

Acquisition des marqueurs discursifs en français et représentations liées à la langue. Parcours d'étudiants roumains en contexte de mobilité

Jérôme Cochand
Étudiant en thèse, Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Université de Genève

Abstract

How do Romanian students in an academic mobility context in a French-speaking country integrate discourse markers into their linguistic repertoire? Is their evolution, therefore, in a homoglot context, different from that of their Romanian counterparts studying French in Romania during the same period? What representations do these students have of the importance of the place of language acquisition, of the variety of French with which they are confronted, of contact with native speakers, and of the development of oral competence? In this research, we focus on the various places and modes of language acquisition, endolingual or exolingual environments, or homoglot and alloglot contexts through the contrast between studies in Romania and abroad. In the first instance, we aim to assess the emergence or not of discourse markers according to the place of learning French. This aspect is accompanied by an analysis of the evolution, in the same subjects, of social representations linked to the contexts of exposure to a language, to the modes of learning, to the needs of contact, for the development of oral competence, with a type of speaker or a variety of French.

Keywords: Discourse markers, acquisition, social representations, endolingual/exolingual environment, Erasmus

Introduction

Deux dimensions en tension, deux axes de recherche en jeu. Deux domaines d'études, deux disciplines distinctes et pourtant intimement liées. Au carrefour entre l'acquisition des langues étrangères et la psychologie sociale, ce travail se propose de considérer l'apprenant selon plusieurs prismes, selon plusieurs perspectives, à travers une approche pluridisciplinaire. Avec les marqueurs discursifs (MD) et les représentations sociales (RS), nous avons pour ambition de mettre en valeur l'éventuelle émergence des premiers nommés tout en analysant l'évolution des secondes quand elles sont associées aux contextes d'exposition à une langue ou aux besoins liés au développement de la compétence orale. En réunissant ces deux champs, nous cherchons à nous interroger sur leur influence mutuelle, mais également à donner davantage de relief au parcours individuel de l'apprenant pour en souligner la singularité.

L'idée de parcours, de mouvement, revient par ailleurs à différents degrés dans cette recherche. Tout d'abord derrière le principe de la mobilité académique – en l'occurrence Erasmus – qui constitue l'un des centres névralgiques de notre intérêt. Au-delà du séjour à l'étranger, c'est plus précisément le rôle du milieu d'apprentissage que nous analyserons avec attention. Le mouvement revient par le biais de l'acquisition d'une langue, où l'évolution, le changement perpétuel est intrinsèque. Dans notre travail, justement, nous nous appliquerons à mettre en lumière ce flux en représentant la situation de nos participants à différents stades de leurs parcours. Cette approche qualitative comporte en effet l'avantage d'accompagner le

mouvement individuel des profils, illustrant le caractère unique de chaque locuteur.

En conséquence, pendant un semestre, nous suivrons des étudiants roumains durant leur séjour de mobilité académique. Tous sont inscrits dans un cursus de - ou en - français en Roumanie et se rendront dans un pays d'Europe francophone dans le cadre d'un séjour Erasmus. Notre premier objectif est dès lors de suivre le parcours des participants en question via le prisme des marqueurs discursifs, en analysant leur éventuelle apparition lorsque les locuteurs évoluent dans un milieu homoglotte. À travers les entretiens sur lesquels nous nous appuierons pour notre étude, nous avons pour ambition d'atteindre le deuxième axe, celui des représentations sociales de la langue. De ce fait, nous chercherons à analyser le discours des étudiants sur l'oralité de la langue, son apprentissage, sa maîtrise, avec la possibilité de voir émerger, par ce biais également, par ce discours autour des représentations sociales, une réflexion leur étant propre au sujet des marqueurs discursifs. Ce dispositif offre en définitive la possibilité d'analyser la présence – ou l'absence – des MD autant que le discours portant sur ces mêmes MD.

De surcroît, et pour apporter une dimension supplémentaire à notre analyse, nous mettrons sur pied un second groupe d'étudiants au profil similaire aux premiers évoqués. Toutefois, contrairement à l'échantillon expérimental, ces participants resteront en Roumanie durant la même période. Ce groupe de contrôle constituera dès lors un outil de mise en contraste permettant une analyse plus fine de la situation.

