginale du français au Ghana: Un statut bien trompeur sur les médias et dans les écoles. *International Journal of Humanities and Cultural Studies(IJHCS)*.
- Agbefle, K. G. (2014b). Regards sur le programme d'année d'immersion linguistique à l'étranger « Year abroad »: Le cas du français pour les étudiants ghanéens. *Echanges*, 2.
<http://lampes-ul.org/index.php/echanges/numero/2014/article-1>
- Agboton, F. (2017). *Appropriation du français par les employées de maison non scolarisées de Cotonou (Bénin): Analyse sociolinguistique et Implications didactiques*. Éditions universitaires européennes.
- Agboton, F., & Kanazoe, S. (2018). Utilisation des langues premières dans l'enseignement bilingue français /langues maternelles en Afrique francophone. In *Langues, formations et pédagogies: Le miroir africain* (pp. 439–458). Observatoire européen du plurilinguisme. <https://doi.org/10.3917/oepeg.2018.02.0439>
- Agboton, F., & Kinhou, S.-M. (2017). *Corpus du français des employées de maison de Cotonou*. Christon éditions.
- Allen, H. (2010). Interactive Contact as Linguistic Affordance during Short-Term Study Abroad: Myth or Reality? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 19, 1–26.
- Allihien, M. N. E. (2011). *L'appropriation du français en milieu endolingue. Le cas des étudiants ghanéens en France*. Editions universitaires européennes.

- Alokpon, J.-B. (2001). Le français routier du Bénin: Pièges et richesses lexicales. *Le Français Aujourd'hui*, 1, 17–22.
- Annan, E. B. (2021). *L'effet de neuf mois d'apprentissage à Nantes, Cotonou et Accra sur l'acquisition du français L2 par des apprenants ghanéens: Le cas de l'expression de la requête et de l'usage des pronoms d'adresse* [These de doctorat, Nantes].
<https://www.theses.fr/2021NANT2001>
- Annan, E. B. (2022). The effect of study abroad on the choice of request perspectives in formal and informal contexts: Evidence from role play. *Journal of French Language Studies*, 1–15. <https://doi.org/10.1017/S0959269521000259>
- Anscombe, J.-C. (2024). Les marqueurs de discours. *Scolia. Revue de linguistique*, 38, Article 38. <https://doi.org/10.4000/11uyf>
- Anscombe, J.-C., & Delahaie, J. (2014). Connecteurs, connexion et un état des lieux. *Cahiers de Lexicologie 2014 – 2, N° 105 La Sémantique En France : Un État Des Lieux*, 161–179.
- Anscombe, J.-C., Donaire Fernández, M. L., & Haillet, P. P. (2013). *Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique*. Peter Lang.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/19374>
- Anthony, L. (2020). *AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- Avello, P., Lara, A. R., Mora, J. C., & Pérez-Vidal, C. (2013). The impact of Study Abroad and Length of Stay on phonological development in speech production. *Applied Linguistics in the Age of Globalization*, 67–73.
- Ayi-Adzimah, D. K. (2010). *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation des compléments d'objet indirects en contexte ghanéen*. Université de Strasbourg.
- Badstübner, T., & Ecke, P. (2009). Student expectations, motivations, target language use, and perceived learning progress in a summer study abroad program in Germany. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 42(1), 41–49.

- Baggioni, D. (1995). Du concept de « communication exolingue » à l'opposition « locuteurs endolingues/locuteurs exolingues »: L'exemple de la francophonie mauricienne. *Cahiers de Praxématique*, 25, 117–135. <https://doi.org/10.4000/praxematique.3088>
- Bangnia, A. (2020). *Challenges Of The Teaching And Learning Of French As A Foreign Language In Ghana: The Way Forward*. 4(01), 9.
- Bardovi-Harlig, K., & Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33(3), 401–415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.004>
- Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching Pragmatics*.
- Barras, C. (2010). *Transcriber 1.5.1 (Windows)*. Uptodown. <https://transcriber.en.uptodown.com/windows>
- Baude, O., & Dugua, C. (2011). (Re)faire le corpus d'Orléans quarante ans après :quoi de neuf, linguiste ? *Corpus*, 10, 99–118. <https://doi.org/10.4000/corpus.2036>
- Beeching, K. (2002). *Gender, politeness and pragmatic particles in French*. John Benjamins Publishing Company.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez: Une question d'identité? *Langue Française*, 2, 78–93.
- Bella, S. (2011). Mitigation and politeness in Greek invitation refusals: Effects of length of residence in the target community and intensity of interaction on non-native speakers' performance. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1718–1740. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.11.005>
- Berg, M. V., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). The Georgetown Consortium Project: Interventions for Student Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v18i1.251>
- Bernat, J. (2015). Les termes d'adresse en polonais et en français: Enquête d'équivalents. *ELIS - Echanges de Linguistique En Sorbonne*, 3, 37–60.

- Bolly, C., & Degand, L. (2009). Quelle (s) fonction (s) pour donc en français oral?: Du connecteur conséquentiel au marqueur de structuration du discours. *Linguisticae Investigationes*, 32(1), 1–32.
- Boutin, B. A. (2007). PFC-ABIDJAN: CHOIX MÉTHODOLOGIQUES LIÉS À L'EXTENSION D'UN CORPUS. *Texto ! Textes et Cultures*, <http://www.revue>.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1995). Predictors of Foreign Language Gain During Study Abroad. In *Second language acquisition in a study abroad context*.
- Brémond, C. (2003). «Bon», moteur d'action, moteur du discours. *Travaux Interdisciplinaires Du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-En-Provence (TIPA)*, 22, 65–84.
- Brémond, C. (2004). La petite marque bon, l'indice d'un accord en cours de négociation. *Travaux de linguistique*, 48(1), 7–19. <https://doi.org/10.3917/tl.048.0007>
- Briggs, J. G. (2015). Out-of-class language contact and vocabulary gain in a study abroad context. *System*, 53, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.007>
- Cappeau, P., & Gadet, F. (2007). Document 3. Où en sont les corpus sur les français parlés ? *Revue française de linguistique appliquée*, XII(1), 129–133. <https://doi.org/10.3917/rfla.121.0129>
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE international.
- Chachu, S., & Kpoglu, P. (2020). Politique linguistique et contexte multilingue: Réflexions sur la politique d'enseignement de français au Ghana. *Germivoire*, 1/2(13), 282–299.
- Chanet, C. (2004). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: Quelques problèmes de méthodologie. *Recherches Sur Le Français Parlé*, 18(83), 106.
- Chaudenson, R., & nationales, R. O. du français et des langues. (2004). *Situations linguistiques de la francophonie: État des lieux*. Agence universitaire de la Francophonie.
- Col, G., & Knutsen, D. (2024). Validation psychologique d'hypothèses linguistiques, et inversement. Autour de l'expression « du coup ». *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, 21, Article 21. <https://doi.org/10.4000/essais.13346>

- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and future directions. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds), *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 153–171.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (Sixth Edition). Blackwell Publishing Ltd.
- https://www.academia.edu/37799485/A_dictionary_of_linguistics_and_phonetics_by_david_christal
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde: Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette FLE.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. (Hachette).
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier.
- Dakubu Kropp, M. E. K. (1996). *Language and Community: The View from Accra*. Ghana Universities Press.
- De Cristofaro, E., & Badan, L. (2021). The Acquisition of Italian Discourse Markers as a Function of Studying Abroad. *Corpus Pragmatics*, 5(1), 95–120.
- <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00069-6>

- Degand, L., & Evers-Vermeul, J. (2015). Grammaticalization or pragmaticalization of discourse markers? More than a terminological issue. *Journal of Historical Pragmatics*, 16, 59–85. <https://doi.org/10.1075/jhp.16.1.03deg>
- Delahaie, J. (2008). *Français parlés et français enseignés Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants* [Phdthesis, Université de Nanterre - Paris X]. <https://theses.hal.science/tel-00787789>
- Delahaie, J. (2009a). Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies Pays Scandinaves*, 4, 17–34.
- Delahaie, J. (2009b). 'voilà le facteur ou voici le facteur?' Etude syntaxique et sémantique de voilà. *Cahiers de Lexicologie*, 2(95), 43.
- Delahaie, J. (2015). Sociopragmatic Competence in FFL Language Teaching: Towards a Principled Approach to Teaching Discourse Markers in FFL. In K. Beeching & H. Woodfield (Eds), *Researching Sociopragmatic Variability: Perspectives from Variational, Interlanguage and Contrastive Pragmatics* (pp. 253–275). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137373953_11
- Delahaie, J. (2016). *Les marqueurs de discours en français. Analyse linguistique et apport à l'enseignement du français langue étrangère*. [Mémoire d'HDR non-publié]. Université de Lille.
- Delahaie, J., & Col, G. (2024). "Politeness and Discourse Markers". In M.-B. M. Hansen & J. Visconti (Eds), *Discourse Markers in Romance Languages*. De Gruyter. <https://hal.science/hal-04404823>
- Devlin, A. M. (2019). The interaction between duration of study abroad, diversity of loci of learning and sociopragmatic variation patterns: A comparative study. *Journal of Pragmatics*, 146, 121–136. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.08.007>
- Devlin, A. M., & Magliacane, A. (2022). Study Abroad in the time of COVID:(Re) Shaping Language Learning Affordances. *Journal of International Mobility*, 10(1), 55–75.

- Dewaele, J.-M., & Dewaele, L. (2021). Fluctuations in mental well-being during Study Abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 6(2), 214–243.
- Dewaele, J.-M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 7(2), 139–153.
- Dewaele, L., & Dewaele, J.-M. (2021). Actual and Self-Perceived Linguistic Proficiency Gains in French during Study Abroad. *Languages*, 6(1), Article 1.
<https://doi.org/10.3390/languages6010006>
- Dewey, D. P. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 303–327. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262076>
- Dister, A., Gadet, F., Ludwig, R., Lyche, C., Mondada, L., Pfaender, S., Simon, A.-C., & Skattum, I. (2008). *Deux nouveaux corpus internationaux du français: CIEL-F (Corpus International et Ecologique de la Langue Française) et CFA (Français contemporain en Afrique et dans l'Océan Indien)*. 72, 295–314.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dossou, C. (2002). *Langue française et langues nationales dans le contexte des plurilinguismes d'Afrique noire: Le cas du Bénin* [These de doctorat, Cergy-Pontoise].
<https://www.theses.fr/2002CERG0168>
- Dostie, G. (2004a). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.dosti.2004.01>
- Dostie, G. (2004b). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique* (De Boeck Supérieur).
- Dostie, G., & Pusch, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue Française*, 2, 3–12.

- Ducrot, O., Bruxelles, S., Fouquier, É., Gouazé, J., Géraldo Dos Reis, N., Anna, R., Anne-Marie, D., Christine, S.-I., Danièle, B., Maury, L., Nguyen, T. B., & de Saint Alban, L. (1980). *Les mots du discours* (Editions du Minuit).
- Dufour, C., & Larivière, V. (2012). *Tecniq ue echantillonage—SCI6060 – Cours 4*.
<https://www.studocu.com/row/document/universite-ibn-tofail/methodologie-de-recherche/tecniq ue-echantillonage/49353230>
- Dumont, P., & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: Gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Edicef.
- Dwyer, M. M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 151–163.
https://doi.org/10/vol10-09_Dwyer.pdf
- Feltgen, Q. (2017). *Statistical physics of language evolution: The grammaticalization phenomenon* [Phdthesis, Université Paris sciences et lettres]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01753835>
- Ferré, G. (2023). Chapitre 1: Séquentialité, argumentation et intersubjectivité. La réalisation multimodale des connecteurs discursifs dans les interactions. In A. F. et J.-P. Simon (Ed.), *Enfants et adolescents en discussion philosophique. Approches pluridisciplinaires autour du corpus A(p)prendre* (pp. 35–64). UGA Editions.
<https://hal.science/hal-04150481>
- Freed, B. (1995a). Language learning and study abroad. In *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. (Vol. 9, pp. 3–33). John Benjamins.
- Freed, B. (1995b). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. John Benjamins Publishing.
- Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 275–301.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Editions OPHRYS.

- Gadet, F. (2013). *Des corpus pour les français hors de France: Présentation de l'inventaire*.
- Gadet, F. (2021). Corpus. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 73–79.
<https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0074>
- Gandolfi, F., Thompson Kwaffo, M., Mcandrews, R., Sacco, S., & Stein-Smith, K. (2021). French Language and Francophone Culture in Sub-Saharan Africa—Interdisciplinary Reflections on Multilingualism and French Language Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 11, 29–39. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v11n10p5>
- Hansen, M.-B. M. (1995). Marqueurs métadiscursifs en français parlé: L'exemple de bon et de ben. *Le Français Moderne*, 1(N° LXIII), 20–41.
- Hansen, M.-B. M. (1997). Alors and donc in spoken French: A reanalysis. *Journal of Pragmatics*, 28 (2), 153–187.
- Hansen, M.-B. M. (1998). *The Function of Discourse Particles: A Study with Special Reference to Spoken Standard French*. John Benjamins Publishing.
- Hernández, T. A. (2010). The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context. *The Modern Language Journal*, 94(4), 600–617.
- Houdebine, A.-M. (2016). Le centralisme linguistique. Brève histoire d'une norme prescriptive. *La linguistique*, 52(1), 35–54. <https://doi.org/10.3917/ling.521.0035>
- Hounnoui, C. C. (2021). Contexte et perspectives linguistiques au Bénin en 2020: Entre langues nationales et langue officielle, un panorama complexe. *Cahiers du CRINI*, 2.
<https://hal-nantes-universite.archives-ouvertes.fr/hal-03558965>
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde: Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *Corela, HS-1*.
<https://doi.org/10.4000/corela.1127>
- Howard, M. (2021). L'acquisition des langues secondes et la mobilité internationale: S'approprier une langue seconde en immersion. In P. Leclercq, A. Edmonds, & A.

- German Sneed (Eds), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. De Boeck Supérieur.
- Hybertie, C. (1996). *La conséquence en français*. Ophrys Editions.
- Isabelli-García, C. (2006). Study Abroad Social Networks, Motivation and Attitudes: Implications for Second Language Acquisition. In M. A. DuFon & E. E. Churchill (Eds), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 231–258). Multilingual Matters.
- Jackson, J., & Schwieter, J. W. (2019). Study Abroad and Immersion. In *The Cambridge Handbook of Language Learning*.
- Jayez, J. (2004). Bon: Le mot de la fin. *Communication à l'Université de Genève*, 23.
- Jobin, C. (2016). *La relation entre les contacts hors classe rapportés et le développement de l'aisance à l'oral en français langue seconde chez les étudiants d'un programme d'immersion à l'étranger de cinq semaines* [PhD Thesis]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Kang, D.-M. (2014). The effects of study-abroad experiences on EFL learners' willingness to communicate, speaking abilities, and participation in classroom interaction. *System*, 42, 319–332.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?*
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kinginger, C. (2008). Language Learning in Study Abroad: Case Studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92(s1), 1–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>
- Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad: A Critical Reading of Research*. Springer.
- Korankye, P. (2017). *Etude comparative des représentations des futurs enseignants et des enseignants débutants par rapport à leur formation professionnelle initiale en langues*

étrangères: Le cas du Français au Ghana et de l'anglais au Togo [PhD Thesis].

Université de Strasbourg.

L'Académie Française. (2014). *Du coup au sens de De ce fait* | Académie française. Dire, Ne

Pas Dire. <https://www.academie-francaise.fr/du-coup-au-sens-de-de-ce-fait>

Lafage, S. (1985). *Français écrit et parlé en pays éwé (Sud-Togo)*. Peeters Publishers.

Lafage, S. (1996). La Banque de données IFA: Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire. *Revue française de linguistique appliquée*, *I*(2), 100.

<https://doi.org/10.3917/rfla.012.0100>

Lafford, B. A. (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA:

Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. In *Selected*

proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages (pp. 1–25).

Le Figaro. (2017, September 22). «*Du coup*»: Ne faites plus la faute ! LEFIGARO.

<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/expressions-francaises/2017/09/22/37003-20170922ARTFIG00008-du-coup-ne-faites-plus-la-faute.php>

Le Lièvre, F., & Mingle, M. (2018). L'anglais et les langues ghanéennes: Entre concurrence et complémentarité. Une étude exploratoire à l'Université du Ghana, Legon.

HETEROGLOSSIA. Quaderni Di Linguaggi e Interdisciplinarietà., 16.

Le Télégramme. (2017, December 29). *Expression. Pourquoi dit-on 'du coup' tout le temps ?*

Le Telegramme. <https://www.letelegramme.fr/soir/expression-pourquoi-dit-on-du-coup-tout-le-temps-29-12-2017-11791483.php>

Lee, L. (2021). *Fonctions pragmatiques et prosodie de marqueurs discursifs en français et en anglais* [These de doctorat, Université de Lorraine]. <https://theses.fr/2021LORR0054>

Lefevre, F. (2011a). *Bon dans le discours oral: Une unité autonome ?* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00797188>

Lefevre, F. (2011b). Bon et quoi à l'oral: Marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques à l'oral. *Linx*, 64–65, 223–240. <https://doi.org/10.4000/linx.1422>

- Llanes, À., & Muñoz, C. (2009). A short stay abroad: Does it make a difference? *System*, 37(3), 353–365. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.001>
- Lyche, C., & Skattum, I. (2010). Le français contemporain en Afrique et dans l’Océan Indien: Usage, variétés et structure. *Le Français En Afrique*, 26, 9–20.
- Lyster, R., & Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d’allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/aile.842>
- Magliacane, A. (2017). *Sociopragmatic Development in Study Abroad Contexts: The Role of Learner Status in the Use of Second Language Pragmatic Markers* [National University of Ireland, Cork ; Ollscoil Na hÉireann, Corcaigh]. http://www.fedoa.unina.it/11914/1/Magliacane_Annarita_29.pdf
- Magliacane, A. (2020). Erasmus students in an Irish studyabroad context: A longitudinal analysis of the use of ‘well’ and ‘like’. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 5(1), 89–118. <https://doi.org/10.1075/sar.18008.mag>
- Magliacane, A., & Howard, M. (2019). The role of learner status in the acquisition of pragmatic markers during study abroad: The use of ‘like’ in L2 English. *Journal of Pragmatics*, 146, 72–86. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.026>
- Magnan, S. S., & Back, M. (2006). *Requesting help in French: Developing pragmatic features during study abroad*. 2006, 22–44.
- Magnan, S. S., & Lafford, B. A. (2012). Learning through immersion during study abroad. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Routledge.
- Malm, K. (2011). *Une étude de l’expression adverbiale du coup* [Master’s Thesis]. Universitetet i Tromsø.
- Marriott, H. (1995). The acquisition of politeness patterns by exchange students in Japan. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, 197–224.

- Matsumura, S. (2003). Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics*, 24(4), 465–491.
- Maurer, B., & Seydou Hanafiou, H. (2016). ELAN et la didactique des langues en Afrique francophone subsaharienne: Une initiative pour la qualité de l'enseignement à travers le partenariat linguistique. In B. Maurer (Ed.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: Autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique): Actes du colloque du 26-27 mars 2015, Université Paul-Valéry, Montpellier, France*. Archives contemporaines.
- McCombes, S. (2019, September 19). *Sampling Methods | Types, Techniques & Examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/sampling-methods/>
- McEnery, T., & Hardie, A. (2011). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- McManus, K., Mitchell, R., & Tracy-Ventura, N. (2014). Understanding insertion and integration in a study abroad context: The case of English-speaking sojourners in France. *Revue française de linguistique appliquée*, XIX(2), 97–116. <https://doi.org/10.3917/rfla.192.0097>
- Mensah, S. T. (2024). English as a Lingua Franca: Attitude and Perception of the Ghanaian English Teacher Towards Native Speakers Accent. *Universal Journal of Literature and Linguistics*, 1–6.
- Morreale, S. G. (2011). *The Relationship Between Study Abroad And Motivation, Attitude And Anxiety In University Students Learning A Foreign Language* [PhD Thesis]. Wayne State University Dissertations.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 17, 7–50. <https://doi.org/10.4000/aile.847>
- Müller, S. (2005). Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse. In *Pbns.138*. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/pbns.138>

- Nacro, I. (1988). Le français parlé au Burkina Faso: Approche sociolinguistique. *Cahiers de Linguistique Sociale*, 13, 134–146.
- Napporn, C. (2016). Enseignement en langues nationales au Bénin: La question de la qualité des manuels scolaires. In B. Maurer (Ed.), *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: Autour du programme Écoles et langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique): Actes du colloque du 26-27 mars 2015, Université Paul-Valéry, Montpellier, France*. Archives contemporaines.
- Novieto, S. D., & Yegblemenawo, S. A. M. (2023). Seeking self-efficacy and proficiency in the study abroad adventure: The case of students from University of Ghana, Legon and Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi. *Akofena*.
https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2023/04/AKOFENA-N%C2%B0008-Vol.1-Mai-2023_MONOGRAPHIE.pdf
- Obeng, S. G. (1997). An Analysis of the Linguistic Situation in Ghana. *African Languages and Cultures*, 10(1), 63–81.
- Owu-Ewie, C. (2006). The Language Policy of Education in Ghana: A Critical Look at the English-Only Language Policy of Education. *Selected Proceedings of the 35th Annual Conference on African Linguistics*, 76–85.
- Pellet, S. (2009). The Pragmatics of the French Discourse Markers *donc* and *alors*. In R. P. Leow, H. Campos, & D. Lardiere (Eds), *Little words: Their history, phonology, syntax, semantics, pragmatics, and acquisition* (pp. 159–170). Georgetown University Press.
- Pellet, S. (2021). 'Du coup', *on peut ou pas? Les limites du discours normatif face à une analyse pragmatique*. [communication]. Colloque annuel de l'AFLS 2021, En ligne.
<https://drive.google.com/file/d/1tx6bFFJeB7Iggpwwvryp0PizBWKtEu3xv/view>
- Peltier, J. P. G., & Ranson, D. L. (2020). Le marqueur discursif *bon*: Ses fonctions et sa position dans le français parlé. *SHS Web of Conferences*, 78, 01006.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20207801006>

- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage. *VALS-ASLA*, 59, 159–169.
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition: La variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère*, 17, 123–142.
<https://doi.org/10.4000/aile.1038>
- Regan, V. (2003). Sociolinguistics and language learning in a SA context. *Frontiers*, 61–90.
- Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context. In *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691583>
- Rehner, K. A. (2002). *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French* [PhD Thesis]. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions Ophrys.
https://books.google.com/books/about/Dictionnaire_pratique_de_didactique_du_F.html?id=8rPJuGBw4tkC
- Rodríguez Somolinos, A. (2011). Présentation: Les marqueurs du discours – approches contrastives. *Langages*, 184(4), 3–12. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lang.184.0003>
- Romero-Trillo, J. (2017). Corpus Pragmatics. *Corpus Pragmatics*, 1(1), 1–2.
<https://doi.org/10.1007/s41701-017-0005-z>
- Romero-Trillo, J. (2018). Corpus Pragmatics and Second Language Pragmatics: A Mutualistic Entente in Theory and Practice. *Corpus Pragmatics*, 2(2), 113–127.
<https://doi.org/10.1007/s41701-018-0031-5>
- Rossari, C., & Jayez, J. (1998). Du coup. Un connecteur situationnel. *Pragmatics*, 5, 290–299.
- Rossari, C., & Jayez, J. (2000). Du coup et les connecteurs de conséquence dans une perspective dynamique. *Linguisticae Investigationes*, 23(2), 303–326.
<https://doi.org/10.1075/li.23.2.08ros>

- Salin, S., Hall, D., & Hampton, C. (2020). *Perspectives on the year abroad: A selection of papers from YAC2018*. Research-publishing.net.
- Sánchez-Hernández, A., & Alcón-Soler, E. (2019). Pragmatic gains in the study abroad context: Learners' experiences and recognition of pragmatic routines. *Journal of Pragmatics*, *146*, 54–71.
- Sánchez-Hernández, A., Barón, J., & Llanes, À. (2024). The Development of Pragmatic Markers in English as a Second Language: Do Age and Learning Context Matter? *Languages*, *9*(4), Article 4. <https://doi.org/10.3390/languages9040115>
- Sanni, M. A. (2017). Langues parlées au sein du ménage et assimilation linguistique au Bénin. *Cahiers québécois de démographie : revue internationale d'étude des populations*, *46*(2), 219–239. <https://doi.org/10.7202/1054053ar>
- Sanni, M. A., & Atodjinou, C. M. (2012). État et dynamique des langues nationales et de la langue française au Bénin. *Rapport de Recherche de Observatoire Démographique et Statistique de l'espace Francophone (ODSEF) Québec, Canada*.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge University Press.
- Segalowitz, N., Freed, B., Collentine, J., Lafford, B., Lazar, N., & Diaz-Campos, M. (2004). A Comparison of Spanish Second Language Acquisition in Two Different Learning Contexts: Study Abroad and the Domestic Classroom. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 1–18.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Editions François Bourin.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. Routledge.
- Skattum, I. (2012). Bon, marqueur discursif en français parlé au Mali. *Le Français En Afrique*, *27*, 201–217.
- Stenkløv, N. F. (2015). 'Du coup': Un connecteur plus ou moins logique de l'argumentation orale.
- Sugiyama, K. (2017). Différences dans l'utilisation des marqueurs discursifs: Analyse comparative entre apprenants et Français natifs. In H. Tyne (Ed.), *Le français en*

- contextes: Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles* (pp. 82–91). Presses Universitaires de Perpignan; Open Edition.
<https://doi.org/10.4000/books.pupvd.2792>
- Svartvik, J. (1983). Well in conversation. In S. Greenbaum, G. Leech, & J. Svartvik (Eds), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk* (Longman).
- Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169–186.
- Taguchi, N. (2015). “Contextually” speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System*, 48, 3–20. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.001>
- Taguchi, N. (2018). Contexts and pragmatics learning: Problems and opportunities of the study abroad research. *Language Teaching*, 51(1), 124–137.
<https://doi.org/10.1017/S0261444815000440>
- Thomas, A., & Mitchell, R. (2022). *Can variation in input explain variation in typical spoken target-language features during study abroad?* (No. 1). 6(1), Article 1.
<https://doi.org/10.22599/jesla.91>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112.
- Thörle, B., & Skrovec, M. (2024). Pragmaticalisation des ressources linguistiques chez les étudiants du français L2 pendant leur séjour à l'étranger: Observations sur les marqueurs discursifs dans le cadre des procédures de recherche lexicale. *Langue française*, 224(4), 75–90. <https://doi.org/10.3917/lf.224.0075>
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. John Benjamins.
- Tonato, K. P. (2018). Apprentissage du français dans l'enseignement primaire au Bénin: Nécessité de repenser le dispositif pédagogique. In *Langues, formations et pédagogies:*

- Le miroir africain* (pp. 45–64). Observatoire européen du plurilinguisme.
<https://doi.org/10.3917/oep.agbef.2018.02.0045>
- Tyne, H. (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel: Contextes et enjeux. In V. Leclercq & H. Adami (Eds), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil: Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23–50). Septentrion.
- Tyne, H. (2013). Corpus et apprentissage-enseignant des langues. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 97, 7–15.
- Tyne, H. (2021). *Autour de la variation en français langue seconde: Une synthèse d'approches sur corpus* [Mémoire d'HDR non-publié]. Université d'Artois.
- Tyne, H., André, V., Boulton, A., & Canut, E. (2013). Présentation. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 68–69, Article 68–69.
<https://doi.org/10.4000/linx.1470>
- Verroens, F. (2016). Henry Tyne, Virginie André, Christophe Benzitoun, Alex Boulton et Yan Greub (éd), *French through corpora: Ecological and data-driven perspectives in French language studies*. Newcastle upon Tyne UK: Cambridge Scholars Publishing, 2014, 343p. *Corpus*, 15.
- Vladimirskaja, E., Gridina, J., & Turlā-Pastare, D. (2021). Les marqueurs discursifs du français: un regard croisé sur une catégorie controversée. *Kalbotyra*, 74, 268–285.
- Wang, X., Sun, F., Wang, Q., & Li, X. (2022). Motivation and affordance: A study of graduate students majoring in translation in China. *Frontiers in Education*, 7.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1010889>
- Wichmann, A., & Chanet, C. (2009). Discourse markers: A challenge for linguists and teachers. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française*, 29(4), 23–40.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110220964>
- Yergeau, E., & Poirier, M. (2023). <https://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/>. SPSS à l'UdeS.
<http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>

- Yiboe, K. T. (2009). Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana. *Glottopol Revue de Sociolinguistique*, 13, 127–138.
- Yiboe, K. T. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana: Écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage* [PhD Thesis]. Université de Strasbourg.
- Zenone, A. (1981). Marqueurs de consécution: Le cas de donc. *Cahiers de linguistique française*, 2, 113–139.
- Zenone, A. (1982). La consécution sans contradiction: Donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi. *Cahiers de Linguistique Française*, 4, 107–141.