C'est en évoluant dans un contexte roumain, donc alloglotte, que notre intérêt pour les marqueurs du discours et les représentations sociales a émergé. Le constat était simple: les MD des locuteurs roumains du français diffèrent bien souvent de ceux des francophones natifs. À titre d'exemple, les premiers appliquent, en français, nombre de calques de leur langue maternelle en guise de marqueurs discursifs. Ledit constat appelait dès lors une question évidente: le milieu d'apprentissage de la langue serait-il déterminant dans le développement de ce que certains qualifient de « mots béquilles » ? Un deuxième élément, constitué par les représentations sociales de la langue, a attiré notre attention et notre curiosité. En effet, qu'elles portent sur la langue et la culture francophone, sur leur apprentissage et leur enseignement ou encore sur les besoins liés à l'oralité, « les connaissances socialement élaborées et partagées », comme définies par Jodelet (cité par Castellotti et Moore, 2002), se démarquaient de celles auxquelles nous étions habituellement confronté. Ces observations ont fait naître plusieurs champs de questions, portant sur le rôle du lieu et mode d'acquisition comme des RS entourant ce processus. C'est par conséquent par le biais d'étudiants roumains francophones que nous avons choisi d'aborder ce questionnement, en constituant un cadre de travail nous permettant de développer les deux dimensions susmentionnées.

Ainsi, nous proposons dans cet article d'envisager tout d'abord les fondements théoriques sur lesquels s'appuiera notre travail. Nous nous arrêterons ensuite sur l'état de l'art. Nous détaillerons plus précisément nos objectifs avant d'aborder l'étape méthodologique. Nous terminerons enfin par les potentiels écueils pouvant se présenter sur notre parcours de recherche, les limites que comporte un tel projet et les ouvertures qui peuvent être envisagées pour prolonger cette réflexion.

1. Considérations théoriques

Nous disséquons dans ce chapitre les travaux choisis pour définir les marqueurs discursifs, les lieux et modes d'acquisition et les représentations sociales. Ce cadrage théorique trace des lignes de force sur lesquelles nous nous appuyons dans les étapes suivantes de notre travail.

1.1. Les marqueurs discursifs

Premier élément d'intérêt de notre analyse, les marqueurs discursifs ne font pas l'objet d'un consensus scientifique et revêtent de surcroît des appellations variées selon les contextes ou les études dans lesquels ils sont abordés. Tantôt baptisés *marqueurs pragmatiques*, *mot du discours*, *particules*, *connecteurs* (Dostie & Pusch 3), *organiseurs textuels*, *opérateurs*, *marqueurs de structuration de la conversation* (Chanet 4) ou encore *ponctuant* ou *petits mots* (Delahaie 156), ils semblent toutefois réunir une majorité derrière les termes *marqueurs discursifs* (MD) ou *marqueurs de discours*. Toutefois, le nom ne semble être ici qu'un écran de fumée, les critères définitoires cadrant les MD étant eux-mêmes souvent instables, voire flous.

Nous faisons pour notre part le choix de privilégier les définitions élaborées par Dostie et Pusch (3), en intégrant des propositions de Chanet (2003) et des éléments relatifs à nos propres observations. Nous considérerons ainsi les marqueurs comme apparaissant en situation d'interlocution, constituant une marque d'oralité, étant invariables morphologiquement et extérieurs à la structure de la phrase. Les MD ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés et leur présence ne modifie pas la valeur des énoncés. De plus, les MD incluent des unités ayant un caractère éminemment oral et ont généralement un correspondant non discursif ayant lui une catégorie grammaticale. Nous pouvons à ce titre donner l'exemple de *tu vois*, *après* ou *maintenant* qui sont autant d'éléments pouvant être à la fois marqueurs et partie intégrante de la structure de la phrase. Contrairement à d'autres définitions proposées, nous choisissons de notre côté d'écarter des connecteurs logiques – tels que *cependant*, *toutefois*, *puisque* – qui sont, selon nous, à différencier des autres marqueurs. En effet, ces conjonctions sont le plus souvent propres à la structure même de la phrase et leur caractère oral semble peu évident. Chanet donne des clés de lecture concernant cette classification parfois délicate:

Certains auteurs emploient le terme « particules » là où d'autres emploient celui de « marqueur discursif », et inversement; d'autre part, il apparaît que, dans certains de leurs emplois, *mais*, *donc*, ou *alors* ont des fonctionnements pragmatiques similaires à ceux des particules, tandis que des formes comme *cependant*, *car*, ou *puisque* sont toujours considérées comme des connecteurs dans la littérature. On n'a donc pas affaire à des catégories disjointes entre connecteurs d'une part et particules d'autre part, ce qui justifie la propension de certains linguistes à les regrouper à l'intérieur d'une classe unique « marqueurs discursifs ». (Chanet 3-4)