Annexe

1. Distribution individuelle de *bon, alors, donc* et *du coup* par corpus

1.1 Apprenants de FLE/France

Tableau 12. Distribution individuelle de *bon, alors, donc* et *du coup* par corpus : Apprenants de FLE/France

Apprenants de FLE/France (5.039 mots)											
	LNNF1	LNNF2	LNNF3	LNNF4	LNNF5	LNNF6	LNNF7	LNNF8	LNNF9	LNNF10	Total
<i>Bon</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Alors</i>	4	0	0	0	0	3	0	0	0	0	7
<i>Du coup</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Donc</i>	1	9	3	5	5	0	2	5	5	1	36

1.2 Apprenants de FLE/Bénin

Tableau 13. Distribution individuelle de *bon, alors, donc* et *du coup* par corpus : Apprenants de FLE/Bénin

Apprenants de FLE/Bénin (4.214 mots)											
	LNNB1	LNNB2	LNNB3	LNNB4	LNNB5	LNNB6	LNNB7	LNNB8	LNNB9	LNNB10	Total
<i>Bon</i>	0	0	11	0	0	0	1	1	0	1	14
<i>Alors</i>	0	0	8	0	0	4	0	6	2	1	21
<i>Du coup</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Donc</i>	2	4	3	0	9	0	0	5	0	4	27

1.3 Apprenants de FLE/Ghana

Tableau 14. Distribution individuelle de *bon, alors, donc* et *du coup* par corpus : Apprenants de FLE/Ghana

Apprenants de FLE/Ghana (3.267 mots)											
	LNNG1	LNNG2	LNNG3	LNNG4	LNNG5	LNNG6	LNNG7	LNNG8	LNNG9	LNNG10	Total
<i>Bon</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<i>Alors</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>Du coup</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Donc</i>	0	0	1	0	0	3	4	9	7	0	24

1.4 Locuteurs de FLM

Tableau 15. Distribution individuelle de *bon*, *alors*, *donc* et *du coup* par corpus : Locuteurs de FLM

Locuteurs de FLM (6.931 mots)											
	LNF1	LNF2	LNF3	LNF4	LNF5	LNF6	LNF7	LNF8	LNF9	LNF10	Total
<i>Bon</i>	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	3
<i>Alors</i>	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	4
<i>du coup</i>	0	0	2	3	9	4	10	2	1	0	31
<i>Donc</i>	1	0	5	5	3	4	10	7	3	6	44

1.5 Locuteurs de FLS

Tableau 16. Distribution individuelle de *bon*, *alors*, *donc* et *du coup* par corpus : Locuteurs de FLS

Locuteurs de FLS (4.814 mots)											
	LNB1	LNB2	LNB3	LNB4	LNB5	LNB6	LNB7	LNB8	LNB9	LNB10	Total
<i>Bon</i>	1	2	0	2	0	2	1	1	1	3	13
<i>Alors</i>	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	4
<i>du coup</i>	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	7
<i>Donc</i>	0	7	8	1	1	4	4	3	9	1	38

2. Conventions de transcriptions

Pour établir nos conventions de transcriptions, nous nous sommes appuyés sur le document de travail de J. Delahaie et E. Canut en plus des conventions de transcriptions sur le logiciel Transcriber. Nous les précisons l'un après l'autre ci-après.

2.1 Document de travail de J. Delahaie et E. Canut (Université de Lille)

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DES CORPUS

Principaux généraux

- ❖ Les corpus sont transcrits sur un document Word ou Open office
- ❖ La transcription tente d'être la plus **fidèle** possible aux paroles prononcées par les locuteurs. TOUTES les paroles des locuteurs sont donc transcrites, y compris les hésitations et les répétitions (pas d'ajouts d'éléments non verbalisés, comme « ne » lorsque cette partie de la négation n'est pas réalisée).
- ❖ Les éléments sur lesquels subsiste un doute ne sont ni interprétés ni analysés, seules des hypothèses peuvent éventuellement être formulées (cf. tableau ci-dessous).

❖ La transcription tente également d’être la plus **lisible** possible afin de permettre différents types d’analyse. C’est pourquoi nous avons choisi de respecter **l’orthographe standard sans aménagement**.

❖ Les locuteurs sont **identifiés par un numéro**, en fonction de leur ordre d’intervention dans l’enregistrement. Le premier locuteur a l’étiquette L1, le deuxième L2, etc.

❖ Chaque prise de parole correspond à un tour de parole.

❖ Les énoncés **ne sont pas ponctués** (majuscule uniquement sur les noms propres).

Symboles utilisés et leur signification	
Symboles	Signification
S.N.C.F.	Les sigles sont ponctués lorsque les lettres sont lues isolément.
CROUS	Les sigles ne sont pas ponctués lorsque ce sont des acronymes
Sic	Signale qu’un locuteur a produit une forme non standard : « ils croivent {sic} que c’est vrai »
/..., .../	Multitranscription. Signifie que le transcripateur n’a pas réussi à identifier laquelle des deux formes est prononcée. Par exemple : /ça, chat/.
*	Une syllabe inaudible.
***	Suite de syllabes inaudibles.
=x=	Liaison non standard. Par exemple : « donne-moi=z=en ».
(...)	Variante morphologiques inaudibles. Par exemple : « il(s) disai(en)t », « on (n’)est pas là ».
<... >	Chevauchements de paroles.
-	Amorce de mot. Par exemple : « il a il a p- il a pris ».
+	Pause (3 à 5 secondes).
///	Silence (au-delà de 5 secondes). Peut être suivi d’un commentaire d’explication entre accolades : {L1 se sert un verre d’eau}.
###	Partie non transcrite (avec explication éventuelle entre accolades).

\$\$\$	Coupure dans l'enregistrement (avec explication éventuelle entre accolades : {partie confidentielle, les locuteurs ont demandé l'arrêt du magnétophone}.)
---------------	---

Autres conventions

- Les nombres respectent les normes habituelles de l'écrit. Tous les nombres sont écrits en lettres, sauf les années.
- Les phatiques et les onomatopées sont codifiés et sont transcrits selon l'orthographe fournie :

ah, aïe, areu, atchoum, badaboum, baf, bah, bam, bang, bé, bêêê, beurk, ben, bing, bon, boum, broum, cataclap, clap clap, coa coa, cocorico, coin coin, crac, croa croa, cuicui, ding, ding deng dong, ding dong, dring, hé, eh ben, eh bien, euh, flic flac, flip flop, frou frou, glouglou, glou glou, groin groin, grr, hé, hep, hi han, hip hip hip hourra, houla, hourra, hum, mêêê, meuh, miam, miam miam, miaou, oh, O.K., ouah, ouah ouah, ouais, ouf, ouh, paf, pan, patatras, pchhh, pchit, pff, pif-paf, pin pon, pioupiou, plouf, pof, pouet, pouet pouet, pouf, psst, ron ron, schlaf, snif, splaf, splatch, sss, tacatac, tagada, tchac, teuf teuf, tic tac, toc, tut tut, vlan, vroum, vrrr, wouah, zip.

- Les règles d'accord sont respectées sauf si on a une réalisation phonique particulière. Par exemple, « on est **parti** avec maman » mais « on s'est **mises** à dormir ».
- Les élisions non réalisées ne sont pas rétablies : « parce que il est pas là ».
- Dans le cas où sont verbalisés des mots en langue étrangère, c'est la norme de la langue d'origine qui est adoptée et qui est mentionnée entre crochets : « speed [anglais] ».
- Les détails de la situation (rires, bruits, etc.) sont précisés dans un commentaire bref entre accolades : {rires}, {claquement de porte}.
- Les prononciations particulières sont indiquées entre crochets avec l'alphabet SAMPA (voir ci-dessous) après le mot correctement orthographié : « je suis [Syj] ».

Alphabet *Sampa* Utilisé Pour Les Précisions De Prononciation.

CONSONNES	Symbole	Exemple	Transcription
Plosives	p	pont	po~
	b	bon	bo~
	t	temps	ta~
	d	dans	da~
	k	quand	ka~
	g	gant	ga~
Fricatives	f	femme	fam
	v	vent	va~
	s	sans	sa~
	z	zone	zon
	S	champ	Sa~
	Z	gens	Za~
Nasales	m	mont	mo~
	n	nom	no~
	J	oignon	oJo~
	N	camping	ka~piN
Liquides	l	long	lo~
	R	rond	Ro~
VOYELLES	Symbole	Exemple	Transcription
Orales	i	si	si
	e	ses	se
	E	seize	sEz
	a	patte	pat
	A	pâte	pAt
	O	comme	kOm
	o	gros	gRo
	u	doux	du
	y	du	dy
	2	deux	d2

9	neuf	n9f
@	justement	Zyst@ma~
a~	vent	va~
o~	bon	bo~
9~	brun	bR9~

2.2 Conventions empruntées au logiciel transcriber

+ [b] bruit indéterminé

+ [bb] bruit de bouche

+ [ch] voix chuchotée

+ [e] expiration

+ [i] inspiration

[-lang=anglais] ... [-lang=anglais] le locuteur parle l'anglais

[lang=espagnol-] ... [-lang=espagnol] le locuteur parle l'espagnol

[lang=twi-] ... [-lang=twi] le locuteur parle le twi

+ [n] reniflement

+ [pap] froissement de papiers

+ [pf] souffle

+ [pron=ch] prononciation voix chuchotée

+ [r] respiration

+ [rire] rires du locuteur

+ [tx] toux, raclement, éternuement

chevauchement de parole

#1...# premier locuteur qui parle lors du chevauchement de parole

#2...# deuxième locuteur à parler pendant le chevauchement de parole

3. Corpus de travail

3.1 Transcriptions : Locuteurs de FLS (LNB)

3.1.1 LNB1&2

LNB1: allô LNB2 bonjour

LNB2: bonjour

LNB 1: ça va

LNB2: ça va très bien et chez vous

LNB1: okay d'accord LNB2 dis-moi à part le français veux-tu apprendre une autre langue

LNB2: bon oui je veux j'aimerais apprendre et connaître presque toutes les langues sauf les langues les plus populaires parce que #1 et #

LNB 1: #2 tu vas apprendre # quelle langue

LNB2: je sais pas l'anglais

LNB1: #1 l'anglais #

LNB2: #2 un petit peu d'anglais oui #

LNB 1: mais pourquoi l'anglais

LNB2: parce que de nos jours l'anglais est la langue la plus populaire de du monde si il faut par exemple le commerce

LNB 1: hm

LNB2: il faut il faut savoir parler l'anglais parce que sans ça tu ne peux pas faire des échanges entre des pays étrangers ou les pays anglophones et les pays francophones du coup

LNB 1: hm

LNB2: moi j'aimerais apprendre l'anglais parce que et c'est pas seulement l'anglais j'aimerais aussi apprendre l'espagnol si j'ai la chance pas seulement l'espagnol j'aimerais aussi apprendre l'allemand et aussi j'aimerais aussi visiter des pays comme la Chine pour apprendre leur langue aussi parce que ça va m'a- ça m'arrange ça me permet aussi que genre de savoir parler la langue de savoir ça va me permettre de savoir de ne pas me de ne pas craindre quand je suis devant des personnes étrangers parce que beaucoup sont ceux que qui à cause de la langue ne peuvent sont « broken [anglais] » #1 pour les études pas seulement pour les #

LNB1: #2 ** limité #

LNB2: études oui

LNB1: ils sont limités

LNB2: ils sont limités /en fait, au fait/donc du coup moi je crois que apprendre l'anglais c'est c'est nécessaire le français aussi c'est nécessaire et pareil pour toutes les langues aussi parce que là tu te cultives /en fait, au fait/ on se cultive en apprenant les langues là tout ce que tu deviens en fait comme on le dit on est né avec rien donc la connaissance tu tu c'est un des plus et ça t'aide aussi de l'autre côté tu dépasses certaines personnes et de l'autre côté ça t'aide aussi pour tes études et pour ton avenir et ça te fait grande au fait

LNB1: d'accord c'est bien moi même je je je compte vraiment même apprendre l'anglais parce que avec l'anglais on a beaucoup plus d'opportunités de travail facilement même on peut trouver quand tu comprends l'anglais c'est c'est facile de trouver du travail *

LNB2: #1 c'est #

LNB1: #2 c'est facile de trouver # du travail parce que avec l'anglais tu tu tu vas comprendre et puis tu aurais euh euh un grand champ d'échange avec les clients puisque l'anglais est la langue la plus parlée au monde

LNB2: oui c'est vrai

LNB1: moi je je je compte vraiment apprendre l'anglais

LNB2: et l'espagnol * le français

LNB1: l'espagnol le français le français ça je le parle déjà depuis depuis de l'enfance mais l'espagnol bah * je je ne m'intéresse pas trop à l'espagnol comme l'anglais

LNB2: pourquoi

LNB1: parce que l'espagnol bon du coup l'espagnol c'est une langue comme toutes les autres langues mais je ne suis pas trop intéressée

LNB2: #1 ** #

LNB1: #2 ouais et le côté # l'espagnol mais c'est l'anglais qui m'intéresse le plus

LNB2: okay et si votre domaine vous amène bon quelques fois en Espagne comment ferez-vous alors

LNB1: c'est vrai mais si ça m'amène en Espagne du coup d'abord je ne comprends pas l'espagnol comment mon domaine va m'amener là-bas mais je ne pense pas

LNB2: de nos jours c'est pas +[rire] par exemple je prends un exemple *** genre le commerce

LNB1: ouais

LNB2: le commerce est basé en Chine en fait si tu veux et les grands commerçants en fait ils ont des relations internationales donc dans ton domaine

LNB1: *

LNB2: tu p- avec ton domaine tu peux avoir des relations ** qu'on parle de relations internationales c'est tous les pays donc * tu auras forcément quelque chose qui va t'amener en Espagne et du coup quand vous ne comprenez pas la langue espagnol ça serait ça vous serait très difficile vous pouvez hm et ceux qui transate un inter- un transateur qui sera à votre côté chaque jour donc moi je préfère le mieux pour vous d'apprendre d'a- l'espagnol genre quand vous avez l'opportunité en fait d'apprendre parce que ça ne va pas peut-être plus c'est un plus que nous on parle * comme vous le pensez mais mais vous aurez besoin de ça parce que en grandissant pour nous les les grandes personnes les grandes personnes du genre les grandes autorités du du monde si vous les questionnez vous saurez que c'est pas celui qui se limite à seulement à leur langues locales se limite pas seulement à l'anglais c'est pas parce que l'anglais est la langue populaire et parce que tu es francophone tu vas te limiter là quand tu auras des opportunités il faut que tu apprennes aussi cette langue parce que ça va t'aider tu ne sais pas quand et où parce que tu ne sais pas l'heure chaque chaque comme on le dit tu ne sais pas ce qui se prévoit dans le futur donc du coup il faut se préparer quand tu as l'opportunité pour moi je pense que le mieux pour vous c'est d'apprendre toutes les langues de * négliger aucune langue parce tout est important surtout quand nous sommes nous sommes appelés à être des des futurs cadres nous sommes appelés à des futurs cadres et c'est à * de nos connaissances supposons que tu retrouvez face à euh à un * et vous rece- ou peut-être vous êtes une docteur une docteur de l'université et on vous envoie peut-être à enseigner en Espagne comment feriez-vous alors vous êtes obligés on est obligé de de vous donner un transacter qui chaque fois vous * le cours et j- vous vous dispensez les cours et celui-ci ce dernier lui transate du coup moi * que ça serait mieux pour vous parce que quand vous allez apprendre cette cette langue espagnol * ça serait mieux pour vous de ne pas et c'est pas seulement votre fierté les gens sont fiers de vous parce que peu sont ces gens /Za~s/ qui les font donc je pense que c'est le mieux pour vous

LNB1: okay d'accord comme tu viens de le souligner là bah je pense que c'est vraiment très important là j- je je vais y penser dorénavant

LNB2: okay merci

3.1.2 LNB3&4

LNB3: ouais LNB4 ça va

LNB4: je vais bien et toi

LNB3: ah tranquille hein alors les compos ça c'est bien passé

LNB4: oui ça c'est bien passé et de ton coté

LNB3: /aw, ouah/ j'ai fini euh vendredi demain j'ai cours avec le directeur et je pense que ça devrait bien se passer alors dis-moi par rapport au thème de l'apprentissage des langues étrangères qu'est-ce que tu penses à ton avis euh c'est quoi l'importance d'apprendre des langues étrangères

LNB4: euh moi je pense que apprendre des langues étrangères c'est très important pour nous parce que déjà eh dans notre parcours scolaire même déjà on nous apprend l'anglais à l'école même à l'université on /continuait, continué/ d'apprendre l'anglais par exemple hm parfois on nous apprend aussi l'espagnol « soit [swat] » l'allemand tout ça et quand souvent quand on a le bac ou « soit [swat] » quand on a la licence les parents décident de nous envoyer de nous envoyer à l'étranger tu vois et et à part la France les autres pays c'est souvent l'anglais tu vois c'est souvent l'anglais l'espagnol l'allemand tout ça donc je pense vraiment qu'on doit pas se limiter au français qu'on apprend dans notre pays tu vois

LNB3: #1 ouais +[tx] #

LNB4: #2 même # même en même en matière de business je pense que l'anglais est la première langue et de business dans le monde quoi

LNB3: c'est pas c'est pas faux mais de plus en plus les gens apprennent le mandarin hein

LNB4: le madarin

LNB3: ouais c'est beaucoup plus les chinois et tout ça parce que tu sais que la Chine par rapport à leur population et tout ça commence vraiment prendre une ampleur et les gens se disent que d'ici quelques années est-ce que ce sera toujours l'anglais la langue la plus parlée au monde il y a beaucoup de personnes de plus en plus qui apprennent anglais et mandarin ou chinois si tu veux tu vois

LNB4: ouais

LNB3: mais t- tu n'as pas tort quand tu dis que c'est important d'apprendre des langues étrangères tu sais la dernière fois quand j'étais à Cotonou j'étais sorti avec un de mes cousins on était allé acheter du pâté chez une dame il y avait une chinoise qui était venue acheter donc elle était en train de filmer en fait ce que la dame faisait ce qu'elle préparait tu vois je sais pas si elle voulait lui faire la pub mais la dame lui parlait en fon tu sais le fon c'est une langue la langue locale du Benin

LNB4: ouais

LNB3: donc la chinoise comprenait pas tu vois donc elle elle elle lui répondait juste en français en fait mais la dame aussi elle ne comprenait pas très bien français donc il y a mon cousin qui leur a demandé qui a demandé à la chinoise si elle comprenait anglais donc elle a dit oui et là en fait il lui expliquait ce que la dame essaie de lui dire en fon

LNB4: #1 ouais #

LNB3: #2 donc il a # il a servi en quelque sorte d'interprète

LNB4: #1 ouais #

LNB3: #2 entre les # deux tu vois

LNB4: hm

LNB3: tu vois ça par exemple c'est un exemple qui prouve en fait que c'est important d'apprendre des langues étrangères parce que si lui par exemple il comprenait pas anglais tu vois il aurait pas pu servir d'interprète alors que lui-même il comprenait pas très bien fon

LNB4: ouais

LNB3: tu vois il y a beaucoup des situations comme ça ou euh les gens ont besoin des langues étrangères tu vois

LNB4: hm

LNB3: c'est assez c'est assez essentiel euh il faudrait pas que les gens négligent [conv-] il faudrait pas que ces langues là [-conv] [conv-] il faudrait pas qu'ils négligent en fait c'est très important de [-conv] moi tu sais en dehors de l'anglais j'ai fait allemand aussi au collège et je me suis retrouvé dans des situations où ce n'est pas que je devais parler allemand mais j'arrivais quand même à comprendre ce que certaines personnes disaient tu vois

LNB4: oui

LNB3: * c'est assez c'est assez riche pour la culture aussi parce que sans forcément voyager euh c'est comme si tu apprenais la culture d'un pays parce que la langue fait partie d'un culture ce n'est pas seulement les danses ce n'est pas seulement euh les spectacles et tout ça la langue fait partie de la culture aussi donc je trouve que c'est assez important qu'est-ce que tu en penses toi tu as eu des expériences personnelles où euh je sais pas tu devais parler une langue étrangère pour te sortir d'une situation délicate ou quelque chose dans le genre

LNB4: bon la plupart de temps ça a toujours été l'anglais

LNB3: l'anglais

LNB4: oui ça aurait toujours été anglais oui je me débrouillais bien bien même qu'avant d'arriver à Accra mais là je pense que ça va un peu plus mieux

LNB3: tu n'as pas envie d'apprendre Twi par exemple c'est une langue locale ici

LNB4: +[rire] non non je n'ai aucun intérêt d'apprendre le twi

LNB3: pourquoi

LNB4: puisque le Twi ça se limite au Ghana

LNB3: oui

LNB4: enfin c'est ce que je pense et je suis pas au Ghana pour longtemps en plus en avril je vais rentrer chez moi

LNB3: oui je comprends donc si je comprends bien tu es en train de m'expliquer là que il n'est pas très utile d'apprendre la langue locale d'un pays mais beaucoup plus des langues étrangères pour que ça te permet en fait de mieux te situer dans un contexte c'est ça

LNB4: bon je sais pas comment dire mais je pense que c'est pas la peine d'apprendre une langue si tu sais que cette langue ne va pas te #1 servir #

LNB3: #2 ne va # pas te servir

LNB4: oui c'est pas la peine

LNB3: je comprends ce que tu dis c'est un peu ça +[pron=ch]

3.1.3 LNB5&6

LNB5: salut LNB6 comment vas-tu

LNB6: ça va bien et toi

LNB5: ça va aussi euh en fait j'aimerais avoir ton avis sur quelque chose

LNB6: #1 * #

LNB5: #2 euh # tu penses que c'est important de parler une langue étrangère aujourd'hui de nos jours

LNB6: oui oui c'est très très important surtout l'anglais

LNB5: #1 hm #

LNB6: #2 ah # c'est très c'est très important euh figure-toi que +[i] quand tu veux travailler dans un entreprise

LNB5: oui

LNB6: euh ou ou quand tu veux euh tu veux des des informations pour ta soutenance on te dit ben écoute est-ce que tu comprends l'anglais

LNB5: ouais

LNB6: ou pas et est-ce que tu comprends l'anglais est-ce que ça va

LNB5: #1 hm #

LNB6: #2 et # c'est en fonctionne de ça qu'on te prend ou pas #1 et même même #

LNB5: #2 ah ouais #

LNB6: quand tu as besoin des documents en anglais il faudrait que tu tu comprennes l'anglais d'abord

LNB5: #1 oui #

LNB6: #2 avant de # pouvoir exploiter les informations de ces documents là

LNB5: ouais

LNB6: #1 ** ouais #

LNB5: #2 *** #

LNB6: qu'est-ce que qu'est-ce que tu en penses

LNB5: si tu as raison en fait j'ai remarqué que l'anglais est devenu important parce que aujourd'hui euh quand on va quand on va par exemple euh pour une entretien d'embauche

LNB6: oui

LNB5: on nous fait un test on nous demande de parler l'anglais

LNB6: *

LNB5: par rapport à ma dernière entrevue que j'ai eue on voulait faire un stage on m'a on m'a demandé est-ce que je parlais l'anglais et j'ai dit que j- que j'essayais et ils m'ont dit

euh de d'essayer de parler ils vont voir j'ai essayé mais après je me suis rendu compte qu'il fallait quand même que je fasse encore plus d'effort à la langue donc c'était euh voilà * c'était enfin j'aurais voulu que j'aurais voulu te demander

LNB6: #1 hm #

LNB5: #2 ce que tu en penses # et à part ça tu penses que le français c'est important pour un anglophone

LNB6: hm

LNB5: est-ce que tu penses qu'un anglophone eh eh doit être obligé de parler le français

LNB6: euh hm oui et non ça ça dépend de ses objectifs

LNB5: bah oui

LNB6: s'il veut aller dans un pays francophone pour faire un business #1 ou il veut #

LNB5: #2 ah oui #

LNB6: aller visiter et tu sais souvent les anglophones ou tous les habitants de la planète aiment souvent aller à Paris

LNB5: #1 hm c'est vrai #

LNB6: #2 et tout # visiter la France ils auront souvent besoin de parler tout un peu le français donc mais bon si tu n'es pas dans cette optique là de voyager et d'utiliser le français je ne pense pas que ce soit important pour toi de parler français

LNB5: okay #1 d'accord #

LNB6: #2 ouais #

LNB5: et selon toi

LNB6: ouais

LNB5: euh apprendre l'anglais est beaucoup plus facile qu'apprendre le français ou c'est plutôt le contraire

LNB6: hm +[rire]

LNB5: +[rire]

LNB6: je pense que apprendre l'anglais est plus est plus simple

LNB5: #1 oui #

LNB6: #2 parce que # les règles grammaticales ne sont pas ne sont pas trop comme en français

LNB5: hm

LNB6: et si vous êtes vraiment concentré et vous êtes dans un dans un endroit où on parle anglais ça peut aller plus vite mais par contre le français mieux le comprendre avec tous ces mots et tous ces règles c'est beaucoup plus plus complexe bah

LNB5: okay

LNB6: c'est ce que je pense qu'en penses-tu toi

LNB5: si tu as raison moi je pense que l'anglais est beaucoup plus simple à apprendre que le français

LNB6: hm okay as-tu d'autres questions pour moi

LNB5: euh pas vraiment

LNB6: okay moi j'ai une question à te poser

LNB5: oui dis-moi

LNB6: est-ce que c'est parce que l'anglais est devenu une langue euh plus ou moins impériale sur la terre

LNB5: #1 hm #

LNB6: #2 est-ce que c'est une # raison pour dire en fait bon moi je ne veux plus parler le aucune langue locale je ne veux plus parler le swahili je ne veux plus parler le français je veux juste parler l'anglais parce que dans le monde presque une bonne partie de la planète comprends l'anglais donc je me concentre que sur l'anglais qu'est-ce que tu en penses de cette * est-ce c'est une bonne idée

LNB5: non je pense que ce n'est pas une bonne idée parce que on ne sera pas appelé à parler uniquement l'anglais

LNB6: oui

LNB5: il y aura des des moments où on aura à à parler nos langues que ce soit nos langues locales ou que ce soit euh fin le français oui

LNB6: moi aussi je je pense la même chose

LNB5: #1 hm #

LNB6: #2 et # je pense que si l'anglais est au point où il est aujourd'hui

LNB5: #1 hm #

LNB6: #2 ben c'est # parce que les gens ont parlé anglais et une langue euh témoigne de l'histoire de son peuple

LNB5: #1 eh ouais #

LNB6: #2 parce que quand on # on parle anglais ça nous fait penser aux anglais ça nous fait penser aux Britanniques donc c'est important de parler aussi sa langue #1 tout à fait #

LNB5: #2 euh parce que #

LNB6: en parlant sa langue on fait la promotion de sa langue on fait la promotion de son histoire on fait la promotion de sa patrie #1 donc c'est #

LNB5: #2 exactement #

LNB6: c'est ce que je pense de ce qui en est de parler une langue on doit pas euh on doit pas arrêter de parler notre langue à cause de #1 l'anglais mais #

LNB5: #2 de l'anglais #

LNB6: on peut faire les deux #1 en même temps #

LNB5: #2 en même temps #

LNB6: ou peut-être même juste parler sa langue

LNB5: exactement

LNB6: voilà c'est ce que je pense

3.1.4 LNB7&8

LNB7: je crois que qu'on soit anglophone ou francophone on doit on a le devoir de pouvoir se comprendre entre nous peu importe la langue avec laquelle l'autre s'exprime je prends un exemple par exemple si tu es tu es francophone et tu viens dans un pays anglophone et que l'anglophone te parle en anglais tu dois être capable de lui répondre en anglais pas commencer à bégayer ou ne pas savoir quoi dire c'est en cela que l'apprentissage de la langue des langues étrangères sont indispensables pour nous surtout pour ceux qui veulent faire des longues études ou ceux qui veulent faire le business genre vendre des trucs être en partenariat avec des « gens [Za~s] » qui ne soient forcément de leur pays il faudrait qu'ils soient à l'aise pour pouvoir l- dans leurs échanges avec les autres pour qu'on ne leur qu'on ne leur * pas [pron=ch-] je ne sais pas si tu [-pron=ch] si le mot existe pour qu'on ne leur double pas

LNB8: okay

LNB7: tu vois

LNB8: hm

LNB7: donc bon selon moi c'est les raisons pour lesquelles la langue et que les langues étrangères sont importantes pour pour nous quoi pour nous les êtres humains

LNB8: okay je suis je suis de même avis que toi mais je ne pense pas que ça soit une obligation parce que aller apprendre une autre langue ou bien décider de d'apprendre une autre langue nécessite beaucoup de moyens financiers

LNB7: oui

LNB8: [conv-] * si tu n'as pas comment on dit tu n'es pas en po- dans la position de financer l'apprentissage d'une autre langue tu ne peux pas prenons nous nous sommes là pour l'anglais il y a d'autres qui cherchent ou bien qui sont toujours en train de chercher cette chance là de venir ici apprendre l'anglais mais à cause des moyens financiers ils ne sont pas

LNB7: #1 hm #

LNB8: #2 ils n'arrivent [conv-] pas à atteindre à ce cours d'anglais [-conv] c'est vrai aussi que l'anglais est la plus parlée dans le monde entier c'est et c'est de la même façon que apprendre une autre langue je sais pas le lingala ou bien #1 je sais pas +[rire] #

LNB7: #2 oui oui +[rire] #

LNB8: +[rire] comme ça c'est vrai que voilà quand tu arrives dans un pays il y a une langue la plus parlée

LNB7: #1 hm #

LNB8: #2 mais # à part ça imagine que tu rencontres quelqu'un qui ne comprend pas l'anglais que tu as appris

LNB7: ce sera comme une perte

LNB8: voilà c'est comme si tu tu as perdu ton temps mais comme on le dit il y a toujours quelqu'un qui va comprendre dans l'entourage

LNB7: oui

LNB8: donc c'est vrai apprendre une langue c'est

LNB7: #1 c'est tout * important #

LNB8: #2 c'est # #1 c'est important dans * #

LNB7: #2 maintenant euh # tu disais tout à l'heure #1 que #

LNB8: #2 oui #

LNB7: eh ça nécessite beaucoup de moyens

LNB8: oui oui

LNB7: je suppose #1 hm #

LNB8: #2 dans chaque #

LNB7: pays même ici au Ghana là #1 où nous sommes #

LNB8: #2 ouais #

LNB7: ils ont les centres culturels français

LNB8: oui

LNB7: où les les anglophones peuvent partir pour apprendre le français

LNB8: #1 okay #

LNB7: #2 tu vois # moi je pense que l'apprentissage d'une langue ça part d'abord du comment dire

LNB8: la volonté

LNB7: de la volonté tu vois ça part de la volonté et aussi de du devenu de la personne c'est-à-dire celui qui est en train d'apprendre la langue il apprend ça pour quel but tu comprends

LNB8: #1 oui #

LNB7: #2 si la # personne apprend la langue juste pour savoir parler la langue après il veut pas utiliser genre * ça va être être plus pour lui dans son [lang=anglais-] background [-lang=anglais] tu vois

LNB8: #1 oui #

LNB7: #2 si c'est ça #

LNB8: [lang=anglais-] fine [-lang=anglais]

LNB7: [lang=anglais-] fine [-lang=anglais] mais si c'est pas ça et que la personne veut utiliser la langue il faut qu'il soit à l'aise qu'il connaisse tous les voies de la langue peu importe la langue que ce soit hein ça peut être l'ite- eh quelle langue ils parlent en Italie euh moi #1 je sais pas eh l'espagnol #

LNB8: #2 l'espagnol #

LNB7: l'espagnol #1 voilà #

LNB8: #2 le latin aussi ça peut être #

LNB7: l'espagnol le latin ou si tu veux apprendre l'espagnol le latin peu importe dans chaque pays on a toujours un consulat

LNB8: oui oui

LNB7: #1 dans dans chaque #

LNB8: #2 bien sûre #

LNB7: pays de des autres pays étrangères donc si tu vas là-bas forcément il y aura des « gens [Za~s] » là-bas qui pourront t'aider à t'appliquer et tout ça

LNB8: hm

LNB7: voyager venir dans un pays autre que le notre pour apprendre une autre langue étrangère c'est notre ça c'est notre choix d'apprentissage peut-être parce que on voit que ah quand on est avec les les les natifs ça ira plus vite tu comprends

LNB8: hm

LNB7: ou soit on voit que ah on sera dans le [lang=anglais-] challenge [-lang=anglais] chaque jour de de de nous exprimer dans la langue et tout ça donc c'est vrai c'est les moyens mais ça va de soi

LNB8: #1 c'est vrai #

LNB7: #2 selon moi # ça va de soi

LNB8: oui tu as raison bon

LNB7: maintenant euh autre chose autre chose il y a des langues étrangères hm qui forcément ne sont pas importantes hm

LNB8: hm

LNB7: pourquoi parce que quand on prennes téléphones portables par exemple on a l'habitude de voire pleins pleins pleins pleins des langues des langues que genre tu n'as jamais entendu parler de ça mais tu lis tu lis tu vas te demande c'est où on parle cette langue là #1 dans le monde #

LNB8: #2 hm #

LNB7: mais je sais que si tu pars en Chine malgré que les Chinois parlent leur langue [pron=ch-] je sais pas c'est * c'est quoi [-pron=ch] en tout cas ils ont leur langue là-bas où qu'ils parlent maintenant leur langue là [conv-] malgré qu'ils parlent ça quand tu leur parlent l'anglais ils comprennent // tu comprends [-conv]

LNB8: hm

LNB7: quand tu leur parles l'anglais ils comprennent la même façon quand tu vas en France quand tu vas en France tu peux parler le français comme tu peux parler l'anglais on va te comprendre tu vois je vais pas je sais pas dans n'importe quel pays du monde je crois le français et l'anglais sont des langues où euh on a forcément quelqu'un là qui qui maîtrise qui qui comprend tu comprends donc je pense que on peut apprendre tous les autres langues mais les primo- les p

LNB8: [lang=anglais-] yes [-lang=anglais] primordiales

LNB7: les primordiales c'est le français et l'anglais #1 c'est les plus #

LNB8: #2 * #

LNB7: oui c'est les basiques

LNB8: en plus l'anglais c'est je pense que * quand tu comprends beaucoup des des des langues

LNB7: hm

LNB8: tu peux t'exprimer dans beaucoup différentes sortes de langues c'est c'est plus facile pour toi de +[bb] de de trouver un mieux [lang=anglais-] job [-lang=anglais]

LNB7: oui

LNB8: parce que au jour d'aujourd'hui on ne cherche pas seulement ceux qui font ceux qui parlent surtout les les commerçants

LNB7: hm

LNB8: qui qui qui comment on dit qui travaillent avec ceux qui sont à #1 l'extérieur #

LNB7: #2 extérieur #

LNB8: voilà ils veulent des traducteurs

LNB7: oui

LNB8: voilà tu tu as la capacité de parler plusieurs langues [lang=anglais-] fine [-lang=anglais] ça c'est bien ça c'est un plus pour #1 eux #

LNB7: #2 oui #

LNB8: mais si toi t- si c'est deux comment on dit concurrents il y a un qui a seulement la capacité de parler le #1 français #

LNB7: #2 français +[rire] #

LNB8: ou bien l'anglais et il y a un autre qui a la possibilité de parler cinq autres #1 langues #

LNB7: #2 langues # je pense que c'est l'autre #1 +[rire] #

LNB8: #2 voilà tu vois # donc il y a la priorité cela c'est ça okay tu vois donc c'est ça je pense que apprendre une autre langue c'est c'est toujours #1 un plus #

LNB7: #2 oui # c'est toujours plus

LNB8: c'est toujours un pas en avant et même pas #1 en arrière #

LNB7: #2 arrière oui #

3.1.5 LNB9&10

LNB9: à mon avis euh il est bien d'apprendre plusieurs langues étrangères parce que déjà c'est inutile de vouloir s'arrêter à juste à sa langue maternelle ou à sa langue nationale parce que aujourd'hui euh avec l'ère de la mondialisation nous avons plusieurs autres langues parlées par plusieurs autres personnes à l'internationale et puis nous sommes nous sommes aussi appelés à à euh voyager à vivre à avoir des activités avec diverses personnes donc pour moi en comprenant plusieurs autres langues étrangères cela facilite déjà la communication entre les personnes étrangères cela facilite la rencontre entre des personnes étrangères et pourquoi pas cela facilite aussi euh euh la connaissance voilà puisque déjà tu rencontres une personne étrangère et tu peux t'exprimer dans sa langue c'est déjà un bonheur une joie pour cette personne donc pourquoi pas l'ajouter à ta liste de connaissance et tout ouais pour moi c'est c'est en cela que c'est important d'apprendre une langue étrangère et surtout euh il y a d'autres langues étrangères comme l'anglais qui sont importantes pardon parce que ce sont des langues parlées à l'internationale aujourd'hui par exemple si tu veux faire dans le monde du business et tu comprends pas anglais vraiment vraiment c'est mort quoi c'est un atout primordial pour le business par exemple et aussi beaucoup de pays aujourd'hui qui a- qui accepte vraiment des étrangers parlent en premier en premier abord l'anglais donc par exemple pour nous les francophones l'anglais c'est important pour euh un plus bon épanouissement voilà donc pour moi c'est c'est un peu ça

LNB10: // okay tu as déjà presque tout dit c'est vraiment important d'apprendre l'anglais bon les langues étrangères parce que déjà on ne sait pas on on on ne sait jamais ça peut surgir des promotions pour le travail et tout et puis on peut se rendre dans des villes et pays et si vraiment on ne comprend pas le langage là-bas ça sera vraiment difficile de pouvoir continuer par travailler donc vraiment c'est c'est c'est important

LNB9: [lang=anglais-] I agree with you [-lang=anglais] parce que de mon expérience excuse-moi de te #1 de te t'interrompre #

LNB10: #2 oui oui #

LNB9: de mon expérience j'ai une sœur aînée euh qui a déjà déposé son CV dans diverses entreprises et figurez-vous qu'on l'a enregis- eh bon on l'a recueilli pour le travail juste parce que elle avait un plus que les autres pas forcément parce que son niveau d'étude était poussé plus que les autres et ce plus était quoi ce qu'elle comprenait l'anglais au fait pour eux elle comprend l'anglais donc quand ils auront des clients anglophones il lui il

leur sera il leur serait plus facile de faire comprendre leurs offres aux clients et de discuter avec les clients par rapport à à leur travail et tout donc ils l'ont engagée rien que plus ce un plus donc d'où une fois encore l'importance de de comprendre des langues étrangères //

LNB10: okay / je pense que c'est #1 c'est tout #

LNB9: #2 c'est tout #

Chercheuse: d'accord et euh si par exemple quelqu'un n'a pas de projets de voyager à l'étranger est-il euh toujours important d'apprendre des langues étrangères

LNB9: [lang=anglais-] why not of course [-lang=anglais] parce que moi je trouve que par exemple je suis béninoise au Bénin nous nous rencontrons des anglophones tu peux rencontrer des anglophones un peu partout au Bénin aujourd'hui déjà même un anglophone qui comprend pas le français qui sait pas s'exprimer en français et qui a la chance de tomber sur euh un francophone dans son pays qui comprend l'anglais on ne sait jamais il peut être je ne sais pas hm comment dirais-je pardon cette personne peut être utile d'une manière ou d'une autre peut être impressionner par toi juste parce que tu comprends l'anglais tu t'exprimes en anglais cela peut te cela peut lui peut te permettre d'avoir des opportunités venant de cette personne d'avoir des aides venant de cette personne mais déjà tu comprends pas la langue de la personne comment tu peux t'exprimer avec cette personne qui ne comprend pas aussi ta langue afin que cette personne comprenne peut-être à un moment donné tes euh comment dirais-je les mots m'échappent euh

LNB10: #1 tes préoccupations #

LNB9: #2 tes difficul- voilà # tes préoccupations ou tes difficultés pour t'aider parce que aujourd'hui nous vivons dans un monde où par chance ou je sais pas tu peux rencontrer des personnes qui pouvons t'aider donc pour moi c'est important même quand tu n'as pas des projets de voyage de comprendre la langue et qui sait nous changeons des avis au fils de temps il peut y arriver que voilà tu sois dans l'obligation de voyager dans un pays un autre pays tu sois dans l'obligation de le faire pas forcément parce que tu le veux hein mais parce qu'il y a des aléas de la vie qui t'y obliges donc si tu comprends c'est déjà * mais si tu comprends pas ce serait une autre difficulté à surmonter tant mieux préparer la difficulté en avance non pas tant mieux la difficulté tant mieux se préparer en avance

LNB10: c'est bon c'est bon

3.2 Transcriptions : Locuteurs de FLM (LNF)

3.2.1 LNF1&2

LNF2: c'est bon

LNF1: okay euh bah perso je trouve que les les langues étrangères c'- c'est aussi pour ça que je fais des études fin d'anglais des langues étrangères parce que j'aimerais que bien travailler ailleurs et l'anglais même les autres langues ça permet de d'aller un peu partout dans le monde et de pouvoir t'ouvrir à à plein plein des choses et c'est un petit peu même beaucoup nécessaire de parler surtout anglais euh dans n'importe quel métier au final parce que tous les métiers s'ouvrent un peu à l'international donc euh

LNF2: bah fin après il y a il y a pas juste l'aspect euh économique échange et le fait de vouloir euh ah d'ailleurs moi j'aime bien aussi juste l'idée de +[e] bah de de faire découvrir une langue de perpétuer une langue parce que ben j'aime bien le français

LNF1: oui

LNF2: chuis français mais j'aime bien le français et euh j'aime voir les gens qui essaient d'apprendre le français par exemple dans euh dans des morceaux des fois il y a des chanteurs anglais qui parlent français

LNF1: +[b]

LNF2: et j'aime bien

LNF1: #1 oui #

LNF2: #2 c'est aussi # pas pourquoi mais #1 ** c'est quelque chose qui #

LNF1: #2 ouais #

LNF2: après c'est c'est c'est de toute façon comme ça mais oui il y a forcément l'idée de bah les échanges des il y a forcément dans un monde comme aujourd'hui on est obligé de d'avoir dans on est obligé de parler déjà au minimum une autre langue ne se reste que pour comprendre et aussi pour d'autres domaines pour des échanges pour ce genre des choses bah c'est nécessaire #1 de #

LNF1: #2 ouais #

LNF2: d'avoir quelqu'un qui parle chaque langue

LNF1: #1 oui #

LNF2: #2 et # d'échanger continuellement là-dessus

LNF1: #1 je vois quand même euh c'est #

LNF2: #2 +[tx] #

LNF1: c'est ma référence rien que par exemple quand tu travailles euh chez Disney

LNF2: +[b]

LNF1: les trucs comme ça tout le monde plus tu parles des langues #1 plus ton salaire allait être #

LNF2: #2 +[n] #

LNF1: tu vois

LNF2: ah bon

LNF1: va être déjà doublé oui #1 je sais que si tu parles par exemple #

LNF2: #2 +[b] #

LNF1: deux langues tu vas avoir « sais [SE] » pas mille cinq si tu en parles trois tu vas avoir mille huit des trucs comme ça tu vois #1 c'est par mois c'est #

LNF2: #2 +[n] #

LNF1: c'est quand même bien après sans l'aspect euh spécialement financier et tout mais tu peux aussi quand« tu apprends [tapRa~] » une langue « tu apprends [tapRa~]» la culture « tu apprends [tapRa~] » une autre façon de voir et tout c'est ce que je vois avec mon cours de russe aussi par exemple

LNF2: oui c'est vrai qu'il y a aussi

LNF1: oui ma prof de russe elle est bah elle est russe et vraiment euh c'est une autre façon d'apprendre et elle va vite c'est carré c'est très structuré c'est

LNF2: +[rire]

LNF1: c'est très russe tu vois [rire]

LNF2: les vestiges #1 d'une civilisation #

LNF1: #2 oui voilà # et même ben /il en forme, il est en fort/ euh notre prof

LNF2: hm

LNF1: il est hyper il est américain et franchement tu vois dans ça façon de de donner les cours il est hyper ouvert il parle sou- fin il est hyper proche de nous il y a pas trop de de barrière je trouve

LNF2: oui après bah c'est aussi {bégaiement} c'est un peu aussi le fait qu'on soit à la fac qui

LNF1: ouais

LNF2: qui fait un peu tout ça mais

LNF1: oui c'est sûr

LNF2: après euh fin je sais pas « sais [SE] » pas perso pour moi je parle pas il y a que l'anglais que je parle à peu près bien quoi mais

LNF1: c'est déjà bien +[rire]

LNF2: ouais mais justement mais justement j'ai pas l'impression que ce soit assez

LNF1: hm

LNF2: parce que en plus justement vu que c'est anglais c'est la c'est la plus parlé c'est la plus utilisé et aujourd'hui quasiment tout le monde parle anglais

LNF1: #1 hm #

LNF2: #2 même # ceux que n'étudient pas l'anglais ils finissent par euh « je savais [SavE] » pas quand je regarde ma sœur elle est en elle est au lycée elle parle déjà pas aussi bien que moi mais #1 +[rire] #

LNF1: #2 +[rire] #

LNF2: elle parle déjà bien elle comprend bien et c'est

LNF1: et pour démarquer t'as un petit peu oui c'est vrai que c'est mieux d'en avoir plus

LNF2: bah oui à la limite l- l'anglais c'est tellement euh

LNF1: basique

LNF2: bah pas juste basique mais c'est juste on est obligé quoi avec internet

LNF1: #1 oui #

LNF2: #2 si tu parles # pas anglais sur internet t'as ça va c'est

LNF1: tu suis #1 pas +[rire] #

LNF2: #2 tu peux pas suivre #

LNF1: oui oui c'est clair

LNF2: oui c'est pour ça que on sent un peu obligé de d'aller plus loin d'aller plus loin d'aller plus loin

LNF1: après je trouve que quand même euh nous ça va parce qu'on parle bien anglais mais en France euh bah on n'apprend pas spécialement bien trop bien les langues même ce qui sont en médecine et tout ça euh ils ont des cours d'anglais qui sont fin ça reste du vocabulaire quoi c'est pas

LNF2: bah f- le problème c'est que c'est un peu propre à toute l'éducation #1 en France #

LNF1: #2 oui #

LNF2: c'est pas c'est pas toujours au top

LNF1: oui

LNF2: et moi j'ai fait de l'allemand depuis euh ça fait « sais [SE] » pas ça fait plus de dix ans que je fais de l'allemand fin que maintenant j'ai arrêté mais j'en ai fait pendant plus de dix ans j'ai pas fin pendant les trois quatre huit ans j'ai arrêté de progresser parce que le il

y avait plus de j'arrivais plus à progresser on ne me donnait pas le moyen de #1 progresser
c'est c'est #

LNF1: #2 hm # oui même les ressources c'est pas

LNF2: les ressources ce n'étaient pas toujours bonnes le mode de l'enseignement surtout
au lycée au collège

LNF1: oui

LNF2: c'est c'est compliqué

LNF1: ça m'a fait exactement pareil avec l'espagnol

LNF2: et quand tu vois le niveau des gens qui viennent euh d'autres pays tu tu vois la
nuance #1 parce que +[rire] #

LNF1: #2 oui #

LNF2: eux ils ont souvent un niveau très très euh bien supérieur quoi

LNF1: avec les Allemands ils parlent super bien c'est un truc de fou

LNF2: j'ai pas j'ai pas vu de pays où c'était j'ai pas eu l'impression qu'il y avait des pays
où ils parlaient moins bien anglais que

LNF1: #1 que nous c'est pas possible #

LNF2: #2 que nous voilà #

LNF1: #1 +[rire] #

LNF2: #2 je pense nous que c'est les pires #

LNF1: nous on est vraiment les pires #1 dans l'apprentissage des langues #

LNF2: #2 après je sais # aussi niveau euh par rapport à ce que je fais comme master fin
comme mémoire justement je sais que on a quelques petites excuses entre guillemets

LNF1: oui

LNF2: mais c'est pas une raison

LNF1: +[rire] c'est pas une raison ***

3.2.2 LNF3&4

LNF3 : + hum okay alors bah moi je vais commencer par rebondir sur la vidéo parce que du coup le français ça a l'air vraiment stylé fin j- je trouve qu'il y a une idée un peu et aussi je t'ai vu t'avais réagi euh quand t'as vu que c'était l'Institut français qui avait fait la vidéo

LNF4: c'était clairement une pub pour montrer que ça rendait la langue attractive à l'étranger

LNF3: ouais et je trouve que ça correspondait pas forc- fin peut-être que j'ai une image un peu pessimiste euh de la France quoi et de l'accueil des étrangers en France mais je trouve que fin j'aimerais bien que ça soit comme ça +[rire] que les gens se sentent vraiment tellement bien en France qu'ils soient contents parler en fran- #1 vers les français #

LNF4: #2 ouais mais # mais là typiquement la vidéo c'est euh c'est genre euh le français est attractif à l'étranger +[rire]

LNF3: #1 oui ouais peut-être aussi #

LNF4: #2 +[rire] #

LNF3: effectivement parce que oui c'est c'est #1 regarder euh #

LNF4: #2 c'était que les # étrangers qui qui parlaient le français en deuxième langue comme nous on parle l'anglais #1 italien #

LNF3: #2 oui c'est vrai # c'est vrai oui c'est vrai que ça n'a rien à voir avec euh l'accueil de des étrangers oui en plus oui oui il c'était écrit qu'à Dub- Dublin oui oui non mais c'est sûr oui après pour ce qui est de parler des langues étrangères euh fin moi j'ai un parcours euh fin comme toi en fait assez linguistique donc +[rire] euh clairement c'est oui c'est important déjà pour euh pour la carrière après surtout si on met en place des cotutelles

LNF4: #1 [rire] #

LNF3: #2 waouh # et puis euh et puis « je sais[SE] » pas euh moi j'ai ressenti ça vraiment quand je quand je parle une langue étrangère je pense autrement en fait

LNF4: hm

LNF3: c'est un peu euh c'est une autre manière de de penser de dire les choses aussi il y a des choses aussi que je crois j'osera dire euh dans une langue étrangère +[rire] et que j'oserais pas dire dans une autre

LNF4: ouais je suis d'accord et moi qui ai pour le coup euh un passé de très mauvaise en langue étrangère

LNF3: hm

LNF4: j'ai eu du mal à démarrer fin j'étais nulle en anglais donc euh comme beaucoup parce que l'apprentissage de l'anglais est nul en France #1 euh #

LNF3: #2 c'est vrai # c'est vrai

LNF4: mais que je l'ai appris toute seule euh en regardant euh comme beaucoup de gens à des séries télé etc. je me rends compte que quand j- et puis même parfois euh il y a des idées que j- j'exprime plus facilement euh en anglais en italien euh j'ai j'ai pas encore ça parce que je ne le parle pas assez #1 bien [rire] #

LNF3: #2 mais #

LNF4: mais clairement euh ouais on n'exprime pas la même chose

LNF3: j'ai l'impression qu'on on ose en fait c'est bête mais c'est comme si t'es une autre personne qui parlais un peu fin moi j'ai un peu souvent ressenti de de me dire je peux fin c'est moins gênant en fait je me cache moins euh peut-être aussi parce que l'allemand c'est vraiment une langue très directe tu as un truc à dire tu en parles tu ne tournes pas autour du pot comme #1 le français #

LNF4: #2 ouais #

LNF3: #1 tu tu +[sif] #

LNF4: #2 tu es obligé de parler #

LNF3: voilà et euh hm c'est pour ça du coup j'ai vraiment l'impression de hm que ça me permet de dire des choses que j'oserai pas parce que ce serait pas comme livrer ma vraie personnalité c'est pas c'est pas une question de livrer sa vraie personnalité c'est pas comme si j'étais quelqu'un d'autre si je parlais l'allemand +[i] on pourra se poser la question #1 mais euh #