Les MD seront envisagés dans des productions authentiques et une évaluation qualitative sera requise en complément, malgré les nombreux critères définitoires proposés. Notons que ce qui nous intéresse dans un premier lieu est la production ou non de MD davantage que leur valeur sémantique. Il semble par ailleurs intéressant de relever que la recherche francophone a souvent laissé de côté les marqueurs discursifs. En effet, ils ont longtemps représenté un piège à éviter en langue française plutôt qu'un gage

d'authenticité, été considérés comme parasites plutôt que source d'intérêt. Les appellations « tics de langage » ou « mots béquilles », fréquentes dans l'imaginaire populaire et révélatrices de notre regard sur ces éléments du discours, sont d'ailleurs écartées dans la littérature scientifique :

Les MD ne sont pas des tics de langage et sont nécessaires à la bonne marche des échanges conversationnels. Comme ils appartiennent en partie à la langue orale, ils échappent plus facilement que d'autres mots à la norme et sont donc particulièrement sujets à la variation. (Dostie 2013)

On peut également se demander si le flou définitoire a atténué leur légitimité en tant qu'objet de recherche et d'enseignement (Brunet, 2019). Ces dernières années, en tout cas, la recherche relative aux MD s'est enrichie, donnant lieu à plusieurs plaidoyers pour didactiser les marqueurs en classe de FLE et les envisager comme partie intégrante du discours plutôt que comme unités à bannir (ibid.; Delahaie 2011; Lorrillard 2018).

1.2. Les lieux d'acquisition

Notre recherche interroge le rôle du lieu et du contexte d'acquisition de la langue. En filigrane de ce focus, c'est l'opposition homoglotte/alloglotte qui se dessine. Ladite opposition apparaît d'abord dans la littérature sous les termes « endolingue » et « exolingue », notamment chez Dabène et al. (1990), le milieu endolingue faisant référence à une acquisition informelle alors que le milieu exolingue sous-entend un apprentissage exclusivement formel. Dabène entreprend même de subdiviser le milieu endolingue, ce dernier pouvant également impliquer un apprentissage formel en plus de l'acquisition informelle. Cette terminologie évolue quelques années plus tard au profit des termes « homoglotte » et « alloglotte », le premier impliquant la présence de la langue enseignée dans le contexte dans lequel l'apprenant évolue, le second désignant l'absence de cette même langue (Gajo, 1999). Derrière cette dichotomie, nous retrouvons la distinction effectuée par Krashen (1981), ce dernier proposant un continuum entre l'apprentissage et l'acquisition (Gajo 17). Si, au fil des décennies, cette opposition a été nuancée (Hilton, 2014), elle permet d'établir une échelle graduelle selon les contextes d'apprentissage. Une gradation que l'on retrouve chez Porquier & Py lorsqu'ils rebaptisent, en 2004, le contexte « alloglotte » par « hétéroglotte », mettant en relief le rapport entre la langue-cible et le contexte linguistique social de son appropriation (Ishikawa, 2010). Via le choix de ces termes, nous saisissons des différences bien plus fines que celle proposée par Krashen, ceci nous offrant également les outils pour formuler des observations plus précises dans le cadre de notre recherche.

1.3. Les représentations sociales

Constituant également un objet d'intérêt dans le cadre de ce travail, les représentations sociales (RS) sont au départ une notion empruntée à la psychologie sociale, définie par Jodelet comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (cité par Castellotti et Moore, 2002). Les objets de notre analyse seront les RS des langues (des pays et des locuteurs), des systèmes linguistiques et de l'apprentissage de la langue concernée. Castellotti et Moore affirment non

seulement que l'on peut relever des traces d'un état de la représentation, mais que cette dernière est malléable tout en contribuant à fortifier ou ralentir les processus d'apprentissage (ibid.). C'est dans cette optique que les RS représentent un défi pour notre recherche, et ce dans différentes dimensions. En premier lieu, nous aurons l'occasion de voir une éventuelle évolution de leur état au cours du semestre concerné. De plus, ces RS autant que leur progrès pourront être mis en relief avec le contexte dans lequel évolue le sujet.