LNF4: #2 [rire] #

LNF3: #1 je suis schizophrène euh #

LNF4: #2 +[rire] #

LNF3: mais euh mais vraiment je trouve que « sais [SE] » pas ça me permet de d'oser en fait peut-être ça me fera autre chose je sais pas si j'apprends l'italien je sais pas comment c'est l'italien mais euh

LNF4: moi je trouve ça toujours bizarre l'italien ça me fait rire +[rire] à chaque fois que je parle genre j'ai l'impression +[rire] que c'est une blague

LNF3: ah ouais ah ce point là

LNF4: je sais pas c'est comme c'est tellement proche du français mais avec beaucoup de 'o' et de 'i' à la fin #1 quand tu es là en tant que français tu es là genre #

LNF3: #2 [rire] #

LNF4: #1 sérieusement #

LNF3: #2 [rire] #

LNF4: en plus ils sont très volubiles

LNF3: #1 ouais #

LNF4: #2 et et du coup euh # parfois ç- moi ça me fait un peu ricaner

LNF3: [rire]

LNF4: mais euh et pourtant j'ai passé un an à Rome hein donc au bout d'un moment ça ne me faisait plus rire mais euh #1 +[rire] #

LNF3: #2 +[rire] oui oui # oui [rire] sinon sinon c'est un peu gênant avec l- les interlocuteurs #1 en face euh #

LNF4: #2 ouais # mais euh mais voilà mais euh je sais que pour l'anglais c'est vraiment une question de clarté alors même dans une conversation euh euh en français parfois il y a un mot en anglais qui je sais résume euh euh toute ma pensée et que j'arrive pas à traduire en français autrement que par une phrase compliquée qui euh

LNF3: oui c'est ça #1 c'est cette faculté du français #

LNF4: #2 *** #

LNF3: de tourner autour du pot

LNF4: oui c'est c'est un peu ça euh c'est un peu l'idée

LNF3: mais euh mais oui après une langue étrangère super int- important pour ça et puis euh moi je me rappelle quand j'étais en Erasmus euh euh les Italiens euh parlaient pas l'espagnol mais ils comprenaient les Espagnols et euh les Espagnols euh pareille donc en fait finalement t'apprends une langue étrangère et tu fais les gammes de deux limites #1 donc euh #

LNF4: #2 alors que # je suis allée en Espagne où je parlais pas un mot d'espagnol pour le coup euh je leur ai parlé en italien eux ils me comprenaient très bien après le problème #1 c'est que ils me #

LNF3: #2 ouais #

LNF4: répondaient en espagnol à toute blinde alors que je les regardais

LNF3: ouais

LNF4: + +[rire] non

LNF3: ouais c'est dire que j'ai eu un peu le même tour avec le néerlandais euh c'est à dire tu me parles en néerlandais je piffe rien mais par contre je lis parf- pas tout le temps hein

LNF4: #1 ouais #

LNF3: #2 parce que le néerlandais ça # quand même assez différent de l'allemand mais parfois je le lis et je le comprends mais c'est rare

LNF4: mais en tout cas oui quand ils parlent

LNF3: si il y a il y a la consonnance qui revient

LNF4: pour le coup le néerlandais c'est pas loin de proche de l'anglais en vrai

LNF3: ouais mais oui moi j'ai toujours trouvé que le néerlandais c'est une langue un peu poubelle hein fin #1 excusez-moi +[rire] voilà #

LNF4: #2 +[rire] #

LNF3: pour le néerlandais mais je trouve c'est vraiment un #1 mélange +[rire] #

LNF4: #2 ouais # j'étais étonnée la dernière fois que je suis allée en Belgique j'ai trouvé que le néerlandais ça ressemblait à rien et en fait quand on décortique bien le mot on voit les bases de l'anglais on n'arrive presque à le comprendre mais ils ont mis pleine de consonnes pour casser le truc cacher le truc

LNF3: ouais et puis il y a pas mal de voyelles #1 aussi #

LNF4: #2 ouais #

LNF3: ** c'est fou c'est un mixte mais c'est vraiment une langue peut-être pas poubelle mais recyclé c'est-à-dire qu'ils ont pris un peu d'allemand un peu de l'anglais un peu de peut-être pas du français parce je voilà je je sais pas non plus euh je ne suis pas une experte du néerlandais euh mais euh +[rire] ouais ils ont #1 un peu mélangé tout #

LNF4: #2 ** +[rire] #

LNF3: #1 ouais c'est ça mais bah non je déteste la linguistique #

LNF4: #2 [rire] #

LNF3: donc clairement euh non mais oui et puis et puis aussi euh parler fin apprendre une langue étrangère pour la lire aussi on parle de parler mais #1 aussi pour la lire bien sûre #

LNF4: #2 hm #

LNF3: ou ça c'est important fin ouais littérature comparée euh tu sais euh c'est plus simple quand on lit un texte originale la traduction euh euh la traduction n'est pas forcément ultra fidèle euh euh

LNF4: après moi je trouve que souvent avec mon sujet c'est que du coup il y a il y a cent ans euh les artistes que j'étudie généralement eux-mêmes parler plusieurs langues

LNF3: #1 ouais #

LNF4: #2 euh # étrangères et et écrivaient euh euh parfois indiffé- indifféremment ou parfois euh de manière euh très très ciblé et pour une raison précise euh dans une langue #1 euh #

LNF3: #2 ouais # #1 hm #

LNF4: #2 plutôt # qu'un autre donc euh on voit que qu'à toutes les époques euh c'était déjà important voire même je pense qu'il y a cent ans euh une partie de la population euh parlait beaucoup plus des langues euh

LNF3: #1 oui mais ça c'est sûr #

LNF4: #2 que que # nous euh aujourd'hui fin

LNF3: ouais je sais pas si les français euh ça fait clairement une grosse différence ça « je sais [SE] » pas si les français apprenaient plus de la langue plus des langues étrangères avant euh

LNF4: « je sais [SE] » pas mais pour les artistes qu'on le voit bon du coup là c'est des artistes italiens mais quand je vois « qu'ils [ki:] » connaissaient euh des artistes euh de euh de toutes les avant-gardes euh européennes donc euh un paquet de ils ne parlaient pas toutes les langues mais ils avaient des interprètes je crois pour euh #1 certains #

LNF3: #2 ouais #

LNF4: mais c'est vrai que déjà il y a eu des batailles des interprètes #1 +[rire] #

LNF3: #2 oui # oui c'est sûr ouais

LNF4: mais mais voilà déjà ils parlaient ils allaient vivre dans d'autres pays mais c'est vrai que les Français étaient peut-être plus paresseux parce qu'ils visaient la capitale de l'art donc euh ils bougeaient pas trop #1 de toute façon #

LNF3: #2 oui # euh oui et puis et puis je crois qu'il y a aussi toute cette suprématie autour du français euh ne serait-ce que parce que ça a été repris en Angleterre euh regardez le français c'est classe alors que au fait personne parlait français fin il y a il y a quelques temps que ça euh il y a pas mal des personnes qui ne parlaient pas du tout le français c'était surtout du patois quoi

LNF4: oui

LNF3: donc ok

3.2.3 LNF5&6

LNF5: +[rire] du coup euh je pense que c'est important d'apprendre d'autres langues étrangères quand on va euh dans un pays où c'est pas anglais en langue maternelle pour pouvoir parler aux locuteurs qui euh ne connaissent pas forcément l'anglais c'est aussi une marque de respect je pense de de s'adresser dans leur langue

LNF6: hm hm oui mais du coup euh euh comment dire oui euh donc c'est apprendre les langues- d'autres langues étrangères plus que l'anglais #1 en fait #

LNF5: #2 ouais #

LNF6: d'accord oui oui parce que c'est vrai que on on apprend beaucoup l'anglais parce que oui c'est la langue la plus parlée dans le monde

LNF5: #1 hm #

LNF6: #2 mais en soi # euh finalement euh quand on va dans un autre pays c'est ça on va leur parler anglais alors que les personnes ne parlent pas forcément anglais

LNF5: #1 et on n'est pas à l'aise tous les deux dans #

LNF6: #2 *** #

LNF5: la langue de l'anglais #1 alors que #

LNF6: #2 oui # ah oui #1 c'est vrai que ce serait largement mieux d'apprendre #

LNF5: #2 ouais ouais # #1 l'anglais avec l'accent #

LNF6: #2 ** #

LNF5: et tout c'est un peu compliqué aussi

LNF6: hm hm

LNF5: et Henry quand il est parti en Thaïlande c'est dans un petit village et il parlait pas du tout un mot d'anglais

LNF6: euh bah oui

LNF5: du coup il essayait de bredouiller mais c'était compliqué

LNF6: hm hm

LNF5: parce qu'il n'y a pas forcément d'école où tu peux apprendre l'anglais il y a déjà fin il y a d'autres choses à apprendre pour avant

LNF6: complètement après euh oui mais en même temps c'est si on l'apprend c'est pas pour rien non plus quoi +[rire] #1 +[rire] #

LNF5: #2 oui oui oui #

LNF6: c'est ça en fait il faut qu'on trouve un lancer aussi dans le sens où ouais euh ils n'ont pas l'occasion parce que peut-être

LNF5: #1 une autre priorité #

LNF6: #2 * # oui c'est ça #1 alors que nous on #
LNF5: #2 * #
LNF6: on en a depuis quoi depuis l'école primaire
LNF5: moi j'ai commencé en CM2
LNF6: oui c'est quand même tôt pour finalement +[rire]
LNF5: à ça pas grand chose
LNF6: / +[b] , +[rire] /
LNF5: non mais c'est quand même important d'apprendre l'anglais quand même parce que déjà pour les études c'est vachement demandé dans le travail
LNF6: peut-être un peu trop même je pense +[rire]
LNF5: ouais ça dépend où est-ce qu'on va mais euh
LNF6: oui ça dépend mais il y a des secteurs je ne comprends pas pourquoi c'est obligatoire bah d'apprendre l'anglais
LNF5: oui il y a beaucoup d- après nous regarde pour le mémoire après on doit lire des #1 articles #
LNF6: #2 oui #
LNF5: d'autres langues et souvent c'est l'anglais
LNF6: hm hm #1 y 'en a trois en espagnol aussi #
LNF5: #2 si #
LNF6: quand même
LNF5: oui oui oui
LNF6: pas mal
LNF5: oui c'est euh la langue que #1 du coup es universitaires #
LNF6: #2 ** #
LNF5: comprennent euh un maximum
LNF6: hm du coup ce serait pas le français
LNF5: #1 +[rire] très belle langue aussi #
LNF6: #2 +[rire] # hm hm et puis euh c'est vrai que par contre euh je trouve qu'on n'est pas assez sensibilisé aux autres langues en fait je trouve genre euh c'est toujours l'anglais #1 en priorité euh #
LNF5: #2 oui après euh on ne peut pas apprendre toutes les langues #
LNF6: #1 non mais #

LNF5: #2 c'est vrai qu'on n'a pas beaucoup # de choix à l'école c'est anglais déjà d'office et puis après peut-être espagnol ou allemand mais

LNF6: non mais même les pays fronta- frontaliers genre on peut pas forcément apprendre l'italien alors que ce serait hyper intéressant aussi pour ceux qui n'habitent pas très loin

LNF5: ouais ouais

LNF6: #1 finalement #

LNF5: #2 c'est vrai que # dans le nord moins mais euh

LNF6: ouais

LNF5: nous c'est plus l'Allemagne du coup

LNF6: hm hm #1 bah nous #

LNF5: #2 oui #

LNF6: c'est plus l'Espagne #1 donc on apprend #

LNF5: #2 hm #

LNF6: l'espagnol #1 et euh #

LNF5: #2 Italie ouais #

LNF6: et je comprends même pas pourquoi on n'apprendrait pas l'italien à des endroits aussi

LNF5: après à la fac ils ont proposé d'autres langues

LNF6: oui mais

LNF5: qui était moins populaire on va dire au lycée

LNF6: hm

LNF5: et c'est aussi pour ça que j'ai pris la langue des signes française aussi pour parler avec des gens euh bah de mon pays mais qui peuvent- avec qui je ne pouvais pas communiquer parce qu'il y avait la barrière bah de la communication et je pouvais pas on ne pouvait pas se comprendre

LNF6: hm hm

LNF5: du coup je pense que c'est aussi important déjà de comprendre les les gens dans son pays et aussi s'ouvrir mais déjà euh

LNF6: hm hm

LNF5: +[pf] après euh c'est vrai que bah comme on a vu dans la vidéo on a l'impression que /euh, là/ de parler euh plusieurs langues ça va ça ouvre bien des opportunités là en l'occurrence euh #1 le français #

LNF6: #2 hm # euh parce quand on a vu bah plein de #1 nationalités #

LNF5: #2 oui #

LNF6: là c'est euh je parle français donc euh ça veut dire que du coup le français peut peut potentiellement euh #1 fin #

LNF5: #2 je pense que c'est # quand même une langue qui est bien réputée le #1 français #

LNF6: #2 ouais #

LNF5: mais je pense que ça a une bonne réputation mais je suis pas sûre que dans les fin dans les échanges il faut quand même parler anglais donc c- les personnes certainement qu'on a vu dans la vidéo parlent français mais aussi anglais

LNF6: c'est bah oui je pense que oui oui +[rire] oui **

LNF5: #1 c'est pas juste #

LNF6: #2 * #

LNF5: euh leur langue maternelle plus le français

LNF6: non non bah oui parce que ça va être une langue des certains quoique ça dépend je sais pas #1 honnêtement je ne sais pas #

LNF5: #2 je # je crois qu'on a vu la Belgique euh du coup bah oui le français c'est une langue euh beaucoup parlé en Belgique forcément mais je je pense que c'est aussi l'anglais qui prime

LNF6: hm hm * parce que c'est ce qu'on apprend en premier dans tous les cas en langues étrangères

LNF5: oui

LNF6: finalement

LNF5: c'est tellement réputé le

LNF6: après souvent le français s'il est fin euh si il prime sur le l'anglais c'est qu'il est appris dès tout petit aussi il n'est pas forcément appris à l'école dans certains pays je ne sais pas trop mais genre euh ces des pays qui vont avoir qui peuvent avoir deux langues où je sais que j'avais déjà entendu ça

LNF5: mais je sais qu'en Belgique ils ont plusieurs langues

LNF6: #1 mais voilà #

LNF5: #2 et ils sont très forts # du coup en langues fin nous on est un peu en retard #1 sur l'apprentissage des langues étrangères du coup c'est sûr #

LNF6: #2 [rire] # #1 non #

LNF5: #2 [rire] bah c'est vrai c'est vrai #

LNF6: hm hm mais du coup ouais

LNF5: mais du coup je pense qu'on devrait apprendre d'autres langues étrangères mais lesquels après il faut savoir choisir

LNF6: faudrait qu'on se mette tous d'accord déjà

LNF5: #1 non mais je pense qu'on ne peut pas être tous d'accord parce que #

LNF6: #2 [rire] #

LNF5: moi j'ai pas forcément envie d'aller dans le même pays que toi

LNF6: ça c'est pas faux

LNF5: je je j'ai pas les mêmes euh centre d'intérêts donc pas forcément les mêmes pays qui me parlent

LNF6: hm hm

LNF5: donc euh moi je préfère apprendre une langue d'un pays où je j'aurais l'opportunité d'aller et d'échanger avec des avec bah des locuteurs natifs

LNF6: toujours c'est un peu comme ça en plus qu'on progresse donc euh

LNF5: hm

LNF6: hm hm

3.2.4 LNF7&LNF8

LNF7: okay bah du coup pour répondre un peu à la question là je dirais euh surtout que bah comme en fait l'anglais c'est une langue que beaucoup de monde fin apprend à l'école et qu'en plus de ça euh bah il est très utilisé euh pour se démarquer peut-être un peu sur le marché du travail euh bah c'est pas mal de parler une deuxième langue surtout #1 que fin #

LNF8: #2 hm #

LNF7: on en fait euh par exemple dès le collège en France donc du coup euh on est obligé #1 de choisir #

LNF8: #2 oui #

LNF7: euh après selon les options qui sont disponibles mais euh je pense que la petite vidéo là qu'on a vu euh c'est aussi parce que ben entre par exemple l'espagnol l'allemand l'italien et toutes les langues qui sont parlées vraiment on va dire en Europe de l'ouest et qui sont apprises à l'école euh là on essaie aussi de convaincre les gens bah de choisir le français plus que #1 choisir #

LNF8: #2 oui c'est vrai #

LNF7: une autre langue et de jouer aussi peut-être sur le côté euh on va dire là on a vu des images de chefs par exemple #1 donc euh #

LNF8: #2 ouais #

LNF7: l'image de la France en mode fin euh la gastronomie #1 et tout ça #

LNF8: #2 +[rire] #

LNF7: là aussi je pense en Afrique on essaie beaucoup de convaincre les jeunes africains d'apprendre le français parce que ça peut aider ensuite euh on va dire euh à venir en France faire des études etc. euh par exemple fin nous on a des #1 collègues #

LNF8: #2 tout à fait #

LNF7: qui viennent des fin euh dans notre promo on a fin plein de gens qui vient de d'autres pays et du coup euh bah et on leur dire bon voilà le français c'est bien parce que ensuite euh vous allez venir euh en Erasmus ou euh faire un voyage en France euh et euh vous parlerez français et euh

LNF8: ouais ouais

LNF7: je pense qu'on essaie de bah les inciter à apprendre le français plutôt qu'une autre langue mais après euh je pense que fin nous du coup comme c'est notre langue maternelle on apprend une autre langue en LV2 quoi on apprend l'anglais et généralement bah l'espagnol ou l'allemand ou #1 l'italien #

LNF8: #2 ouais #

LNF7: fin toi t'as fait l'italien

LNF8: ouais moi j'ai fait l'italien mais c'est plus souvent l'allemand ou l'espagnol quand même

LNF7: oui

LNF8: ça reste les les langues majoritaires en en France

LNF7: ouais

LNF8: mais

LNF7: alors que l'allemand finalement c'est pas tant parlé que ça #1 euh #

LNF8: #2 non c'est # ça ouais quand j'avais pris l'italien j'avais une amie qui m'avait dit mais pourquoi tu prends l'italien #1 ça se parle qu'en #

LNF7: #2 ouais #

LNF8: Italie tu étudies l'allemand ça se parle où à part en Allemagne alors il y a l'Autriche mais c'est un seul territoire #1 géographique #

LNF7: #2 hm #

LNF8: et l'Italie on y mange bien donc ma foi c'était un bon choix +[rire]

LNF7: #1 +[rire] ouais * ouais #

LNF8: #2 non c'est vrai que maintenant on # nous bah les langues on va dire les plus parlées donc entre l'espagnol le portugais euh #1 le mandarin #

LNF7: #2 ouais c'est ça #

LNF8: aussi maintenant #1 euh l'arabe aussi #

LNF7: #2 ouais de plus en plus #

LNF8: qui sont des langues très parlée donc euh on va avoir aussi tendance je pense plus à diriger vers #1 celle là et c'est vrai que #

LNF7: #2 c'est vrai #

LNF8: le français c'est parlé dans pas mal des pays #1 au final #

LNF7: #2 bah parce que # le français ça a été une langue qui était très étudiée euh toute la noblesse anglaise les russes ça étudié le français donc #1 forcément c'était #

LNF8: #2 ouais # c'était une langue distinguée

LNF7: #1 le même genre ouais #

LNF8: #2 mais c'est vrai que # maintenant avec le le portugais qui est parlée au Brazil #1 et le mandarin #

LNF7: #2 hm #

LNF8: qui est parlé en Chine et c'est des puissances qui montent bah forcément ça

LNF7: ouais

LNF8: mais le portugais par exemple moi fin j'ai j'ai de la famille qui habite au Portugal et j'ai pas mal de cousins ils ont le choix entre prendre bah espagnol allemand ou français et euh le français c'est vu un peu comme euh le plus dur quoi

LNF7: oui

LNF8: donc euh #1 euh #

LNF7: #2 en même temps +[pron=ch] +[rire] # voilà donc euh c'est vrai que et ça et ça à ce côté un peu euh fin un peu difficile je pense #1 qui peut euh #

LNF8: #2 ouais #

LNF7: qui un peu effrayé fin

LNF8: bah moi je sais pas si j'étais pas français je sais pas si je l'apprendrais euh parce euh +[rire]

LNF7: #1 ouais non c'est vrai c'est vrai #

LNF8: #2 franchement c'est c'est # tellement bah déjà on a toute la fin c'est une langue néolatine donc déjà on a toute une grammaire compliquée comme les autres langues néolatines mais en plus on fin l- le français écrit et le français parlé c'est juste pas la même langue

LNF7: mais même nous fin même moi j'ai l'impression en français euh voilà je fais des fautes #1 euh que ce soit #

LNF8: #2 pareil #

LNF7: à l'écrit ou à l'oral et euh je pense que tous natifs ils font des fautes en français #1 en fait #

LNF8: #2 c'est ça # c'est terrible

LNF7: et euh et du coup fin ouais de l'apprendre ça doit être vraiment dût #1 je pense #

LNF8: #2 ouais #

LNF7: et euh #1 euh #

LNF8: #2 je pense aussi #

LNF7: mais comme nous bah par exemple si demain on veut apprendre le mandarin ou des langues #1 vraiment différentes #

LNF8: #2 ouais c'est ça il y a # des langues qui sont #1 vraiment euh #

LNF7: #2 c'est plus # plus tu vas apprendre une langue différente #1 c'est pour ça qu'il est plus facile pour apprendre l' #

LNF8: #2 déjà dès le maternelle oui c'est ça #

LNF7: espagnol je pense que d'apprendre l'allemand par exemple parce que #1 fin #

LNF8: #2 tout à fait # ouais c'est plus c'est fin plus c'est différent de notre langue maternelle plus ça va être long #1 à apprendre ouais c'est ça parce qu'il faut refaire tous #

LNF7: #2 c'est à maîtriser #

LNF8: les schémas mentaux euh alors que c'est sûre ouais mais c'est pareil quand j'ai commencé l'italien au début c'était tellement facile genre

LNF7: #1 ouais parce que c'est à cause #

LNF8: #2 c'était c'était du du # français super simple simplifié fin

LNF7: ouais

LNF8: ** et ouais

LNF7: mais après je pense ouais le français ça peut être utile euh sur euh sur un CV par exemple #1 euh pour euh pour travailler #

LNF8: #2 ouais je pense aussi #

LNF7: en France déjà parce que en France les gens ils parlent que le français #1 hein euh #

LNF8: #2 ah bah ça va +[rire] #

LNF7: il y a il y a des pays comme ça fin il y a la majorité des pays sont des pays bilingues où on #1 parle deux langues #

LNF8: #2 oui on parle deux langues et tout # ou bien où ils sont bons dans d'autres langues les Allemands sont tous très bons en #1 anglais ouais tout ça ouais c'est ça +[rire] * il y a #

LNF7: #2 ouais les danois aussi ils sont euh # il y a le fils d'un ami de mes parents qui habite au Danemark depuis quatre ans il parle toujours pas le danois il parle l'anglais

LNF8: #1 et ça pose aucun problème au quotidien #

LNF7: #2 ouais et tout le monde le comprend tu vois alors # qu'en France euh #1 euh les gens ils ont un peu du mal je pense #

LNF8: #2 ** +[rire] #

LNF7: avec l'anglais fin les les jeunes ça va parce que fin on fait de plus en plus longues études #1 et tout donc du coup #

LNF8: #2 ouais ouais #

LNF7: tu tu fin voilà tu fais un peu de l'anglais euh c'est un peu la case obligatoire tout #1 le monde ** #

LNF8: #2 c'est ça #

LNF7: #1 fin même s'ils disent l'anglais c'est la langue plus parlée euh #

LNF8: #2 ça va ça reste un anglais approximatif # à moins qu'on fin ouais

LNF7: ouais #1 mais t'arrives quand même fin si tu arrives #

LNF8: #2 mais c'est vrai que ouais #

LNF7: dans un pays où tu ne parles pas du fin admettons genre tu arrives euh « je sais pas [SE pA] » euh moi par exemple je ne parle pas du tout allemand j'arrive en Allemagne je vais parler aux gens en anglais plutôt qu'en français parce que euh il y a plus de chance qu'ils comprennent si je parle en anglais qu'en français

LNF8: ouais là c'est clair

LNF7: mais après il y a pas mal des pays des pays et tout tu parlais genre la Suisse #1 la Belgique euh #

LNF8: #2 hm #

LNF7: fin où tu parles français et il y a pas de de il y a pas de #1 problème euh #

LNF8: #2 oui et ça passe #

LNF7: et puis hm #1 mais en Belgique tu peux aussi #

LNF8: #2 après c'est #

LNF7: parler en anglais #1 je peux parler euh #

LNF8: #2 ouais c'est ça #

LNF7: en Belgique je ils ont trois langues alors que nous à côté on n'a qu'une quoi

LNF8: ouais

LNF7: #1 avec euh #

LNF8: #2 c'est ça # nous on n'a qu'une et euh même pas de patois #1 hm #

LNF7: #2 hm #

LNF8: en Italie euh quand j'étais en Italie je disais à mes élèves que je ne parlais pas des dialectes et ils ne comprenaient pas le principe

LNF7: #1 hm #

LNF8: #2 tu les italiens # parlent leur langue plus un dialecte ils ne sont pas meilleurs que nous en #1 anglais #

LNF7: #2 ouais #

LNF8: mais ils parlent un dialecte ils sont tous bilingues

LNF7: hm ouais non c'est vrai mais après il y a des dialectes quand même en France #1 entre euh #

LNF8: #2 ouais mais # la plupart de gens ne les parlent pas
LNF7: ouais c'est vrai
LNF8: ouais tu vas en Alsace
LNF7: #1 t'as plus de chance de croiser des jeunes #
LNF8: #2 t'as soixante-dix pourcents d'Alsaciens # qui parlent un dialecte oui pour nous ça paraît énorme mais
LNF7: #1 hm #
LNF8: #2 en Bretagne # aussi mais c'-
LNF7: ouais non c'est sûr la pl- fin moi genre chez moi dans le dans le sud-ouest il y a les gens qui parlent les patois c'est genre euh #1 les vieux quoi #
LNF8: #2 ouais # en fait bah ici c'est pareil hein #1 mais les gens qui parlent le ch'ti c'est vrai #
LNF7: #2 il y a les gens qui parlent le ch'ti c'est les vieux les casos #
LNF8: [rire] non mais moi je connais pas #1 du tout le ch'ti #
LNF7: #2 c'est terrible +[rire] #
LNF8: du coup mais euh #1 mais ouais #
LNF7: #2 ouais #
LNF8: et puis non et après le français euh moi j'ai fait du FLE euh quand j'étais en licence donc du coup euh on a un peu vu ça #1 comment apprendre #
LNF7: #2 ouais #
LNF8: le français etc. et euh et fin toutes les toutes les problématiques que ça #1 pose pouvait soulever #
LNF7: #2 ouais bah ouais #
LNF8: parce que par exemple dans le dans le les instituts et tout quand tu fais des cours de langues tu te retrouves à apprendre le français mais il y a des gens qui parlent tous des langues différentes quoi donc #1 t'as t'as un publique euh #
LNF7: #2 ouais on va dire #
LNF8: avec des gens qui viennent de pleins de pays qui n'ont pas du tout la même langue maternelle etc. donc du coup il faut composer et tout pour euh pour essayer de gérer parce qu'on n'a pas euh les mêmes on va dire les mêmes difficultés #1 d'apprentissage #
LNF7: #2 hm #
LNF8: selon ta langue maternelle donc du coup euh fin il faut essayer de répondre à la demande de #1 de tout le monde #

LNF7: #2 ouais #

LNF8: et euh ça c'est vraiment je pense un des problématiques aussi dans cer- fin moi j'ai eu aussi le cas euh fin il y a pas mal d'enfants qui arrivent très jeunes en France et du coup qui sont mis à l'école en France

LNF7: #1 ouais #

LNF8: #2 et # qui parlent pas français et donc du coup bah il faut euh bon l'avantage c'est quand tu es enfant t'apprends très vite

LNF7: ouais #1 ça c'est sûr mais euh #

LNF8: #2 mais euh # #1 en attendant #

LNF8: #2 ouais # il faut que l'instit gère #1 tout ça et c'est pas évident comme situation #

LNF7: #2 c'est ça et euh et on est #

LNF8: et ils ne sont pas toujours formés je pense

LNF7: hm mais euh

LNF8: pas du tout mais euh c'est vrai qu'il y a quand même beaucoup de locuteurs du français euh dans le #1 monde après c'est #

LNF7: #2 ouais dans le monde #

LNF8: c'est c'est vrai que c'est aussi une langue aussi très parlée finalement donc euh fin je crois que c'est la langue officielle de plusieurs pays #1 en dehors #

LNF7: #2 ouais +[pron=ch] #

LNF8: de la France #1 donc euh #

LNF7: #2 ouais ouais #

3.2.5 LNF9 & 10

LNF9: + alors j'ai déjà plusieurs idées moi je pense que déjà en termes de là « je suis [Syj] » dans la géographie euh j'ai toutes les idées de #1 de +[rire] des titres sur l'Asie et tout #

LNF10: #2 ouais moi je l'ai pas moi # je les ai pas moi

LNF9: et euh je pense en termes de sur la diversité comme on a vu euh le sujet ce matin sur la diversité euh des des cultures des langues etc. des fois telles cultures ne s'associent pas avec telles langues euh et euh voilà après euh je sais pas pour le commerce aussi euh +[b] après la question c'est les gens pourquoi à votre avis doit-on apprendre d'autres langues étrangères euh pour s'intégrer pour la question d'intégration euh +[bb] je sais pas après même si l'anglais euh l'anglais euh réunit les gens il y a forcément des endroits où on ne parle pas anglais dans le monde et voilà l'Histoire a fait que il y a des langues qui sont parlées dans tel pays et pas dans d'autres etc. voilà

LNF10: ouais mais c'est vrai que de toute façon euh on va dire que chaque langue de base est déjà composée de plusieurs « dialectes [dgiAlEkt] » qui souvent

LNF9: #1 ouais #

LNF10: #2 donc euh # sur la question de la diversité euh même que à l'intérieur d'une langue on voit « qu'il [ki:] » peut y avoir plusieurs dialectes et plusieurs euh ouais plusieurs dialectes donc euh après euh qu'on

LNF9: même sur la construction de des langues aussi par exemple il y a les langues latines tu vois genre euh quand t'apprends euh euh l'italien c'est plus pour un c'est plus facile d'apprendre l'italien pour un français que que l'allemand parce que c'est pas

LNF10: #1 hm #

LNF9: #2 la même # euh les mêmes sources euh

LNF10: #1 ouais c'est ça les mêmes constructions #

LNF9: #2 pour euh # pour d'autres euh pour d'autres on va dire euh pour d'autres « matières [mAtSER] » par exemple si on doit euh par exemple il y a des nous en histoire euh c'est vrai que euh connaître latin ça peut faciliter

LNF10: #1 hm #

LNF9: #2 euh # la compréhension des sources plus anciennes qui ont qui ont amené euh des des des textes après des fictions plus proches des nous mais

LNF10: ouais et puis le latin qui qui a donné pleines de langues dans le monde je pense je sais plus les langues latines mais je crois que c'est majoritaire

LNF9: #1 hm #

LNF10: #2 même # l'anglais euh finalement c'est je ne sais pas la source de l'anglais qu'est-ce que c'est comme langue

LNF9: je ne sais pas du tout +[pron=ch]

LNF10: je crois que c'est un mélange euh c'est un mélange européen je crois l'anglais donc euh

LNF9: hm mais c'est vrai que au delà de ça euh pour pour toutes les activités euh pour euh le voyage euh comme tu disais le commerce pour dire la même chose c'est c'est important #1 de #

LNF10: #2 hm #

LNF9: de maîtri- d'autres langues ça facilite vraiment euh l'intégration d'une personne quand elle se rend dans un autre pays et je pense que c'est peut-être ça le

LNF10: #1 hm #

LNF9: #2 la # la l- la raison la première raison c'est vraiment euh peut-être euh de faciliter l'intégration quand on change de +[b] de pays et euh de de pays voilà après la question de des cultures c'est vrai que c'est c'est important aussi c'est important de s'ouvrir euh culturellement à d'autre chose et donc euh

LNF10: hm oui et puis de toute façon il y aura toujours pleine des langues euh dans le monde même si euh il y avait c'est quoi la langue là tu sais il y a une langue euh européenne tu sais il y a pleine des langues euh si il y a des gens qui veulent euh mettre en place une langue genre pour #1 l'heure actuelle #

LNF9: #2 ah ouais #

LNF10: #1 je sais pas comment ça s'appelle je ne sais plus #

LNF9: #2 je sais plus mais j'en avais entendu parler ouais #

LNF10: et je pense ça marchera pas parce que t'as trop de de diversité et c'est c'est trop tard c'est des ou bien ça marchera pas sur #1 le très long terme #

LNF9: #2 ouais je # pense que ça peut être une erreur euh d'uniformiser euh

LNF10: ouais

LNF9: uniformiser les fin les langues et

LNF10: c'est clair

LNF9: #1 la population se perd un peu de #

LNF10: #2 +[tx] #

LNF9: je trouve que la langue ça fait partie de l'identité des personnes et euh

LNF10: hm

LNF9: et du coup euh et ça c'est une erreur je pense de de vouloir euh un peu uniformiser ça

LNF10: ouais

LNF9: avec les langues locales par exemple le ch'ti

LNF10: +[rire] le ch'ti

LNF9: là on a bien vu oui

LNF10: voilà ouais ouais ou les langues basques et tout n'importe quelle échelle je pense que t'as des fin ouais

LNF9: hm ouais ouais regarde moi là je suis en train de travailler la médiéval #1 * #

LNF10: #2 +[rire] j'avoue # t'as bien vu que il y a

LNF9: il y a toujours à apprendre en plus

LNF10: #1 il y a toujours #

LNF9: #2 ouais # ouais ouais non mais c'est ça et voilà même à l'époque euh à l'époque médiévale il y a plusieurs siècles et la question des langues elle était déjà importante

LNF10: hm

LNF9: entre justement le latin qui dominait et qui était la langue de de rois et de pape etc. et les langues euh

LNF10: ouais

LNF9: les différents pays qui sont apparus mais euh

LNF10: ouais ouais nan de toute façon

LNF9: la question c'était pourquoi doit-on apprendre parce pour s'intégrer pour

LNF10: hm

LNF9: +[bb] voilà pour faciliter le

LNF10: ouais et puis pour s'ouvrir euh un peu

LNF9: hm

LNF10: voilà

LNF9: #1 on n'a pas fini ouais {chuchotement} #

LNF10: #2 +[rire] #

LNF9: #1 ouais on peut même continuer je pense on a #

LNF10: #2 ** {une collègue présente lors de l'enregistrement pensait que la durée de l'enregistrement (5 minutes) était atteinte et elle l'a signalé aux participants. Cependant, ce n'était pas le cas par conséquent on a dû reprendre la conversation et ils ont continué jusqu'à 5 :46} #

LNF9: fin moi mes idées sont établies mais

LNF10: bah c'est vrai que c'est voilà je pense que

LNF9: je pense qu'on a tout dit à peu près à ce qu'on pensait sur la question ça vous va [rire] c'est pas fin après on peut parler où est-ce que t'en es en #1 médiéval par exemple euh #

LNF10: #2 +[rire] # « je sais pas [SE pA]» « je sais pas [SE pA]» si

LNF9: je n'ai pas vraiment d'idées qui me viennent là

LNF10: je ne sais pas après euh euh c'est

LNF9: là euh c'est langue parlée ou

LNF10: non c'est langue étrangère en soi

LNF9: langue étrangère donc euh c'est vrai que après pour l'écrit aussi peut-être je sais pas euh ou- moi je vois pas l'intérêt à savoir l'écrire c'est plus le parler que le que l'écrit qui est important je pense

LNF10: ouais c'est vrai qu'on s'exprime plus souvent l'oral qu'à l'écrit

LNF9: ouais

LNF10: ouais

LNF9: même pour les communications maintenant euh euh à l'écrit tu peux envoyer fin genre sur Facebook ou Google ou Messenger tu peux envoyer euh à l'oral plutôt que l'écrire donc euh

LNF10: hm

LNF9: il y a pas de forcément l'intérêt l- pour savoir l'écrire l'important c'est l'oral quoi

LNF10: ouais ouais je m'en fous avec tous les traducteurs etc.

LNF9: ouais

LNF10: pour traduire en texte c'est super facile donc euh

LNF9: hm hm

LNF10: donc c'est clair c'est l'oralité qui compte oui donc oui et puis apprendre des langues je pense que c'est important

LNF9: ouais pour les activités pour la culture ou le fait de s'intégrer s'ouvrir aux autres et euh c'est clair voilà /

3.3. Transcriptions : Apprenants de FLE/Bénin (LNNB)

3.3.1 LNNB1 & 2

LNNB1: okay [lang=anglais-] so [-lang=anglais] comme le texte dit ici erm l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde mais aussi à cause de la globalisation il y a d'autres langues aussi que les gens parlent comme le français parce que même si l'anglais est la langue la plus parlée si vous allez en France vous ne pouvez pas parler l'anglais partout ou bien avec tout le monde parce que il y a les gens aussi qui ne parlent pas l'anglais + et erm nous devons + apprendre d'autres langues étrangères parce que [bb] comme j- j'ai déjà dit la globalisation dans dans notre vie une fois une ou deux fois vous allez voyager à un autre pays où on parle pas l'anglais là-bas donc vous vous devez apprendre une ou deux lan- deux langues étrangères erm qu'on parle dans autres pays comme le français même dans les dans les pays erm anglophones il y a des gens qui ne parlent pas l'anglais ils parlent d'autres ils parlent autres langues donc nous devons apprendre les autres langues pour bien communiquer avec les autres / [pron=ch]

LNNB2: [bb] euh à à mon avis beaucoup des langues étrangères comme les chinois erm français espagnol et tout ça donc erm pourquoi on devez on doit apprendre d'autres langues étrangères pour moi ça vous donne e- une opportunité de une opportunité sur les autres par exemple si j'ai erm j'ai appris les sciences politiques LNNB1 aussi a fait sciences politiques et maintenant on doit travailler avec peut-être une institution ou quelque chose comme ça nous deux on a fait les sciences politiques maintenant si on s'il y a un interview nous deux nous sommes là pour l'interview nous nous avons appris les nous avons appris les sciences politiques maintenant qu'est-ce que j'ai et LNNB1 n'a pas les le français ou bien un autre langue étrangère donc je pense que ça vous donne une autre opportunité sur LNNB1 parce que peut-être il y a dans l'institution on va utiliser peut être le français pour faire quelque chose on ne sait pas et aussi comme elle a dit la globalisation maintenant c'est comme le monde même est un globe comme on a dit donc si tu tu as l'opportunité de d'apprendre + une langue étrangère [bb] je pense que c'est juste une opportunité de d'améliorer oui [bb] c'est mon avis ça [bb] est-ce que tu as quelque chose à dire +

LNNB1: c'est hm j'ai dit tout la globalisation et comme y a le corona virus maintenant à cause de la globalisation les les différents pays peut communiquer à cause de la globalisation comme ça parce que la France peut communiquer avec le Ghana même si

ils ne parlent pas la même erm [bb] langue mais les il y a des Ghanéennes qui parlent français il y a les Français qui parlent anglais c'est comme ça /

chercheuse: donc quels sont par exemple les avantages de- d'apprendre des autres langues bon tu as parlé de je pense que tu as déjà parlé de ça erm mais pourquoi le français et pas une autre langue

LNNB1: je pense que après l'anglais c'est le français

chercheuse: #1 hm #

LNNB1: #2 qui est # parlé qui est la plus parlée

LNNB2: [pap] moi moi aussi je pense que au Ghana par exemple nous sommes erm [pron=ch-] [lang=anglais-] surrounded [-lang=anglais] [-lang=anglais] [-pron=ch]

LNNB1: oui les les les pays qui est près qui sont près de Ghana sont #1 les pays francophones #

LNNB2: #2 les pays francophones #

LNNB1: #1 oui #

LNNB2: #2 donc # si vous êtes Ghanéenne et vous parlez français ça vous donne une opportunité de voyager [bb] aux cette pays là [bb] oui /

3.3.2 LNNB3&4

LNNB3: euh salut mon gars

LNNB4: salut

LNNB3: on dit quoi

LNNB4: euh pas beaucoup de choses

LNNB3: okay ermm bon erm tu tu sais que n-nous sommes tous les étudiants français français

LNNB4: oui

LNNB3: [b-] et on-on parle bien l-la langue anglaise alors p-pourquoi estce que tu penses que on peut euh on doit apprendre le français [-b]

LNNB4: [b-] erm [-b] premièrement la langue française comme la langue anglaise c'est une langue inter- internationale et erm en tant qu'une langue étrangère tu erm quand tu erm quand tu t'exposes et quand quand tu erm quand tu apprends une langue étrangère ça ça vous donne une avantage peut être quand tu sors pour chercher d'un travail erm on a vu dans les vidéos

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 euh +[bb] # des ingénieurs

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 et bien # et des « kinésithérapeute [kinetERApet] » et des des autres erm boulots comme

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 ça # et il y a quelques endroits qu'il erm qu'on demande un autre et bien

LNNB3: #1 ouais #

LNNB4: #2 une autre erm #

LNNB3: #1 langue #

LNNB4: #2 langue ouais # comme peut être la banque

LNNB3: #1 aussi #

LNNB4: #2 ouais # donc quand vous avez eh cette expérience de parler la langue française

LNNB3: oui

LNNB4: avec vous ça vous donne une une forte avantage

LNNB3: oui au- aussi il faut ajouter à on sait que les Anglais qui vie en Angleterre n'aiment pas apprendre d'autres langues alors ça c'est #1 ça c'est la raison pour #

LNNB4: #2 +[tx] #

LNNB3: laquelle on a des joueurs q-q-q-qui jouent en [lang=anglais-] English pr-premier league [-lang=anglais] [-lang=anglais] i-ils ne veut pas avoir un jeu à peut-être à en #1 espagnole en France pour aller jouer #

LNNB4: #2 en oui en France oui #

LNNB3: et je crois que c- c'est à cause du fait que ils ne peuvent pas parler d- d'autres langues

LNNB4: mais pour eux le contexte est c'est un peu différent

LNNB3: #1 okay #

LNNB4: #2 parce que # quand tu joues un [lang=anglais-] league [-lang=anglais] comme le [lang=anglais-] premier league [-lang=anglais]

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 on # le voit comme le #1 meilleur #

LNNB3: #2 meilleur league #

LNNB4: donc quand tu quand tu te trouves dans le meilleur pourquoi tu dois aller #1 à quelque part #

LNNB3: #2 ouais oui #

LNNB4: pour erm

LNNB3: oui et même on on va dans le qu- le cas de euh bon Thiago Silva il est v- venu en en Chelsea mais #1 il ne #

LNNB4: #2 * Chelsea #

LNNB3: euh son premier match err de p- [lang=anglais-] premier league [-lang=anglais] il a souffert beaucoup #1 parce que il ne #

LNNB4: #2 [rire] oui #

LNNB3: #1 p-pouvais pas #

LNNB4: #2 [n] #

LNNB3: échanger avec d'autres joueurs

LNNB4: #1 oui oui #

LNNB3: #2 et # et alors en voyant en voyant cela on peut dire que apprendre d'autres langues étrangères c'est c'est tellement tellement important

LNNB4: oui oui #1 oui

LNNB3: #2 oui bon # et aussi bon erm maintenant j- je peux m'exprimer en français et j- je peux aller partout

LNNB4: partout oui

LNNB3: surtout les pays francophones j- je peux décider d'aller travailler #1 à #

LNNB4: #2 travailler #

LNNB3: Côte d'Ivoire au Benin bon parce que je peux me m'exprimer en français #1 ou bien #

LNNB4: #2 oui c'est une bonne # #1 c'est une bonne expérience #

LNNB3: #2 ouais #

LNNB4: c'est une bonne je suis d'accord

LNNB3: #1 ouais #

LNNB4: #2 vraiment d'accord #

LNNB3: oui et je crois que on peut fait beaucoup de choses avec le français

LNNB4: oui beaucoup de choses

LNNB3: et gr- grâce à notre président il a dit que bon le français est très important et même i- il a pensé du fait que on doit f- on doit faire de sorte que le français devient obligatoire #1 au lycée non #

LNNB4: #2 oui oui mais # lui-même il parle bien le français

LNNB3: #1 oui oui #

LNNB4: #2 aussi #

LNNB3: alors n- n- ça c'est ça c'est une des raisons pour laquelle il était une fois le chef ou bien oui le chef d'un euh réunion de euh de Na- Na Nations Unies

LNNB4: #1 oui #

LNNB3: #2 parce que # il pouvait parler le français

LNNB4: oui

LNNB3: alors je crois que parler le français ou bien apprendre la langue française erm te donne beaucoup d'opportunités

LNNB4: #1 c'est c'est ça te donne beaucoup d'opportunités #

LNNB3: #2 beaucoup beaucoup oui erm # bon eih et même est-ce que tu connais quelques professions dont le f- le français aide erm aux gens *

LNNB4: #1 pour étudier err #

LNNB3: #2 travailler là-bas oui #

LNNB4: tu peux travailler en tant que un professeur

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 dans # la l'université ou bien dans lycée

LNNB3: #1 ouais #

LNNB4: #2 il y a # il y a des opportunités comme ça pour vous erm tu peux aussi travailler dans une banque comme « secrétaire [seketeR] » secrétaire tu peux aussi erm travailler comme un inter-

LNNB3: #1 interpréteur
oui #

LNNB4: #2 terpre ouais # euh pour une église

LNNB3: oui

LNNB4: parce que j'ai connu beaucoup que maintenant les les fortes églises maintenant erm ils cherchent euh * #1 c'est les des interprètes pour #

LNNB3: #2 in- interprètes ouais ouais #

LNNB4: pour y erm

LNNB3: aider

LNNB4: *** pour #1 pour lui #

LNNB3: #2 ouais #

LNNB4: leur aider

LNNB3: oui alors moi j- j- je pense je pense très très très très bien que le français est très important #1 oui c'est très important #

LNNB4: #2 ou bien ou bien c'est pas #

LNNB3: seulement le français mais apprendre un autre

LNNB4: #1 un autre langue #

LNNB3: #2 une autre langue euh #

LNNB4: #1 oui #

LNNB3: #2 te # te t'aide beaucoup #1 euh dans #

LNNB4: #2 oui #

LNNB3: beaucoup de euh bon euh niveaux e- en beau- au beaucoup de à des niveaux différentes #1 bon #

LNNB4: #2 oui oui #

LNNB3: oui euh

LNNB4: [b-] parce que quand tu voyages beaucoup dans des autres pays [-b] euh tu [b-] vas voir des des leurs cultures [-b]

LNNB3: [b-] oui [-b]

LNNB4: [b-] et ce qui le rend erm [-b] un peu compliqué si vous ne #1 comprenez #

LNNB3: #2 comprenne pas #

LNNB4: [b-] erm vous ne comprenez pas les la langue [-b] #1 [b-] c'est [-b] #

LNNB3: #2 [b-] oui [-b] #

LNNB4: [b-] c'est parce que [-b] tu ne peux pas échanger

LNNB3: #1 [b-] ger avec les ouais ouais ouais ouais [-b] #

LNNB4: #2 [b-] avec les lo- les locaux ** [-b] # les personnes et ça c'est c'est très difficile et c'est trop stressant aussi eh est-ce que vous souvenez vous de eh le témoignage que notre évêque nous a #1 donne quand #

LNNB3: #2 ouais #

LNNB4: quand il est allé erm Ethiopie #1 ou un autre un autre pays comme ça et et il #

LNNB3: #2 oui pays +[rire] oui #

LNNB4: il se sentait perdu

LNNB3: #1 oui #

LNNB4: #2 comme ça # oui donc

LNNB3: bon a- alors e- en bref moi je pense que i- il faut que l- les gens apprennent l- d'autres langues

LNNB4: #1 d'autres langues #

LNNB3: #2 et toi qu'en penses-tu #

LNNB4: #1 oui je #

LNNB3: #2 qu'en penses-tu # je je suis d'accord

LNNB4: #1 vraiment d'accord #

LNNB3: #2 okay #

LNNB4: avec toi

LNNB3: bon alors merci LNNB4

LNNB4: merci #1 merci LNN3 #

LNNB3: #2 okay # à plus

LNNB4: à plus

3.3.3 LNNB5&6

LNNB5: [b] hmm eerm [e] on sait que erm l'anglais erm est la plus est la plus parlée +[b] dans notre monde mais je crois que c'est très important erm d'apprendre erm d'autres langues étrangères parce que si tu peux si tu peux erm comment on dit si tu peux [bb] parler d'autres langues étrangères erm [b] [i] tu as tu as [i] beaucoup d'avantages

LNNB6: #1 oui #

LNNB5: #2 oui # erm il y a il y a l'instance que erm tu peux erm gagner un emploi erm à cause de erm à cause de la langue étranger que tu as étudié donc je pense que c'est c'est une bonne chose

LNNB6: aussi [bb] beaucoup de gens c'est vrai que beaucoup de gens parlent anglais mais ça ne veut pas dire que tout le monde

LNNB5: [pron=ch] +parle anglais

LNNB6: tout le monde doit parler anglais

LNNB5: #1 d'accord #

LNNB6: #2 c'est # pour ça qu'on a des institutions et les organisations comme hm la- s- y- je sais pas si c'est l'Association Francophonie ou quelque chose comme ça oui pour les gens qui [bb] parlent les gens qui ne sont pas Française mais qui parlent français

LNNB5: d'accord

LNNB6: oui et aussi ah les- l- um- u- Organisation des [rire] Nations des Nations

LNNB5: #1 Unis #

LNNB6: #2 Unis # oui là-bas aussi il y a beaucoup des beaucoup de pays

LNNB5: #1 hm #

LNNB6: #2 qui # rencontrent là-bas pour avoir des séances

LNNB5: d'accord

LNNB6: alors si et on sait que tous les les présidents et le cadre qui rencontre là-bas ne parlent pas #1 anglais #

LNNB5: #2 anglais #

LNNB6: seulement oui alors c'est bon d'apprendre des autres langues comme l- chinois japonais français espagnole

LNNB5: donc on peut dire que ça facilite la communication

LNNB6: oui

LNNB5: oui et parce que erm il y a il y a beaucoup de erm des étrangers qui voyagent erm à d'autres pays et erm ça personne ne sont pas erm ne peut pas ne peut pas parler anglais

LNNB6: oui

LNNB5: hm donc donc c'est nécessaire que on doit apprendre d'autres langues étrangères [i] oui toi #1 [rire] #

LNNB6: #2 [rire] #

LNNB5: #1 ouais #

LNNB6: #2 oui c'est +[bb] # c'est vrai

LNNB5: hm eh par instance erm quand tu quand tu quand tu vas à la banque d'accord et tu es francophone et tu ne peux pas parler anglais [i] hm eh et tu rencontres une personne qui peut parler français mhm ça ça ça t'aide erm ça peut t'aider

LNNB6: #1 hm #

LNNB5: #2 erm # par exemple hier je suis allée à l'église ** et à cause de corona erm on écrit les noms de personnes qui attendent le culte d'accord et il y a erm il y avait un gars qui qui est allé erm à l- erm au culte et erm j'ai demandé son nom mais ah il ne peut parler donc ah je suis confuse erm j'étais confuse donc erm je lui ai demandé erm je lui est demandé si il est francophone et il a dit oui donc j'ai j'ai parle eh j'ai parlé français avec lui mhm

LNNB6: aussi c'est on ne on ne sait pas une place ou l'endroit où tu vas [b-] con- tu vas rencon- [-b] tu vas rencontrer quelqu'un qui ne parle pas ta langue

LNNB5: mhm oui

LNNB6: alors quand tu quand tu peux parler un autre langue c'est bon quand j'étais une stagiaire une femme est venue à la banque et mhm [rire] elle était Espagnole [rire] Esp- erm Esp-

LNNB5: Espagnole

LNNB6: Espagnole oui elle était Espagnole mais parce que personne ah- personne comprend l'espagnole là-bas c'était très diffi- diffi

LNNB5: #1 difficile #

LNNB6: #2 difficile # oui [bb] mais si peut-être #1 un #

LNNB5: #2 * #

LNNB6: ou bien deux personnes +

LNNB5: peut parler

LNNB6: oui #1 ou bien #
LNNB5: #2 euh ** comprendre #
LNNB6: oui #1 [rire] * #
LNNB5: #2 connais [rire] comment on #
LNNB6: parle l'espagnol #1 oui #
LNNB5: #2 oui # ça va t'aider euh ça va aider erm la femme
LNNB6: la femme
LNNB5: #1 mhm #
LNNB6: #2 exactement #
LNNB5: [b-] * [-b] il y a beaucoup des raisons erm pour laquelle on doit apprendre la langue étrangère mhm et aussi aussi moi je pense que erm tu peux tu peux travailler à d'autres pays
LNNB6: pays
LNNB5: étrangères * parce que erm tu as erm tu peux tu peux parler tu peux communiquer donc erm
LNNB6: et maintenant les les les entreprises ils v- veulent entrer des autres pays
LNNB5: mhm
LNNB6: pour ag- pour grandir leurs
LNNB5: #1 oui emm #
LNNB6: #2 organisations et # oui et les opérations alors quand tu es tu es capable de parler des autres langues ça va t'aider
LNNB5: hm #1 hm travailler #
LNNB6: #2 pour travailler #
LNNB5: donc erm parce que erm j'ai ch- constaté que il y a beaucoup d'entreprises erm qui cherchent les personnes #1 erm * bilingues #
LNNB6: #2 qui sont bilingues #
LNNB5: oui moi moi je pense que c'est bon
LNNB6: c'est bon d-d'apprendre des autres langues hm /

3.3.4 LNNB7&8

LNNB7: [pap-] à mon avis je pense que erm [-pap] + apprendre d'autres langues étrangères c'est pas +[pap] toujours nécessaire

LNNB8: [pap-] ah pourquoi [-pap] parce que s'il n'est pas nécessaire pourquoi tu #1 [rire] #

LNNB7: #2 [rire] ah #

LNNB8: tu apprends +[rire] moi je pense que c'est nécessaire ermm d'apprendre d'autres langues étrangères mais français aussi c'est très bon fran- erm anglais anglais dans le monde ils ont utilis- ei ils utilisent anglais +[rire] mais l'autre langues étrangères aussi c'est nécessaire erm par exemple français hm nous savons que français est est une langue que erm beaucoup de gens qui parlent erm

LNNB7: [tx]

LNNB8: même anglais parlent aussi eh français et c'est un langue aussi comme [lang=anglais-] arabe [-lang=anglais] comme eh c'est

LNNB7: ah #1 [rire] +[pap] #

LNNB8: #2 [rire] # c'est vrai ou non [lang=anglais-] arabe kiswahili [-lang=anglais] beaucoup de langues c'est nécessaire d'apprendre ça

LNNB7: mais ta mère ne comprend pas français

LNNB8: #1 ma mère #

LNNB7: #2 elle vive #

LNNB8: [lang=anglais-] uh-huh [-lang=anglais]

LNNB7: et c'est c'est la raison je sais erm j'ai dit ça

LNNB8: ah #1 alors #

LNNB7: #2 la mère ne # ne comprends pas français

LNNB8: #1 alors ta #

LNNB7: #2 mais # il vive

LNNB8: #1 alors ta #

LNNB7: #2 non #

LNNB8: raison est si tu parles français ou non si tu parles une langue étrangère ou non tu vives

LNNB7: oui mais c'est bon #1 [rire] #

LNNB8: #2 ah [rire] ça # ça c'est pas erh une point

LNNB7: #1 fort erm mais #

LNNB8: #2 fort #

LNNB7: mais euh sérieusement c'est + c'est pas nécessaire erm si vous n'utilise pas n'utilisez pas mais erm par exemple moi j- euh je veux être une diplomate ou bien erm trav- euh travaille erm [bb] travaille au ambassade ou bien [bb] +[pap]

LNNB8: [pap-] mais tu vas [-pap] travailler avec l'autre gens

LNNB7: attends

LNNB8: de différents euh pays et différentes langues et #1 u d- tu as dit que * #

LNNB7: #2 j- j'ai dit que * # à cause de ça

LNNB8: uh hm

LNNB7: j'- j'apprends français

LNNB8: #1 oui #

LNNB7: #2 mais # s- erm sans erm [bb] sauf de cette raison erm je pense que je n'apprends pas le français erm parce que je ne utilise pas

LNNB8: #1 donc #

LNNB7: #2 en futur #

LNNB8: donc maintenant tu as eh contredire

LNNB7: #1 non non non j'ai dit que c'est pas nécessaire #

LNNB8: #2 c'est bon erm [rire] toi-même #

LNNB7: hm c'est pas [b-] nécessaire si vous ne utilise pas [-b]

LNNB8: mais tu vas utiliser parce que erm hier hier nuit j'ai euh [bb] j'ai rencontre rencontre c'est bon j'ai reconté euh certain gars euh erm les gens [bb] s'appelle [rire] Abotchie et erm j'ai euh [bb] observe que il parle français et à ce moment je suis t- erm j'étais très euh [bb] j'ai beaucoup [rire-] de joie [-rire] à ce moment parce que erm j'ai euh rencontre une personne qui parle une autre langue aussi et il n'est pas bon en twi qui est la langue que beaucoup de gens parlent au Ghana euh anglais aussi mais pour la euh le français il parle bien

LNNB 7: #1 +[tx] #

LNNB8: #2 donc quand erm # j'ai euh rencon- euh +[pron=ch] se rencontre [lang=anglais-] or whatever [-lang=anglais] c'est la communication était très bon et [lang=anglais-] flowing flowing [-lang=anglais]

LNNB 7: /colis, colire/

LNNB8: courir herh

LNNB7: coler

LNNB8: coler ei coler

LNNB 7: coler [lang=anglais-] is flow [-lang=anglais]

LNNB8: ah oui donc moi à mon avis c'est nécessaire de euh d'apprendre l'autre langue étrangère

LNNB7: à mon avis si vous ne utilise pas ne dérangez pas

LNNB8: et pour ça j'ai dit que euh tu vas utiliser

LNNB 7: [pap-] pour ta mère ne comprends pas français [-pap] [rire]

LNNB8: mais #1 toi qui [rire] #

LNNB7: #2 ton père [rire] #

LNNB8: toi qui parle français tu vas utiliser euh si aha si tu parles euh frafra même

LNNB7: hm

LNNB8: frafra même si tu euh [bb] [pap] +[pron=ch] [lang=anglais-] conjugation of [-lang=anglais] erm *

LNNB8: #1 [rire] #

LNNB7: #2 [rire] hm tu vas #

LNNB8: si tu vas +[pron=ch] mhm futur si tu vas ouais au marché par exemple c'est possible que tu vas euh raconte rencontrer erm certains #1 Makola #

LNNB7: #2 +[tx] #

LNNB8: #1 alors alors la femme ne #

LNNB7: #2 euh euh #

LNNB8: Makola femme qui parle frafra donc si tu as euh autre langue étrangère tu vas utiliser ça c'est m- euh

LNNB7: +[rire]

LNNB8: [rire-] ma p- [-rire]

LNNB7: #1 * alors #

LNNB8: #2 [pron=ch] ei [lang=anglais-] french is hard [-lang=anglais] #

LNNB7: si euh je ne parle pas la langue +[pron=ch] d'achat

LNNB8: hm

LNNB7: elle ne me vend pas

LNNB8: [bb] mais ça va faire difficile mais si tu as #1 une autre #

LNNB7: #2 +[tx] #

LNNB8: langue étrangère ça va faire facile pour vous deux

LNNB7: c'est c'est c'est bonne idée pour apprendre mais s- si erm c'est pas nécessaire ne dérangez pas

LNNB8: ei hm

LNNB7: c'est bon

LNNB8: c'est bon

LNNB7: eh [lang=twi-] aka [-lang=twi] [lang=anglais-] five minutes [-lang=anglais] #1
[rire] #

LNNB8: #2 [rire] huh #

3.3.5 LNNB9&10

LNNB9: [b] okay LNNB10 qu'est-ce que tu penses que euh quand les gens dit que erm c'est n'est pas euh c'est pas c'est pas

LNNB10: nécessaire

LNNB9: c'est p- c'est pas important d'étudier ermm les langues étrangères parce que erm dans la plupart de pays on parle anglais

LNNB10: okay mm pour moi une autre langue c'est c'est c'est très importante si c'est international ou pas mais +[bb] si je me rappelle erm ma camarade erm erm bon c'est mon coloc euh elle a il m'a dit erm l'année passée

LNNB9: hm

LNNB10: que il elle elle va erm étudie le français pour un mois à Alliance français et j- je me suis demandé pourquoi parce elle a étudié erm les ei sciences à univer- à l'Université du Ghana alors j'ai dit pourquoi erm et elle a dit que elle a eu un projet à au au travail qu'on a demandé de faire quelque chose en français

LNNB9: okay

LNNB10: et j'ai dit [lang=anglais-] wow [-lang=anglais] [-lang=anglais] mais parce que erm c'est très * de de

LNNB9: c'est très rare

LNNB10: c'est très rare de erm de de de rencontrer quelqu'un qui erm soudainement veut erm [bb] veut étudier une langue étrangère juste comme ça

LNNB9: okay par ton exemple erm on peut voir que c'est c'est c'est un peu important

LNNB10: parce que quand ermm pers- la [bb] le pers- la personne comme ça aller au une pays erm une pays eh francophone ça va erm erm améliorer erm [bb] ton communication avec les autres personnes parce que quand quand elle erm aller au [bb] quand il aller au l'endroit qui on parle beaucoup erm on parle erm français et erm [bb] il a juste la erm langue anglais on on ne peut pas communiquer erm bien avec les autres là-bas

LNNB9: mais moi aussi je me demande parce que erm les gens disent que erm il y a beaucoup d'opportunités de erm qua- si si tu parles le français euh en particulière si tu dans la région de l'Ouest Africaine

LNNB10: hm

LNNB9: mais erm je pense que il y a euh la plupart des des des des pays l- la plupart des pays erm dans les régions #1 l'ouest africain erm #

LNNB10: #2 l'ouest hm #

LNNB9: sont

LNNB10: #1 francophones #

LNNB9: #2 +[bb] le Ghana # Ghana est très développé que eux alors est-ce que tu penses qu'il y a toujours l'opportunité

LNNB10: quand tu dis

LNNB9: #1 ermm si tu #

LNNB10: #2 qu- #

LNNB9: si tu parles français

LNNB10: le Ghana est un peu développé que d'autres pays Africains dans erm le région #1 l'Ouest Africaine #

LNNB9: #2 oui # oui

LNNB10: francophone ou ang-

LNNB9: #1 francophone #

LNNB10: #2 ang-anglophone #

LNNB9: [lang=anglais-] West African [-lang=anglais]

LNNB10: ouais il y a erm la erm [bb] la Côte d'Ivoire

LNNB9: oui mais erm maintenant #1 c'est c'est #

LNNB10: #2 il y a #

LNNB9: c'est pareil

LNNB10: Cameroun

LNNB9: maintenant c'est pareil après le erm

LNNB10: moi je-je n'ai pas beaucoup de statistiques ermm concernant les choses comme ça mais qua- quand je com- si je comprends bien les la question que tu as posé tu dis que erm tu as dit que erm tu penses que il n'y a pas beaucoup des comment on dit ermm

LNNB9: opportunités

LNNB10: oui il n'y a pas beaucoup d'opportunités pour erm erm la personne au Ghana pour aller à d'autres pays francophones dans le dans la région #1 l'est en Afrique #

LNNB9: #2 oui # #1 l'ouest hm #

LNNB10: #2 c'est ça tu penses #

LNNB9: oui #1 c'est c'est c'est #

LNNB10: #2 mais #

LNNB9: ça que je pense

LNNB10: mais il il ermm [bb]

LNNB9: parce que il y a beaucoup de personnes /qui vont, qu'ils sont/ étudier le français mais ils ne utilisent pas c'est comme c'est comme inutile

LNNB10: non non non non je ne pense pas que ça va okay maintenant #1 quand tu #

LNNB9: #2 ou bien c'est # c'est erm c'est parce que erm beaucoup de gens ne fait plus erm de plus d'études après erm

LNNB10: okay tu connais que #1 tu connais que #

LNNB9: #2 après le diplôme #

LNNB10: erm au Ghana ici on n'est erm on est comme dans la [rire] la la centre de beau-erm

LNNB9: #1 c'est c'est ça que je parle oui c'est ça que je parle mais ces pays là ces pays là sont #

LNNB10: #2 de pays francophones non oui et quand quand tu prends la- quand tu a- appris la langue #

LNNB9: euh Ghana est très développé que eux

LNNB10: #1 quand tu a- apprendre #

LNNB9: #2 quand on quand on prend # par exemple quand on prend le Togo hm

LNNB10: combien de personnes erm erm veut

LNNB9: #1 aller au Togo pour #

LNNB10: #2 aller au Togo pour # pour travailler

LNNB9: pour travailler

LNNB10: #1 mais #

LNNB9: #2 oui #

LNNB10: erm les les [lang=anglais-] Togolese [-lang=anglais] aussi peut viens ici non on peut vient ici pour pour faire quelque chose et quand tu es dans euh dans une institu- #1 tion que que qu- euh #

LNNB9: #2 mais est-ce que tu sais #

LNNB10: c'est toi seul qui peut parler français c'est opportunité pour pour toi non c'est une avantage pour toi parce que qua- dans ton euh comment on dit dans ton [bb] travailler ou bien dans ton espace de travailler quand euh personne vient erm au [bb] vient du pays étranger et c'est toi qui peut parler la langue française c'est toi qui peut parler une autre langue erm erm à part de comment on dit anglais c'est une avantage pour toi c'est ça moi je pense et il y a erm dans ton pays maintenant c'est pas juste les Ghanéens qui qui habitent

ici il y a beaucoup des des des nationalités des personnes ici donc c'est nécessaire c'est comme s- si tu ne peux pas parler anglais et tu peux parler les langues locale comme twi ewe ga c'est c'est toujours une avantage pour toi

LNNB9: #1 c'est ça je pense #

LNNB10: #2 je sais #

LNNB9: mais okay moi j- je pense que aussi erm les gens ne développent pas erm les d'autres erm [bb] erm je sais pas spécialité ou bien erm

LNNB10: à la langue français

LNNB9: non par exemple erm j'ai étudié le français

LNNB10: hm

LNNB9: mais qu'est-ce que je vais je je peux faire à part erm à part de parler français

LNNB10: tu peux travailler non

LNNB9: quoi faire quoi

LNNB10: comme comme on a regardé dans la vidéo il y a les chefs il y a les le prof

LNNB9: #1 mais je pense que #

LNNB10: #2 il y a #

LNNB9: aussi au Ghana

LNNB10: hm

LNNB9: quand tu étudies le français c'est erm +[bb] les étudiants ont

LNNB10: #1 sont limités #

LNNB9: #2 erm # oui c'est le- les étudiants ont erm limité parce que ils ne font pas d'autres choses pour pour ajouter

LNNB10: #1 ah ok #

LNNB9: #2 pour ajouter #

LNNB10: c'est maintenant erm

LNNB9: oui

LNNB10: je comprends ton #1 point #

LNNB9: #2 par exemple # au Université du Ghana erm beaucoup de cours ou bien de « filière [filie] » c'est c'est comme erm [bb] il y a beaucoup d'opportunités de travailler erm avec le français #1 mais il n'est #

LNNB10: #2 hm #

LNNB9: pas le « filière [filie] » comme erm [lang=anglais-] business management [-lang=anglais] et le français c'est juste erm [lang=anglais-] chinese [-lang=anglais] et erm [lang=anglais-] marketing chin- [-lang=anglais] #1 parce que j'ai cherché #

LNNB10: #2 ah #

LNNB9: erm j'ai cherché quelque chose comme ça pour mon erm

LNNB10: petit sœur

LNNB9: oui mon petit sœur c'est juste les [bb] les « filière [filie] » comme sociologie [lang=anglais-] political science [-lang=anglais] et c- c'est trop c'est trop

LNNB10: [bb] moi c'est pas très [bb] grand comme ça ou bien il n'y a pas

LNNB9: #1 c'est pas très ouverte #

LNNB10: #2 beaucoup d'opportu- #

LNNB9: #1 c'est c'est #

LNNB10: #2 tu #

LNNB9: erm il n'y a pas beaucoup de opportunités de travailler dans cette erm #1 secteur #

LNNB10: #2 hm #

LNNB9: comme erm euh [lang=anglais-] political science [-lang=anglais] et #1 la sociologie avec le français oui #

LNNB10: #2 ah c'est maintenant je comprends ta question #

LNNB9: #1 alors #

LNNB10: #2 [lang=anglais-] oh okay [-lang=anglais] [-lang=anglais] #

LNNB9: oui c'est c'est c'est [bb] c'est une problème toujours qu'on doit régler

LNNB10: donc erm ok tu dois dire que on-on erm dans la département de français on doit erm erm comment on dit « apprendre [apRa~d] » français euh comment on dit [lang=anglais-] management [-lang=anglais] français en [lang=anglais-] management [-lang=anglais] ou bien français à une autre secteur euh secteur oui français en sciences

LNNB9: #1 [bb] c'est pas juste ça mais #

LNNB10: #2 les choses comme ça #

LNNB9: err il y a +[bb] erm les les cours ne sont pas practi- +[bb] c- c'est pas

LNNB10: très pratique

LNNB9: c'est pas oui

LNNB10: #1 c'est comme juste [bb] #

LNNB9: #2 c'est pas très # erm [lang=anglais-] grammar grammar [-lang=anglais]

LNNB10: #1 oui #

LNNB9: #2 grammaire #

LNNB10: c'est comme #1 juste #

LNNB9: #2 et # « apprendre [apRa~d] »

LNNB10: oui

LNNB9: lire les choses tout ça

LNNB10: ah okay c'est maintenant j'ai compris ta question mais donc tu dois

LNNB9: [rire] [pron=ch-] c'est ah bon [-pron=ch]

LNNB10: [pron=ch-] ok [-pron=ch] okay erm

LNNB9: **

LNNB10: okay donc maintenant tu erm tu veux dire que on doit avoir les cours erm les cours en français e- [bb] les cours français pour d'autres « filières [filie] » avec oui

LNNB9: oh ok /

3.4. Transcriptions : Apprenants de FLE/France (LNNF)

3.4.1 LNNF1&2

LNNF1: alors pourquoi à mon avis est-ce que euh je dois apprendre d'autre une autre langue erm okay moi je pense à part à part anglais je pense que euh c'est nécessaire de d'apprendre une autre langue erm je pense que ça nous erm ça nous met ça nous mettre en contact euh mieux ou bien plus que que erm bien ça ça nous mettre euh comment on dit en contact mieux #1 ou bien oui #

LNNF2: #2 d'accord d'accord #

LNNF1: ça nous aide à s'entendre bien s'entendre très bien parce que si euh je viens par exemple je viens du Ghana

LNNF2: #1 hm #

LNNF1: #2 et toi # tu t'habites à dans un pays francophone au Ghana on parle anglais mais si je peux parler aussi en français

LNNF2: hm

LNNF1: oui ça ça ça aide #1 ça aide à bien communiquer avec toi #

LNNF2: #2 oui je suis d'accord avec toi # c'est c'est euh c'est vrai parce que erm maintenant les monde est très global erm par exemple quand j'ai étudé mon erm euh quand mon quand j'ai étudé en France j'ai réalise que erm il y était beaucoup des personnes qui viennent des autres pays erm donc c'est erm parfois c'est c'est erm un peu difficile pour moi euh discuter quelque chose avec leur en classe parce que erm euh on parle langues différents

LNNF1: #1 oui d'accord d'accord #

LNNF2: #2 donc maintenant c'est #

LNNF1: des langues différents

LNNF2: oui langues différents donc erm je crois que c'est im- très important si nous apprend différents

LNNF1: #1 des langues différents #

LNNF2: #2 des langues différents #

LNNF1: ah oui

LNNF2: euh pas juste anglais et #1 français oui #

LNNF1: #2 ** #

LNNF2: française

LNNF1: c'est vrai c'est vrai c'est vrai et je pense que pendant pendant notre séjour en France c'étaient le français qui nous a aidé à parler avec les gens des d'autres pays

LNNF2: hm

LNNF1: parce qu'il y avait des gens qui parlent des des langues asiatiques et c'est l- c'est c'était français le comment dire la la la langue commune la langue euh que on peut euh bien comprendre [rire] oui #1 ensemble #

LNNF2: #2 hm #

LNNF1: okay eh oui en plus erm moi erh je pense que euh pourquoi pourquoi pourquoi pourquoi est-ce qu'on doit apprendre une autre langue erm #1 hm oui #

LNNF2: #2 oui par exemple pour vous # tu as erm les l'option ou erm des euh comment on dit euh passion #1 pour prendre #

LNNF1: #2 oui #

LNNF2: la langue autre langues

LNNF1: des autres langues #1 oui c'est vrai c'est vrai #

LNNF2: #2 des autres langues parce que tu ne # sais euh le jour ou le temps pour vous erm voyage

LNNF1: #1 oui ou euh * #

LNNF2: #2 peut-être # pour le travail #1 ou bien mariage quelque chose comme ça #

LNNF1: #2 oui c'est ça ah oui c'est ça #

LNNF2: donc c'est #1 très important #

LNNF1: #2 oui #

LNNF2: #1 pour vous apprendre la langue étrangère aussi #

LNNF1: #2 oui oui c'est vrai c'est vrai # oui euh surtout la langue euh chinoise moi #1 la langue chinoise #

LNNF2: #2 très bien # parce que on a euh une étudiant chinois

LNNF1: beh oui

LNNF2: dans euh v- erm #1 notre classe #

LNNF1: #2 notre classe oui #

LNNF2: et après les cours erm quand tu parles avec les personnes tu dois faire erm erm s'il vous plaît euh comment on dit ça #1 comment on fait ça oui #

LNNF1: #2 oui oui #

LNNF2: donc si par exemple si erm je euh si je peux parler chinois très bien eh je crois que eh il était il sera erm facile

LNNF1: #1 facile à communiquer avec les personnes ah oui #

LNNF2: #2 pour moi communiquer avec les personnes #

LNNF1: oui euh moi je dis que erh maintenant on peut remarquer que autour ou dans le monde erh c'est le chinois qui erh on trouve les Chinois partout #1 dans le monde +[rire] #

LNNF2: #2 oui parce que on a beaucoup # de personnes

LNNF1: oui on trouve les Chinois partout dans le monde alors quand on peut parler d'une autre langue la langue comme la langue chinoise ça ça ça sera facile de communiquer avec eux et puis euh faire le commerce avec eux comme vous avez comme t'a déjà dit parler à parler une autre langue donne la chance de l'opportunité à travailler ou bien à faire des choses dans d'autres pays euh dans d'autres pays où on parle cette langue là en plus je veux dire que euh comment dire si si euh si quelqu'un peut parler dans votre langue maternelle #1 ou bien #

LNNF2: #2 hm #

LNNF1: officielle

LNNF2: hm

LNNF1: euh comment on dit vous vous vous sentez euh sentez bienvenue chez soi [rire] je sais pas comment #1 expliquer mais #

LNNF2: #2 +[rire] #

LNNF1: vous sentez un peu erm erm à l'aise vous sentez un peu en famille

LNNF2: #1 d'accord oui d'accord oui c'est vrai oui et #

LNNF1: #2 parce que la personne peut parler eh votre langue #

LNNF2: je veux ajouter quelque chose erm erh quelqu'un qui eh aussi parle euh parler euh autre langue erm a beaucoup d'expériences erm des personnes qui ne parlent pas beaucoup de langues et par exemple * par exemple si je parle anglais chinois erm la chine

LNNF1: chinoisie

LNNF2: chinoisie euh anglais et autre comme euh cinq langues

LNNF1: hm

LNNF2: j'ai eu une grande opportunité à travaillant travail à autre pays

LNNF1: hm

LNNF2: #1 les personnes qui #

LNNF1: #2 hm #

LNNF2: parlent juste deux langues par exemple anglais et français a juste petite expérience ou opportunité

LNNF1: hm

LNNF2: donc c'est importante pour nous erm apprend très eh apprend beaucoup #1 la langue pas juste anglais #

LNNF1: #2 des langues ouais # des langues #1 euh étrangères #

LNNF2: #2 étrangers #

LNNF1: oui euh quoi d'autre et moi aussi je pense que euh erm en faisant ça on apprécie la culture de d'autres gens d'autres pays parce que la en apprenant la langue on apprend la culture des des gens qui vivent où je parle où on parle cette langue fin par exemple euh si tu apprends la langue espagnole même si c'est pas assez parlé * dans le monde trop parler dans le monde tu peux apprendre que oh en Espagne ils ont commencé eh comment on dit comment on dit eh tu peux apprendre euh quelques comment on dit plats traditionnels là-bas tu peux apprendre des fêtes euh qu'ils cé- célibre

LNNF2: #1 oui là oui #

LNNF1: #2 qu'ils célèbrent # en France ei en Espagne et et d'autre chose oui donc #1 et ça #

LNNF2: #2 et ok #

LNNF1: et et et ça euh nous aide à s'entend bien [lang=anglais-] but [-lang=anglais] erm et mettre le le monde tout le monde ensemble oui comme ça alors

LNNF2: et aussi erm je crois que on a eh utilise euh presque la même mots #1 dans eh #

LNNF1: #2 hm #

LNNF2: les différents langues #1 parce que #

LNNF1: #2 * #

LNNF2: erm par exemple en anglais et on a des mots ou phrases que erm le français utilise aussi

LNNF1: #1 hm #

LNNF2: #2 le chinois # parfois utilise erm donc c'est importante pour euh nous euh gagner les comment on dit #1 eh #

LNNF1: #2 * #

LNNF2: je ne sais pas mais eh je veux dire que on a utilise la même #1 mots toujours oui oui mots oui LNNF1: #2 ah okay on utilise les mêmes mots dans les langues #

LNNF2: #1 donc #

LNNF1: #2 alors #

LNNF2: si j'apprends euh anglais c'est important pour moi à apprendre #1 français et autre #

LNNF1: #2 français et #

LNNF2: langues parce que erm il m'être très euh facile pour moi

LNNF1: okay

LNNF2: parler et #1 hm oui * c'est très facile aussi #

LNNF1: #2 et ** ah oui oui oui # euh quoi d'autres quoi d'autres hm je sais pas hm #1 hm #

LNNF2: #2 donc en # total c'est juste important #1 [rire] #

LNNF1: #2 oui +[rire] # #1 oui c'est vrai c'est important [rire] #

LNNF2: #2 [rire] #

3.4.2 LNNF3&4

LNNF3: erm okay en ce qui nous concerne même si la l'anglais est devenue la langue la plus parlée dans le monde et utilisée dans la plupart d'échanges internationaux c'est très important de aussi avoir euh la capacité de parler d'autres langues par exemple le français parce que moi je pense que maintenant la euh la vie est devenue globale donc il faut vraiment savoir comment communiquer entre des gens entre des continents entre les gens différents et c'est pas seulement anglais #1 mais #

LNNF4: #2 hm #

LNNF3: c'est ça sera plus facile de communiquer si tu peux parler la langue de quelqu'un et ça aussi erm je pense que erm si si tu parles l- les langues de quelqu'un ça ça te donne une s- un sens de erm d'amitié où tu tu penses que ou tu trouves que le personne est comme toi

LNNF4: #1 hm #

LNNF3: #2 moi # même si #1 même si oui tu comprends #

LNNF4: #2 tu comprends le personne #

LNNF3: le personne et tu as les id- d- idées

LNNF4: #1 hm #

LNNF3: #2 un peu # « pareilles [pAREI] » même si c'est pas c'est pas erm c'est pas très vrai mais si tu parles anglais et moi je parle anglais aussi on peut parler des choses qui sont « pareilles [pAREI] » un peu « pareilles [pAREI] »

LNNF4: #1 ouais #

LNNF3: #2 qu'est -ce que tu en # penses

LNNF4: ouais oui oui oui euh je pense que pour les langues on doit apprendre différents langues parce que erm dans cette monde dans ce monde erm euh pour des affaires

LNNF3: #1 hm #

LNNF4: #2 on # doit parler erm un langue commune #1 p- euh pour #

LNNF3: #2 hm #

LNNF4: pour voir un un bon euh comment on dit erm comme [lang=anglais-] trade [-lang=anglais] #1 en anglais #

LNNF3: #2 échange #

LNNF4: comme * oui échange ouais et il y a beaucoup des opportunités

LNNF3: oui

LNNF4: si vous parlez

LNNF3: #1 d'autre langue #

LNNF4: #2 un autre langue # oui

LNNF3: ouais comme on a vu dans le vidéo euh moi je me souviens que même si ils v-
euh ils ont eh des continents ils vont des continents différents

LNNF4: #1 ouais #

LNNF3: #2 et ils ont # des couleurs différents

LNNF4: différents

LNNF3: oui et et aussi également ils ont des ils sont dans métiers différents mais

LNNF4: #1 hm #

LNNF3: #2 ils # ils parlent #1 français #

LNNF4: #2 français #

LNNF3: et moi je pense que s- t- si tu parles français ou tu ou tu parles d'autres langues
dans votre métier ça c'est un plus

LNNF4: #1 ouais oui #

LNNF3: #2 ** [lang=anglais-] plus [-lang=anglais] # oui c'est un plus pour toi parce que
oui

LNNF4: dans ton travail #1 parce que +[rire] #

LNNF3: #2 oui +[rire] #

LNNF4: li- si il y a un promotion et tu parler tu parles un langue on va prendre on va te
prendre pour cette

LNNF3: #1 travail #

LNNF4: #2 hm # pour moi euh j'ai eu une expérience avec mon grand-frère il a eu une
occasion de travailler avec je pense que Kofi Annan ouais et le c'était bien mais il il n'a
pas pu parler même maintenant il parle pas il ne peut pas #1 parler #

LNNF3: #2 parler #

LNNF4: français donc il a perdu cette occasion et donc si si seulement il pouvait parler
français

LNNF4: imaginez c'était ça sera bingo #1 +[rire] #

LNNF3: #2 +[rire] #

LNNF4: mais euh je sais pas donc si tu parles euh une autre langue moi je pense que c'est
bien

LNNF3: #1 oui #

LNNF4: #2 c'est bien # et c'est c'est belle * parler une autre langue

LNNF3: #1 oui oui #

LNNF4: #2 +[rire] #

LNNF3: moi j'aime bien quand quelqu'un parle par exemple quand quelqu'un bien anglais

LNNF4: #1 ouais #

LNNF3: #2 et # dans dans dans un moment il #1 change il parle #

LNNF4: #2 change #

LNNF3: il parle bien français +[rire]

LNNF4: #1 c'est bien #

LNNF3: #2 et je dis ah # #1 c'est beau ça #

LNNF4: #2 ouais #

LNNF3: moi j'aime bien ça donc +[bb] oui c'est c'est très important même si anglais même si anglais et aussi je pense que ce que euh euh erm encourage que qu'il faut erm étudie autres langues si on parle seulement l'anglais je pense que peut-être les anglophones va penser #1 que ils sont supérieurs d'autres #

LNNF4: #2 pas supérieurs ouais #

LNNF3: mais si maintenant t- on parle français on parle #1 espagnol chinois #

LNNF4: #2 espagnol chinois #

LNNF3: #1 tu vois tu vois #

LNNF4: #2 ouais #

LNNF3: ah ouais

LNNF4: et donc +[pron=ch] et je pense que +[pron=ch] c'est pour cette raison que c'est encourager de parler autres langues

LNNF3: ouais ouais

LNNF4: parce que tu ne sais pas jamais qui tu vas rencontrer et en France j'ai rencontré un couple le le la femme est Chinoise et #1 l'homme #

LNNF3: #2 le gars #

LNNF4: est Français et je m- me disais comment vous êtes mariés #1 parce que +[rire] #

LNNF3: #2 +[rire] #

LNNF4: tu parles chinois et tu parles et j'ai j'ai erm réalisé que non j'ai erm j'ai appris que maintenant les deux ils parlent #1 français #

LNNF3: #2 français #

LNNF4: donc c'est pour cette raison que ça aidait la communication mais sinon dans dans +[rire] #1 le mariage +[rire] #

LNNF3: #2 dans la réalité #

LNNF4: c'est pas c'est pas c'est pas possible mais pour cette raison pour la langue français
c'est possible de

LNNF3: #1 marier * #

LNNF4: #2 et on apprend # la culture différent aussi si on apprend un autre langue oui tu
connais euh le la culture de un de un autre personne

LNNF3: oui

LNNF4: et aussi ça t'aide ça va t'aider à apprécier d'autres #1 * #

LNNF3: #2 langues que #

LNNF4: d'autres langues d'autres cultures #1 et comment #

LNNF3: #2 ouais #

LNNF4: d'autres gens #1 pensent et comment ils #

LNNF3: #2 pensent ouais #

LNNF4: voient des choses et ça va ça va vous aider à être euh avoir une esprit ouvert

LNNF3: #1 hm #

LNNF4: #2 parce que # si si tu tu parles seulement #1 anglais #

LNNF3: #2 anglais * #

LNNF4: et quelqu'un fait quelque chose et tu ne #1 comprends pas #

LNNF3: #2 comprends pas #

LNNF4: tu tu on tu vas il n'est pas bon

LNNF3: ouais

LNNF4: mais si tu parles #1 ou si tu connais oui #

LNNF3: #2 on /apprécié, apprécier/ # l'autre #1 personne oui #

LNNF4: #2 exactement #

LNNF3: on on /apprécié, apprécier/ nous-mêmes donc ça c'est très important /

3.4.3 LNNF5&6

LNNF5: ok erm je lis la question je * pourquoi à votre avis doit-on apprendre une langue étrangère pour commencer pour moi mon avis c'est que même si la langue anglaise c'était la langue plus parlée dans le monde et utilisée dans la plupart des des échanges internationaux ça ne veut pas dire que c'était la seule langue qui était utilisée dans le monde

LNNF6: hm

LNNF5: d'après moi il y a des autres langues il y a des gens dans le monde qui ne qui ne connaît pas un mot en anglais

LNNF6: ouais

LNNF5: et euh si tu veux dire que euh à cause du fait que l'anglais c'était la langue plus parlée dans le monde il faut que tout le monde comprend comprenne l'anglais d'après moi c'est c'est c'est faux

LNNF6: oui oui parce que on vit dans un monde très ouvert on voyage on travaille avec des *** c'est pas justement [b-] c'est pas juste euh anglais qu'on parle [-b] on parle des autres langues oui * on parle des autres langues et je crois que le français c'est l'anglais c'est plus populaire oui il y a d'autres langues que comme le français et euh le chinois oui ** oui c'est plus populaire aussi **

LNNF5: le chinois oui en fait euh mon frère qu'il était en Chine pendant un an et euh il s'est rendu compte que les Chinois la plupart des Chinois ne connaissent pas parler l'anglais

LNNF6: ah oui

LNNF5: ils ils savent juste le chinois #1 et #

LNNF6: #2 +[rire] #

LNNF5: si tu tu vas dire que mais l'anglais c'était la plupart

LNNF6: hm en fait en fait

LNNF5: la plus parlée du monde anglais euh donc c'est-à-dire que la plupart du gens chinois aussi savent comment parler anglais c'est c'est c'est faux

LNNF6: ou bien si on prend le français ici au Ghana erm nos voisins sont français

LNNF5: #1 ouais bah oui #

LNNF6: #2 francophones # pas français

LNNF5: francophones ils parlent français

LNNF6: oui c'est ça et il y a beaucoup d'argent aussi euh par exemple euh si tu es si tu es traducteur ou euh il y a du travail mais erm on a besoin de quelqu'un qui parle français je

crois que euh ça paie ou il y a beaucoup d'argent alors c'est c'est comment on dit ça c'est nécessaire de #1 parler une * langue #

LNNF5: #2 ouais # #1 il y a * #

LNNF6: #2 pas forcément # le français mais d'autres langues

LNNF5: oui #1 oui #

LNNF6: #2 parce que là # on peut euh voyager d'ailleurs c'est une bonne **

LNNF5: #1 vraiment vraiment #

LNNF6: #2 oui c'est ça #

LNNF5: bah je me suis rendu compte que en France

LNNF6: #1 ouais #

LNNF5: #2 surtout # dans la France la plupart des gens ne connaissent pas parler anglais #1 +[rire] #

LNNF6: #2 oui oui oui # tu as raison

LNNF5: surtout dans le Paris dans la capitale au Paris j'ai entendu que à Paris si tu arrives à Paris ta première journée tu entres dans un magasin

LNNF6: ouais

LNNF5: tu parles avec euh le gars qui est qui est là

LNNF6: ouais

LNNF5: et tu commences à parler anglais il va te dire mais euh #1 t'es en France [rire] #

LNNF6: #2 t'es en France et c'est ta partie #

LNNF5: t'es en France #1 ** #

LNNF6: #2 bah oui #

LNNF5: en t'es en France donc il faut parler français

LNNF6: oui bah oui

LNNF5: tu vois donc il y a les gens qui euh qui ne comprennent pas eh

LNNF6: il faut il faut apprendre une euh une autre langue parce que euh on sait pas euh quand on va travailler /de ailleurs, d'ailleurs/

LNNF5: oui

LNNF6: quand quand eh il y aura euh #1 une opportunité travailler ou #

LNNF5: #2 une opportunité pour voyager #

LNNF6: ou voyager pour voyager

LNNF5: oui

LNNF6: il faut euh apprendre une autre langue et ça c'est très important aussi

LNNF5: le monde en fait le monde devient un village global donc
LNNF6: oui
LNNF5: il faut il faut connaît le culture pas #1 que la langue #
LNNF6: #2 pas forcément la langue # mais la culture aussi
LNNF5: la culture euh le mode de vivre
LNNF6: oui oui
LNNF5: le les idées des gens des autres gens qui est votre votre voisine le la langue les autres gens le mode de pensée #1 +[rire] #
LNNF6: #2 oui # #1 oui oui mais c'est un peu bizarre que #
LNNF5: #2 des autres gens #
LNNF6: ici au Ghana on parle pas euh euh français
LNNF5: oui euh
LNNF6: euh mais je trouve que les francophones ils essaient de parler anglais
LNNF5: ouais
LNNF6: mais les f- les Ghanéens sont juste anglais ou twi ou ça #1 c'est je trouve ça bizarre oui #
LNNF5: #2 ou les langues ghanéennes #
LNNF6: parce que
LNNF5: oui c'est bizarre c'est bizarre ** d'après moi si euh tu vois que d'après moi si on voyage
LNNF6: oui
LNNF5: un petit peu plus on va commencer à comprendre
LNNF6: oui oui oui oui
LNNF5: l'avantage de parler une une autre langue étrangère
LNNF6: oui
LNNF5: parce que la plupart de gens au Ghana qui a qui reste dans le monde de penser que il faut juste parler un petit peu d'anglais et à part ça vous pou- vous pourriez parler que #1 des langues ghanéens aussi euh #
LNNF6: #2 hm et maintenant # avec euh avec le travail ermm je sais pas mais ONU euh CEDEAO
LNNF5: oui oui #1 oui #
LNNF6: #2 il faut # parler deux langues par exemple je euh j'apprends l'économie #1 peut-être oui #

LNNF5: #2 ouais #

LNNF6: peut-être euh je vou- je voudrais travailler euh à l'ONU ou CEDEAO j'ai besoin d'une autre langue mais quelqu'un qui apprend juste économie s- juste anglais je crois que j'ai erm un avantage

LNNF5: oui oui oui bien sûr bien

LNNF6: #1 sûr #

LNNF5: #2 je crois que #

LNNF6: j'ai un avantage *

LNNF5: m'a il y a un an j'ai fini un stage à euh agence l'Agence en de Protection Environnementale

LNNF6: oui

LNNF5: et mon patron quand j'étais là je reste en contact avec lui

LNNF6: hm

LNNF5: et après il m'a dit que avec la langue français t'as un avantage

LNNF6: mais ça dépend ça dépend

LNNF5: ah oui **

LNNF6: euh par exemple euh mon frère il est dentiste

LNNF5: oui oui oui *

LNNF6: je crois que il n'a pas besoin de français parce que

LNNF5: okay

LNNF6: s'il veut travailler au Ghana mais moi euh par exemple moi

LNNF5: #1 en tant que économiste #

LNNF6: #2 oui oui # #1 oui oui oui #

LNNF5: #2 +[rire] #

LNNF6: CEDEAO ONU * il faut apprendre une langue pas forcément français mais une autre langue mais ça dépend sur la personne aussi personne aussi mais je trouve que c'est +[i] je sais pas mais il faut apprendre une autre langue c'est sais pas comment expliquer mais il faut le faire tout simplement il faut le faire

LNNF5: d'après moi je pense que si euh les gens se rend compte que il y a un besoin

LNNF6: ouais

LNNF5: d'apprend une langue étrangère une langue étrangère ça va ça va nous aider un petit peu plus mieux parce que comme j'avais dit déjà la plupart du ghanéens ils ne

LNNF6: ne parlent pas français ou #1 une autre langue #

LNNF5: #2 oui mais # le problème c'est pas que ils ne #1 connaissent pas un mot de français mais #

LNNF6: #2 ** #

LNNF5: ils ne ils ne sont pas en conscient du le besoin d'apprendre une langue étrangère

LNNF6: c'est vrai quand ** dit que ça dépend #1 oui c'est sûr ça #

LNNF5: #2 ** ça dépend # donc si on commence à comprendre que le monde devient un village global on va voir que ça peut être une nécessité d'apprendre une autre #1 langue * #

LNNF6: #2 ouais #

LNNF5: pas juste pour le travail ou juste pour euh saisir des opportunités mais aussi pour pour interagir avec des autres gens qui ne sont qui qui ne sont pas de votre pays qui a qui ne parlent pas votre langue oui tu vois surtout dans l'Afrique il y a

LNNF6: il y a beaucoup #1 de pays francophones #

LNNF5: #2 beaucoup de # pays francophones

LNNF6: oui c'est #1 ça #

LNNF5: #2 pas # que ça mais aussi dans les pays francophones il y a du du langue natale du du langue maternelle que le français les langues traditionnelles du dans certaines parties du pays mais euh la langue nationale c'est

LNNF6: #1 langue officielle c'est le français #

LNNF5: #2 le français comme # au Ghana si on voit que dans dans certaines régions au Ghana il y a certaines langues qui de parlent de la par exemple en Accra la plupart de gens ils parlent twi ou ga #1 oui #

LNNF6: #2 mais # mais pour apprendre une autre langue il faut commencer euh dans euh l'enfance

LNNF5: #1 d'enfance #

LNNF6: #2 enfance # parce que c'est beaucoup plus facile d'apprendre une autre langue

LNNF5: là

LNNF6: et je trouve que c'est un peu cher aussi c'est la raison pourquoi #1 les gens #

LNNF5: #2 c'est cher #

LNNF6: oui pour apprendre une autre langue

LNNF5: oui c'est vrai #1 oui c'est vrai #

LNNF6: #2 oui c'est # c'est c'est un peu cher #1 et il prend beaucoup de temps aussi #

LNNF5: #2 pour faire les cours et #

LNNF6: alors si par- euh qui prends euh une adulte

LNNF5: ouais

LNNF6: c'est un peu difficile d'apprendre une langue mais alors je crois que euh on doit commencer euh comment on dit ça euh avec les enfants

LNNF5: ouais

LNNF6: depuis sa petit parce que on ne sait pas on en sait pas aujourd'hui l'anglais c'est populaire #1 ouais #

LNNF5: #2 peut-être demain #

LNNF6: ça peut-être français #1 ou chinois * #

LNNF5: #2 chinois * # parce que les Chinois ils avancent avec la #1 technologie #

LNNF6: #2 hm #

LNNF5: ça peut-être

LNNF6: et comme tu as déjà dit *** c'est c'est c'est un monde global et on on voyage et on rencontre les des gens différents #1 oui #

LNNF5: #2 ouais #

LNNF6: ah oui c'est

3.4.4 LNNF7&8

LNNF7: LNN8 LNN8 +[rire] est-ce que tu as des « regrets [RegREt] » est-ce que tu tu as des regrets de parler la langue français

LNNF8: oh non jamais eh j'aime bien le français premièrement je trouve que il te donne des avantages

LNNF7: #1 hm #

LNNF8: #2 des # excuse-moi des opportunités

LNNF7: ouais

LNNF8: oui pour voyager et aussi il y a il y a des professions comme erm tu peux pas être un avocat « bilingue [biling] » juste avec l'anglais c'est #1 impossible * #

LNNF7: #2 ** # c'est vrai

LNNF8: mais au moins le français il y a l'anglais aussi

LNNF7: ouais

LNNF8: moi je trouve que le français c'est mieux hein et et toi

LNNF7: moi pas du tout pas du tout de « regrets [RegREt] » mais j'ai parlé avec un ami et il m'a demandais s- qu'est-ce que je fais à l'université du Ghana j'ai dit j'étudie la f- la langue français et il me disait tu veux devenir professeur ou quoi et j'ai dit mais non il y a tellement de choses à faire

LNNF8: ouais

LNNF7: #1 dans la langue de français #

LNNF8: #2 avec de français #

LNNF7: est-ce que tu es d'accord avec #1 moi non #

LNNF8: #2 ouais # comme l'avocat « bilingue [bile~] » ou professeur ouais français langue étrangère tu peux enseigner les gens comme ça

LNNF7: ouais je sais q- tu peux devenir une hôtesse de l'air #1 parce que tu as #

LNNF8: #2 ouais #

LNNF7: vraiment beaucoup des opportunités que que tu as dit ouais et

LNNF8: ouais c'est * et pour moi euh ma première +[rire] quand je suis arrivée en France #1 c'était #

LNNF7: #2 ouais #

LNNF8: oui difficile parce que

LNNF7: #1 ouais #

LNNF8 : #2 je # pouvais pas parler français +[i] donc je trouve que si quelqu'un ne peut pas parler le français c'est un peu difficile de voyager dans un pays francophone comme la France le « Bénin [beni] » le Congo le Togo et tout ça

LNNF7: ouais

LNNF8: donc je trouve que les gens c'est mieux que les gens parlent le français ouais qui leur donne les opportunités de voyager à d'autres pays

LNNF7: okay tu okay tu veux étudier une autre langue étrangère comme #1 l'espagnol #

LNNF8: #2 oui bien sûr # l'espagnol j'aime bien l'espagnol

LNNF7: moi aussi #1 je suis en train de #

LNNF8: #2 c'est comme le # #1 étudier #

LNNF7: #2 je suis en train d' # #1 étudier #

LNNF8: #2 ah ouais # c'est comme le français mais il y a des gens qui me disent que ouais le français c'est un peu facile que l'espagnol #1 ouais #

LNNF7 : #2 oui #

LNNF8: et quelle quelle langue quelle langue étrangère aussi tu vas apprendre pour moi c'est l'espagnol

LNNF7: #1 espagnol et la français +[rire] #

LNNF8: #2 * ouais * vraiment l'espagnol #

LNNF7: donc espagnol français et l'anglais

LNNF8: ouais avec ça je v- je veux être un avocat bilingue

LNNF7: #1 eih #

LNNF8: #2 ouais # c'est pour ça que je voulais d'abord commencer #1 avec le français #

LNNF7: #2 avec fra- # ouais

LNNF8: et apr- parce que je parle d'a- je parle déjà le l'anglais #1 donc je voulais #

LNNF7: #2 hm #

LNNF8: apprendre le français

LNNF7: ouais

LNNF8: donc avec ça ouais bla bla bla ouais

LNNF7: oui moi aussi je voulais je vais ajouter l' « allemand [alema~d] »

LNNF8: +[rire]

LNNF7: c'est un peu un peu difficile mais je pense que ça va m'aider parce que ce qu'est-ce que je veux faire dans la vie il faut que je il faut que j'- j'apprends beaucoup des langues

LNNF8: ouais j'avais regardé une vidéo #1 et #

LNNF7: #2 * #

LNNF8: dans un vid- il y a des gens qui il y a beaucoup de gens qui pensent que le français c'est juste les pays francophones et juste les pays francophones c'est là où tu peux parler français mais il y a les gens en Chine #1 il y a les gens au Ghana #

LNNF7: #2 oui oui oui #

LNNF8: qui parlent le français et aussi même même si ils sont déjà euh dans un pays anglophone et avec ça il te donne les opportunités euh

LNNF7: hm

LNNF8: ouais ils ont des ingénieurs #1 des #

LNNF7: #2 hm #

LNNF8: cuisinières et tout ça #1 ouais #

LNNF7: #2 ouais # et je connais des Chinois des gens chinois qui parle anglais donc je me disais quand on était en France je dis erm mais comment tu peux parler anglais *

LNNF8: #1 anglais français chinois #

LNNF7: #2 ouais français chinois #

LNNF8: ouais

LNNF7: il dit ben en en Chine ils parlent anglais et je pense que c'est presque en Chine parle anglais et ça c'est c'est bien ça

LNNF8: même si tu même si tu * comm- tu veux pas parler le français ou bien apprendre le français il faut juste apprendre juste pour toi

LNNF7: oui

LNNF8: juste parler tout seul #1 ou bien avec euh #

LNNF7: #2 ** # les gens vers toi mais il y a des gens qui n'aiment pas des des #1 langues le langues #

LNNF8: #2 le français #

LNNF7: en général

LNNF8: ils pensent que c'est difficile

LNNF7: oui

LNNF8: et surtout les gens qui ne veut pas voyager ouais

LNNF7: qui veut pas voyager

LNNF8: ouais donc c'est pour ça que ouais que je trouve que c'est mieux qu'on parle le français ou on apprend le français et d'autres #1 *** ouais les langues étrangères #

LNNF7: #2 des langues aussi ouais et ça fait #

LNNF8: du bien ça fait du bien quand je sais que oui oui mais ** #1 un ami #
LNNF7: #2 par exemple # #1 en espagnol #
LNNF8: #2 ouais #
LNNF7: [lang=espanol-] cómo te llamo [-lang=español]
LNNF8: +[rire] j'étais euh #1 quand je suis arrivée #
LNNF7: #2 ah tu #
LNNF8: parles pas espagnol
LNNF7: #1 désolée #
LNNF8: #2 non non non je # #1 parles pas #
LNNF7: #2 +[rire] #
LNNF8: euh quand je quand suis arrivée au Ghana
LNNF7: #1 oui #
LNNF8: #2 il y avait # un gars à côté de moi #1 un homme à #
LNNF7: #2 ouais #
LNNF8: côté de moi et immédiatement j'avais reçu un appel
LNNF7: #1 ouais #
LNNF8: #2 je # #1 parlais le français avec #
LNNF7: #2 hm #
LNNF8: un ami en France
LNNF7: hm
LNNF8: tout le monde me regardait
LNNF7: oui
LNNF8: #1 je j- ça fait du bien hein #
LNNF7: #2 et fait du bien #
LNNF8: ça fait du bien hein
LNNF7: #1 je parle anglais je parle français et toi tu parles que #
LNNF8: #2 *** #
LNNF7: anglais
LNNF8: exactement * c'est mieux qu'on parle ** ouais #1 un autre langue #
LNNF7: #2 ** #

3.4.5 LNNF9&10

LNNF9: // hm okay je pense que l'apprentissage erm d'autres langues étrangères est très importante b- parce que ermm quand je j'étais en France erm l- la première semaine il il était euh un une fête et mon ami et moi erm /

LNNF10: #1 assis #

LNNF9: #2 la fête à l'école #

LNNF10: oui

LNNF9: ah okay

LNNF10: erm [lang=anglais-] food food fair [-lang=anglais] [pron=ch-] c'est ça [-pron=ch]

LNNF9: hm et je

LNNF10: *

LNNF9: je suis allée avec mon ami et parce que je [lang=anglais-] I didn't understand the french well [-lang=anglais] erm

LNNF10: [lang=anglais-] you you didn't understand the French [-lang=anglais]

LNNF9: hm [lang=anglais-] well [-lang=anglais]

LNNF10: ah j'ai pas compris

LNNF9: #1 parce que j'- j'ai pas bien compris #

LNNF10: #2 j'ai pas #

LNNF9: bien compris le français et erm + je / je veux [lang=anglais-] I wanted to [-lang=anglais]

LNNF10: je +[rire] erm je voulu

LNNF9: voulu j'ai voulu erm acheter quelque chose et je pas bien le français j'ai pas bien comprends le français donc quand l'homme qui achète le tacos demande me demande que qu'est-ce que #1 je veux et #

LNNF10: #2 hm +[rire] #

LNNF9: erm mon ami et moi demande le prix de tacos oui et il parle beaucoup de français et c'est c'était trop vite donc

LNNF10: #1 oui #

LNNF9: #2 je # je n'entends pas bien

LNNF10: oui

LNNF9: et à cause de ça j'achète #1 quelque chose hm trop cher que hm #

LNNF10: #2 +[rire] #

LNNF9: et c'est pas c'est pas erm c'était pas erm [lang=anglais-] nice [-lang=anglais] / #1
 [lang=anglais-] wait [-lang=anglais] erm #

LNNF10: #2 erm #

LNNF9: c'était ermm [lang=anglais-] suppose it was supposed to be [-lang=anglais]

LNNF10: *

LNNF9: #1 [lang=anglais-] it was supposed to be [-lang=anglais] #

LNNF10: #2 [lang=anglais-] I know this word oh [-lang=anglais] [-lang=anglais] # I've forgotten #1 +[rire] #

LNNF9: #2 +[rire] # erm okay je dois acheter un tacos mais l'homme a dit que c'est deux pour huit euros

LNNF10: ah okay

LNNF9: et parce que je comprends pas bien #1 et #

LNNF10: #2 [pron=ch-] je comprends pas [-pron=ch] # pas bien compris

LNNF9: j'ai pas bien compris que c'est deux pour huit euros

LNNF10: #1 hm #

LNNF9: #2 mon # ami et moi achète quatre #1 pour seize euros #

LNNF10: #2 ouais #

LNNF9: oui donc je pense que l'apprentissage d'autres langues #1 étrangères est #

LNNF10: #2 hm #

LNNF9: importante

LNNF10: oui et aussi erm si tu veux voyager comme pour erm le erm le lune de miel c'est c'est important euh pour avoir erm petit phrases les petits phrases pour demander quelque chose comme si tu veux un café si tu veux un boisson tu veux demander erm le [lang=anglais-] [pron=ch-] ** the people that sell those things [-pron=ch] [-lang=anglais] [-lang=anglais] le euh le la vendeuse pour euh pour acheter quelque chose ou demander le prix de l'hôtel et erm oui petit les petits phrases pour pour ça c'est vraiment important erm oui #1 c'est #

LNNF9: #2 hm #

LNNF10: + oui c'est ça c'est tout +[rire]

LNNF9: je pense que c'est important aussi parce que erm [lang=anglais-] what did I want to say [-lang=anglais] [-lang=anglais] si tu besoin d'aide d'aide

LNNF10: hm

LNNF9: d'aide erm euh un pays étrangère la langue est importante parce que ermm tu peux rencontrer personne qui ne parle pas anglais et si tu demandes [lang=anglais-] please where is this place [-lang=anglais] [-lang=anglais] la personne ne comprend pas donc il ne peut pas erm [lang=anglais-] show you [-lang=anglais] [-lang=anglais] montre la #1 direction #

LNNF10: #2 tion # c'est vraiment difficile pour ça parce que erm quand tu parles tu parles juste erm l'anglais en France c'est c'est difficile erm il n'y a pas beaucoup de personnes qui parle erm erm erm l'anglais en France en Strasbourg donc tu veux euh tu vas tu vas erm I- I- w- trouver langue erm [lang=anglais-] I want to say like you will find things really hard like you won't be able to get what you want quickly yeah [-lang=anglais] [-lang=anglais] [lang=anglais-] [pron=ch-] I don't know what you [-pron=ch] if you understand what I'm [-lang=anglais] [-lang=anglais] #1 [lang=anglais-] trying to say [-lang=anglais] [-lang=anglais] #

LNNF9: #2 la vie # est difficile [lang=anglais-] city [-lang=anglais]

LNNF10: la ville est difficile

LNNF9: #1 moi je pense que #

LNNF10: #2 il y a ma #

LNNF9: beaucoup de personnes qui parle anglais

LNNF10: #1 en Strasbourg #

LNNF9: #2 en Strasbourg # mais #1 l'accent qui #

LNNF10: #2 c'est pas bien #

LNNF9: #1 tu utilises #

LNNF10: #2 oui #

LNNF9: est un peu #1 difficile hm #

LNNF10: #2 c'est un peu c'est #

LNNF9: oui

LNNF10: #1 * pas #

LNNF9: #2 donc #

LNNF10: [pron=ch-] c'est tout [-pron=ch]

LNNF9: hm

3.5. Transcriptions : Apprenants de FLE/Ghana (LNNG)

3.5.1 LNNG1&2

LNNG1: okay erm c'est je pense que c'est nécessaire « de [dE] » d'apprendre autre langue er comme français er parce que

LNNG2: #1 hm #

LNNG1: #2 nous # nos nos tous nos voyen tous nos voisins sont des pays #1 francophones #

LNNG2: #2 fren* #

LNNG1: #1 comme #

LNNG2: #2 okay #

LNNG1: er Togo Côte d'Ivoire et autre

LNNG2: #1 erm Burkina Burkina Faso #

LNNG1: #2 oui oui oui # et je pense que c'est nécessaire d'apprendre autre langue comme français pour euh faciliter des communications #1 avec #

LNNG2: #2 oui # à mon avis je erm le français est une langue er de erm travailler et comme pour erm l'ONU erm avec les organisations « internationales [intERnasiOnEl] » et on peut erm erm « apprendre [apRa~] » les autres langues étrangères pour voyager partout tout le monde oui erm

LNNG1: moi je pense que les autres er les autres langues étrangères est très +[bb] #1 jolies +[rire] #

LNNG2: #2 +[rire] #

LNNG1: jolies et intéressant oui

LNNG2: oui

LNNG1: si vous pou- er vous pouvez parler avec des autres personnes dans autres erm #1 pays #

LNNG2: #2 pays #

LNNG1: oui

LNNG2: #1 okay #

LNNG1: #2 er # des langues étrangères erm va aider pour parler très facilement oui

LNNG2: okay eum aussi je pense que si on a commencé à apprendre des autres langues étrangères peut-être à des écoles élémentaires les lycées et autres ça va euh faciliter euh votre euh « processus [pRosEsu] » de d'apprendre #1 tu saches #

LNNG1: #2 oui mais # on peut commencer au erm école maternelle [lang=anglais-] the [-lang=anglais] erm [lang=anglais-] basic stage [-lang=anglais]

LNNG2: okay

LNNG1: pour #1 er #

LNNG2: #2 ouais #

LNNG1: #1 pour aider les #

LNNG2: #2 ouais #

LNNG1: enfants er apprendre le français et erm [lang=anglais-] by the time they get [-lang=anglais] #1 [lang=anglais-] to to [-lang=anglais] erm #

LNNG2: #2 ouais ouais ouais attend # quand on er quand on est à l'u- l'université et autres écoles supérieures erm ça va être un peu facile #1 de #

LNNG1: #2 oui #

LNNG2: de de comprendre la langue et de parler ou bien de faire l'effort de #1 parler #

LNNG1: #2 oui # eum je pense que erm au lycée et l'école primaire les erm les langues étrangères [bb] [lang=anglais-] is not taught like a language [-lang=anglais]

LNNG2: #1 okay #

LNNG1: #2 [lang=anglais-] like [-lang=anglais] # erm on apprend les les langues étrangères comme un su- erm un sujet [lang=anglais-] or [-lang=anglais] #1 un cours #

LNNG2: #2 erm # c'est cours ou bien c'est maître c'est #1 [lang=anglais-] subject [-lang=anglais]#

LNNG1: #2 oui # sujet #1 matière #

LNNG2: #2 [bb] maître #

LNNG1: #1 matière matière #

LNNG2: #2 okay oui c'est matière #

LNNG1: et a- après er le français #1 [lang=anglais-] we are done [-lang=anglais] oui #

LNNG2: #2 on ne parle pas oui #

LNNG1: oui c'est pas c'est pas un mode de communication c'est comme ma-mathématiques ou bien sciences on le fait en classe juste et après ça c'est ça oui

LNNG2: #1 oui #

LNNG1: #2 mais aussi # comme nos amis qui sont à euh France et « Bénin [benin]» maintenant erm qui ont être train de faire le [lang=anglais-] year abroad [-lang=anglais] erm comment co- er [bb] [lang=anglais-] if [-lang=anglais] si on a commencé d'apprendre le français dès erm école primaire lycée aussi je pense que ça va er f- faciliter la mode de aller et d'ap- de faire l'apprentissage là parce que on a les basiques

LNNG2: oui erm aussi je pense que le gouvernement erm doit erm [lang=anglais-] make the [-lang=anglais] les langues étrangères erm [lang=anglais-] how do I say it [-lang=anglais] #1 [lang=anglais-] compulsory [-lang=anglais] #

LNNG1: #2 [lang=anglais-] compulsory [-lang=anglais] #

LNNG2: oui au erm au école élémentaire ou bien école #1 primaire #

LNNG1: #2 primaire #

LNNG2: oui et [lang=anglais-] by the time you get to you [-lang=anglais] s- erm #1 après lycée #

LNNG1: #2 lycée #

LNNG2: ** #1 er #

LNNG1: #2 université # et autres ça va être facile

LNNG2: oui

LNNG1: #1 d'apprendre la langue #

LNNG2: #2 ou bien on peut # er [lang=anglais-] you can get a job [-lang=anglais] #1 outside the country #

LNNG1: #2 yeah hm #

LNNG2: [lang=anglais-] or [-lang=anglais] [-lang=anglais] on peut erm voyager au au pays euh étrangère pour erm travailler là-bas

LNNG1: #1 oui c'est vrai #

LNNG2: #2 oui #

LNNG1: on ne sait pas quand on va avoir la chance de faire le voyage à autre pays alors c'est bon d'essai par des petites mots ou bien par des petits mots de communication #1 oui #

LNNG2: #2 oui #

LNNG1: dans des autres langues étrangères

LNNG2: oui erm les les gens qui er qui ne vont pas à l'école ont peut euh apprendre le les les étrangères aussi [i] erm [bb] [lang=anglais-] maybe [-lang=anglais] on erm on a une opportunité de erm travailler au Bénin au Togo

LNNG1: c'est pas c'est pas dans dans des autres pays er seulement peut-être er tu peux avoir la chance de travailler dans un grand magasin ou bien dans un bureau où « on [On]» besoin quelqu'un qui parle un peu de français ou bien un peu de #1 espagnol oui ça c'est très très très v- vrai #

LNNG2: #2 oui oui oui oui oui oui # #1 oui #

LNNG1: #2 et c'est # [lang=anglais-] common [-lang=anglais] ou bien c'est pas ça

LNNG2: [lang=anglais-] yes [-lang=anglais] #1 oui oui oui #

LNNG1: #2 oui #

LNNG2: oui c'est vrai oui erm beaucoup des temps les employ- yeurs erm veut les gens qui parlent les les langues étrangères [lang=anglais-] for the visitors that come [-lang=anglais] les visiteurs qui

LNNG1: comme traductrices

LNNG2: oui

LNNG1: oui

LNNG2: oui

LNNG1: c'est bon

LNNG2: et erm [bb] avec les gens qui parlent les langues étrangères cet- er compagnie #1 [rire] #

LNNG1: #2 ça veut dire qu'il y a beaucoup de opportunités # erm autour des langues étrangères

LNNG2: #1 oui #

LNNG1: #2 oui #

LNNG2: oui aussi

LNNG1: hm

LNNG2: erm oui okay

3.5.2 LNNG3&4

LNNG3: em à mon avis quand tu parles d'autres langues étrangères et er [pron=ch-]
[lang=anglais-] it helps [-lang=anglais] [-pron=ch]

LNNG4: [pron=ch-] aide [-pron=ch]

LNNG3: il aide [lang=anglais-] [pron=ch-] to build [-pron=ch] to build [-lang=anglais] +
#1 il aide #

LNNG4: #2 [lang=anglais-] how is it supposed to build [-lang=anglais] [-pron=ch] #

LNNG3: +[b] former il aide former les connections a- avec autres personnes et il il aide
aussi em [-lang=anglais] [pron=ch-] create opportunities [-pron=ch] [-lang=anglais] il
aide aussi crier #1 crier #

LNNG4: #2 créer #

LNNG3: opportunités

LNNG4: [pron=ch-] [lang=anglais-] bring [-lang=anglais] et [-pron=ch]

LNNG3: et + oui [pron=ch-] [lang=anglais-] that's what I think [-lang=anglais][pron=ch]

LNNG4: em je pense que em on « apprend [apRa~d] » d'autres langues pour
communication er par exemple le Ghana situé dans trois euh francophones #1 euh #

LNNG3: #2 * #

LNNG4: #1 pays #

LNNG3: #2 pays #

LNNG4: et pour faciliter le communication il est nécessaire que eih que personne «
apprend [apRa~d] »

LNNG3: autre langue

LNNG4: en plus langues erm [bb] langue oui em em le [bb] pour travail quand tu cherches
un travail er dans les em

LNNG3: #1 * #

LNNG4: #2 l'institution # ou bien em en em dans autres pays eum il est [lang=anglais-]
requirement [-lang=anglais] que

LNNG3: #1 tu comprends #

LNNG4: #2 tu # tu tu prends ou bien à parler en plus langues * + hm /

LNNG3: et les langues

LNNG4: est intéressant

LNNG3: #1 et les #

LNNG4: #2 * #

LNNG3: et aussi erm /il est, il aide/ c'est c'est important parce que [lang=anglais-]
[pron=ch-] it can help [-pron=ch] [-lang=anglais]

LNNG4: il peut

LNNG3: aider « personne [pERso~] » en emergence [lang=anglais-] like emergency [-
lang=anglais] #1 [lang=anglais-] [pron=ch-] situations [-pron=ch] [-lang=anglais] #

LNNG4: #2 d'accord d'accord #

LNNG3: en emergence #1 ** emergency #

LNNG4: #2 ** #

Chercheuse: urgence

LNNG3: urgent

Chercheuse: #1 urgence #

LNNG3: #2 urgence #

LNNG4: #1 urgent situations #

LNNG3: #2 en urgence # situation + hm

LNNG4: il est intéressant pour euh connaissait en plus langues +

Chercheuse: et si par exemple euh je ne veux pas si par exemple moi je suis ghanéenne

LNNG4: oui

Chercheuse: et je ne veux pas voyager

LNNG4: ouais

Chercheuse: je veux rester au Ghana

Chercheuse: em pourquoi dois-je toujours parler d- des autres langues par exemple si je
décide okay moi je vais travailler au Ghana je veux pas aller en Côte d'Ivoire

LNNG4: hm

Chercheuse: +[tx] je veux pas aller au Togo je vais juste passer toute ma vie au Ghana
est-ce que c'est toujours important d'apprendre des autres langues comme le français ou
bien le chinois est-ce que vous pensez que c'est toujours important

LNNG4: ah je pense que elle est important parce que em on peut em tu peux travailler
avec les personnes qui est chinois ou bien francophone et il est faci- faciliter votre conver-
er conversation a- ou bien

LNNG3: connections

LNNG4: connections

LNNG3: oui et en certains instituti- institutions en en le [lang=anglais-] [pron=ch-] in the
country [-pron=ch] [-lang=anglais] #1 en pays en dans le pays #

LNNG4: #2 dans dans le pays #

LNNG3: c'est [lang=anglais-] require [-lang=anglais] [-lang=anglais] [lang=anglais-] it requires us * [-lang=anglais] [-lang=anglais] c'est « obligé [Oblike] »

LNNG4: obligé

LNNG3: c'est obligé

Chercheuse: #1 que #

LNNG3: #2 on est #

Chercheuse: obligé de

LNNG3: on est obligé de tu parles erm [lang=anglais-] at least small a little [-lang=anglais] [-lang=anglais] un peu un peu de erm autres langues [lang=anglais-] so so that they can pick you in certain +[rire] high positions [-lang=anglais]

Chercheuse: donc pour travailler pour certain travail il est nécessaire d'apprendre le français

LNNG3: oui

Chercheuse: #1 il faut parler le français #

LNNG3: #2 ou bien * #

Chercheuse: afin de pouvoir euh avoir ce travail

LNNG3: oui erm [lang=anglais-] to [-lang=anglais] **

LNNG4: #1 pour les erm #

LNNG3: #2 ** #

LNNG4: erm internationaux sociétés ou bien dans le monde global il est nécessaire que tu apprends erm le français le chinois ou bien [lang=anglais-] russian [pron=ch-] those ones [-pron=ch] [-lang=anglais]

LNNG3: et personne qui « travaille [tRaval] » en erm [lang=anglais-] in the political arena [-lang=anglais]** en en area [rire] #1 de politique #

LNNG4: #2 de politique #

LNNG3: erm [lang=anglais-] you can be posted as a diplomat or something [-lang=anglais] en certains en certains pays erm donc et c'est nécessaire que tu parles un peu de la langue

LNNG4: de cette pays***** #1 okay #

LNNG3: #2 oui #

LNNG4: de /sa, ça/ pays okay

LNNG3: ehein [lang=anglais-] yeah [-lang=anglais] [-lang=anglais] de /sa, ça/ pays
[lang=anglais-] so there + anymore [-lang=anglais] //

3.5.3 LNNG5 & 6

LNNG5: + l'apprendre des autres langues étrangers est très utile em je pense que er il il aide les il aide pour explorer le monde qu'est que tu penses

LNNG6: erm pour moi je suis d'accord erm et je pense aussi d'apprentissage des langues étrangères erm vous donner une avantage erm sur les gens qui n'est pas parlent les autres langues er oui

LNNG5: oui c'est bon

LNNG6: par exemple erm pour une emploi une emploi

LNNG5: #1 * d'accord #

LNNG6: #2 erm vous av- # vous vous avez une avantage erm si vous parlez une em des langues étrangères [pron=pif]

LNNG5: [lang=anglais-] [pron=ch-] are you done [-pron=ch] [-lang=anglais] + [pron=pif] erm [pron=pif] er okay er les langues er d'a d'apprentissage des des langues étrangères er pour [pron=pif] okay

LNNG6: #1 okay erm #

LNNG5: #2 +[rire] #

LNNG6: eum eum quelle est les autres langues eum vous vous aimez apprendre eum +

LNNG5: après d'accord [lang=anglais-] I get [-lang=anglais] [rire] er de français des l'espagnol

LNNG6: l'espagnol

LNNG5: oui l'anglais #1 [lang=anglais-] or [-lang=anglais] l'anglais [lang=anglais-] is already [-lang=anglais] #

LNNG6: #2 [lang=anglais-] no is what [-lang=anglais] #

LNNG5: le français et l'espagnol

LNNG6: [pron=ch-] chinois [-pron=ch]

LNNG5: et le chinois

LNNG6: chinois

LNNG5: oui +

LNNG6: erm c'est bien l'espagnol et le chinois c'est c'est une c'est sont belles langues erm je pour moi j'ai apprends l'espagnol pour une année et il est facile pour apprendre et le chinois aussi est facile pour « l'apprendre [lapla~d] » parce que pour moi je pense que le chinois est est est comme Twi Twi

LNNG5: #1 [rire] #

LNNG6: #2 oui si # [b-] vous parlez le chinois il vous « entend [ata~nd] » comme erm
twi oui [-b]

LNNG5: okay erm er pour moi j- je n'ai pas de chance pour apprendre l'autre langue mais
le français erm mais le français

LNNG6: #1 * #

LNNG5: #2 okay #

LNNG6: erm erm donc quelle est les autres raisons pour apprendre les erm les langues
étrangères

LNNG5: erm +

LNNG6: hm

LNNG5: les raisons

LNNG6: okay donc c'- c'est pour moi pour je je veux travailler à les les « Etats-Unis
[etayni] » et les erm organisations internationales tu comprends donc pour t- toi quelle est
ton « raison [reziO~] » pour apprendre le français

LNNG5: hm je suis d'accord du tout et juste er je veux aussi erm apprendre le français
pour « travail [tRaval] » à er la pays er la pays pour la er pour travailler de les / agences,
gens/ internationaux et aussi le français est le la langue que j'aime et l- je veux parler
comme [lang=anglais-] like [-lang=anglais] le peuple de France parle le français +

LNNG6: c'est intéressant * bonne chance et er bonne chance bonne chance

LNNG5: bonne chance [lang=anglais-] are we done [-lang=anglais] /

3.5.4 LNNG7 & 8

LNNG7: hm donc euh avant euh [b-] j'ai décidé de apprendre le français [-b] erm je je veux euh travailler avec les Nations Unies donc euh j'ai décidé de apprendre français erm à la université euh univer- sité em je crois que la langue français est très est très important erm pour euh la monde international em em je je crois que erm chaque euh profession la langue français euh donner vous euh un avantage euh donc je je crois que la langue français est très important pour pour erm [i] tout profession et et et toi aussi

LNNG8: euh moi je moi je crois que euh avoir une langue c'est important avoir deux est meilleur parce que pour moi personnellement partout où je suis allé erm le français m'a donné beaucoup d'avantages euh spécialement ou en en ce moment nous sommes euh [bb] entourés de pays francophones ici au Ghana

LNNG7: hm

LNNG8: donc av- apprendre le français euh te donne beaucoup d'avantages tu seras erm comme une personne internationale tu auras des opportunités pour travailler dans autres pays comme mon père par exemple il est ghanéen mais il a beaucoup d- voyagé dans de nombreuses pays euh africains comme la Côte d'Ivoire le Mali le Burkina euh l'autre pays le Gabon parce qu'il parlait français euh en addition euh [bb] avec l'anglais « donc [dO~] » ça l'a donné beaucoup d' [lang=anglais-] avantage [-lang=anglais] « donc [dO~] » je pense que encourager d'autres personnes à apprendre non seulement le français et l'anglais [lang=anglais-] but [-lang=anglais] d'autres langues aussi euh aidera la personne à erm ouvrir ses frontières oui

LNNG7: hm a- je crois que erm euh maintenant la langue français est er un peu euh moins im- important parce que euh la la Union Africain a introduit le [lang=anglais-] Africa Continental Free Trade [-lang=anglais] donc euh er- er est très important euh maintenant

LNNG8: si je te comprends bien tu dis que euh le français erm à cause de l' [lang=anglais-] International Free Trade [-lang=anglais] [-lang=anglais] « est [e] » économiquement les les [bb] pays africains sont plus intégrés donc euh ça fait que il y aura beaucoup de communication entre les pays africains

LNNG7: oui oui

LNNG8: « donc [dO~] » c'est important que nous apprenons le français et l'anglais en même temps [b] * je crois aussi bien oui comme euh que en tant qu'étudiant de la science [b-] politique [-b] apprendre le français te donnera beaucoup d'avantage aussi euh comme

aussi tu as tu as beau- tu viens de dire que tu voudrais travailler euh dans les Nations Unies

LNNG7: hm

LNNG8: donc apprendre le français aussi euh nous donnera beaucoup d'avantages

LNNG7: hm pourquoi que oui

LNNG8: moi aussi j'aime aussi erm [bb] non seulement la langue française j'aime aussi la culture française voilà je regarde beaucoup les les films français et la culture français m'intéresse beau- beaucoup la nourriture française la musique française

LNNG7: #1 oui oui #

LNNG8: #2 euh # + eih aussi la culture bon

LNNG7: #1 oui #

LNNG8: #2 le fashion # en France

LNNG7: #1 tu vois #

LNNG8: #2 spécialement # Paris et aussi comme une révolution mondiale si on parle de fashion tout le monde se dirige vers la France

LNNG7: oui

LNNG8: « donc [dO~] » moi aussi j'aime le fashion j'aime aussi la musique française comme Stromae moi je l'écoute beaucoup

LNNG7: ouais

LNNG8: euh en tant que étudiant de la science politique aussi je crois que la France est une puissance mondiale euh ils ont beaucoup d'influence sur euh l'Afrique donc comprendre le français me donnera beaucoup euh de on appelle ça comment d'informations

LNNG7: hm

LNNG8: erm politiques et aussi si tu étudies la science politique tu vas comprendre aussi que euh la politique a originé de la France c'est où la politique er a originé donc si tu apprends le français tu auras beaucoup de informations euh politiques pour nous aider er euh dans nos études

LNNG7: hm hm

LNNG8: c'est pour ça moi je crois que la le français est important

LNNG7: hm [b-] c'est très important [-b] /

3.5.5 LNNG9 & 10

LNNG9: okay je pense que l- erm l'anglais est la langue la plus parlée dans le monde « et [E] » que erm c'est facile pour apprendre et parler la langue er qu'est-ce que

LNNG10: j'en ** que je pense même erm ici à l'Université du Ghana on peut même dire que on a beaucoup d'étrangers

LNNG9: oui

LNNG10: que sont avec nous

LNNG9: #1 hm #

LNNG10: #2 spécialement # les francophones

LNNG9: #1 oui #

LNNG10: #2 ils sont # ici pour apprendre l'anglais

LNNG9: *

LNNG10: vous voyez ce n'est pas qu'ils ne peuvent pas rester dans leurs pays respectifs pour continuer mais ils sont ici à cause de à cause de l'anglais donc erm avec beaucoup de pays qu'on a aujourd'hui et même s'ils ne parlent pas l'anglais l'anglais est maintenant la première langue d'échange [b-] parce que même si tu vas [-b] er à #1 en Espagne #

LNNG9: #2 en Espagne #

LNNG10: #1 si tu ne parles pas #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: l'espagnol au moins il faut parler l'anglais pour faire des transactions

LNNG9: hm erm au Ghana erm les enfants quand les enfants erm erm vont à l'école les professeurs « enseignent [a~saJ] » erm « enseignent [a~saJ] » dans la lan- erm dans l'anglais erm + oui c'est la raison que erm erm nous

LNNG10: ouais mais

LNNG9: #1 nous er #

LNNG10: #2 au fait on # a ici on a l'anglais donc quand tu vas à l'école on t'enseigne l'anglais mais au moins il faut aussi erm une autre langue étrangère pour que au cas où tu vas dans un autre pays ou bien tu peux même rester er au Ghana et apprendre l'espagnol

LNNG9: #1 hm #

LNNG10: #2 mais ou au cas où # tu vas dans une pays e- e- espagnol

LNNG9: hm

LNNG10: où il y a pas l'anglais tu puisses parler l'espagnole donc ça ça va er ça va t'avantager

LNNG9: #1 ah #

LNNG10: #2 parce que # j'ai même un monsieur maintenant que je suis en train d'enseigner il est Gha- er il est au Ghana mais lui-même il est nigérien mais il travaille aussi dans les pays francophones

LNNG9: #1 francophone #

LNNG10: #2 donc chaque temps # quand il voyage il faut qu'il paye er un interprète pour qu'on puisse l'interpréter ce que les francophones sont en train de dire en anglais et à cause de ça c'est comme si il gaspille beaucoup d'argent donc #1 s'il #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: comprend ou bien s'il peut parler le français il ne gaspillera plus de l'argent si je dis de gaspiller ouais gaspiller je pense que tu comprends

LNNG9: #1 hm #

LNNG10: #2 ouais gaspiller l'argent #

LNNG9: oui c'est vrai + * hm

LNNG10: et à part ça est-ce qu'on peut encore trouver une autre raison est-ce qu'il y a encore une autre raison

LNNG9: #1 ah er okay #

LNNG10: #2 raison pour laquelle il faut apprendre une langue étrangère #

LNNG9: erm erm on « apprend [apRa~d] » d'autres langues étrangères erm si tu aimes sa langue mais erm les gens peut apprendre er l'allemand l'Espagne em +

LNNG10: parce qu' « ils [ils] »

LNNG9: #1 erm #

LNNG9: #2 parce qu'ils aiment ces langues # erm em erm em

LNNG10: si tu parles er une autre langue ét- étrangère à part er à part l'anglais il faut savoir que er t'as une chance en avance sur ton ami qui ne parle pas le français si tu viens d'un pays anglophone

LNNG9: hm

LNNG10: et tu parles le français t'as beaucoup d'opportunités par rapport à quelqu'un qui parle seulement er l'anglais au cas où tu vas chercher un emploi #1 ouais on te prendrait #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: #1 et même tu peux travailler avec #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: beaucoup d'entreprises internationales et ce n'est pas juste de rester au Ghana pour travailler

LNNG9: ouais ça ça maisraison + oui oui

LNNG10: et même des fois je fais quelque chose quand je suis avec em les anglophones et j'ai un ami francophone avec moi et je veux communiquer quelque chose où je ne veux pas que les gens qui s- sont avec moi puissent comprendre ce que je dis je change la langue

LNNG9: hm #1 * #

LNNG10: #2 ou bien ce n'est pas bon #

LNNG9: #1 * #

LNNG10: #2 ça ce n'est pas # [lang=Twil-] kokonsa [-lang=Twil]

LNNG9: #1 +[rire] #

LNNG10: #2 mais j'ai juste changé la langue pour communiquer # quelque chose que je ne veux pas que les gens qui sont avec moi

LNNG9: #1 euh #

LNNG10: #2 comprennent #

LNNG9: c'est français

LNNG10: ouais c'est français #1 mais ce n'est pas #

LNNG9: #2 [rire-] # c'est la langue de d'[lang=espagnol-] amor [-lang=espagnol]

LNNG10: ouais c'est la langue #1 d'amour ouais #

LNNG9: #2 hm erm #

LNNG10: mais des fois je fais ça pour motiver les gens qui sont avec moi parce que ils sont en train d'apprendre la langue mais euh c'est comme si ils n'ont pas ils n'ont aucune passion +

LNNG9: #1 hm #

LNNG10: #2 pour la langue # parce qu'il y en a beaucoup de nos collègues maintenant qui sont en train d'apprendre er qui sont en train de er d'apprendre le français pas parce que ils veulent le faire mais parce que ça a été imposé sur eux donc quand je suis avec eux et j'ai un ami francophone qui vient je parle le français avec cette personne et quand je commence par parler le français la personne va dire okay si c'est que je savais comment parler la langue je pourrais er entendre ce qu'ils sont en train de de er discuter #1 donc je fais #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: ça pour juste motiver er #1 mes amis qui ne #

LNNG9: #2 hm #

LNNG10: parlent pas le français mais sont en train de faire le français

LNNG9: *