Éclaircissons cependant un aspect : la représentation n'est pas à confondre avec l'attitude. Si la seconde influence la première, l'attitude désigne, comme l'expliquent Richards, Platt et Platt (1997), la disposition que « les locuteurs de différentes langues ou de variétés linguistiques différentes ont à l'égard des langues des autres ou de leurs propres langues. » (cités par Lagabaster, 2006). Ainsi, en linguistique de l'acquisition,

les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants[...] (Castellotti et Moore 9)

Cela englobe dès lors autant les représentations sociales des langues, des pays où on les parle, de leurs locuteurs, des systèmes linguistiques, de la proximité avec les langues connues ou les RS de l'apprentissage. Tous ces champs seront abordés dans le cadre des entretiens menés avec les participants à notre étude, avec l'ambition de voir d'éventuels liens entre la présence ou l'absence de MD dans les propos de nos sujets et les RS qu'ils ont bâties, mais également l'évolution potentielle de ces dernières au gré de la période d'étude.

2. État de la recherche

Les travaux de Ballatore (2010, 2020) interrogent notamment la mobilité des jeunes Européens et l'influence d'une telle expérience sur leur parcours personnel, académique et professionnel. Au niveau identitaire également, le séjour à l'étranger a un impact conséquent, comme l'a démontré Bronckart (2012). Les apports de ces travaux, notamment sur l'identité en tension des sujets respectifs, offrent des pistes de réflexion pertinentes pour le présent projet. Le séjour à l'étranger (parfois abrégé SE) a constitué depuis trois décennies environ un objet d'intérêt pour les linguistes. Toutefois, les conditions d'apprentissage lors d'un SE demeurent variables selon les apprenants. Collentine (2004) et Howard (2018) montrent que la progression grammaticale lors d'un SE est moins développée que les compétences lexicales ou sociolinguistiques.

Les représentations, de leur côté, que cela soit au niveau linguistique ou de la culture du pays d'accueil, sont forcément chamboulées et mises à rude épreuve. Meunier (2011, 2013) ou encore Sauvage (2019) ont mis en lumière la complexité de l'évolution des représentations linguistiques pour les étudiants Erasmus, mais également le processus d'appropriation de la langue cible en contexte de mobilité.

Delahaie nous permet d'effectuer la transition vers l'aspect linguistique de notre travail. En effet, cette dernière a mené une réflexion sur les marqueurs discursifs en tant qu'objet d'enseignement pour les étudiants Erasmus (2011), sans toutefois aborder l'aspect des représentations. Brunet

(2019), Lorrillard (2018) ou HoaiTran, Tutin et Cavalla (2016) s'interrogent également sur la place des MD dans l'enseignement du FLE, sans pour autant se concentrer sur les étudiants en situation de mobilité. La recherche dans le domaine des MD, menée notamment par Dostie et Pusch (2007), s'est passablement développée dans la littérature francophone. Cependant, le constat constituant l'un de nos moteurs dans ce projet est le suivant : à ce jour, aucune étude n'a lié les deux axes sur lesquels nous nous appuyons. Si les représentations sociales de la langue, les marqueurs discursifs, les lieux d'acquisition ont bien évidemment été chacun d'entre eux l'objet de travaux, ces champs sont considérés indépendamment, ou envisagés selon d'autres prismes, d'où notre intérêt pour cette recherche pluridisciplinaire.

3. Objectifs

En réunissant ces deux axes, les MD et les RS, notre objectif est également de nous interroger sur l'influence mutuelle de ces deux variables. Les RS deviennent-elles plus précises, plus concrètes, plus individualisées à mesure que les MD se font plus présents ? Les MD occupent-ils plus d'espace dans le répertoire linguistique de l'individu quand ce dernier développe des RS plus détaillées à travers son processus d'intégration au pays d'accueil ? La notion de parcours, que l'on retrouve dans le sous-titre de ce projet, cherche par la même occasion à mettre en évidence cette évolution, à symboliser cette interdisciplinarité et ce trajet sans fin qu'emprunte un apprenant lorsqu'il initie une relation avec une langue, en l'occurrence avec le français.

En premier lieu toutefois, nous nous concentrerons sur l'opposition entre contextes homoglotte et alloglotte en analysant l'apparition éventuelle de MD. Par le biais des interviews, en abordant les thèmes liés à l'oralité, à l'immersion, aux besoins en termes de contact avec des natifs, il existe la possibilité, via l'évocation des représentations sociales, de voir également émerger une réflexion propre sur les marqueurs discursifs.

En conséquence, l'objectif sous-jacent de ce projet constitue un cycle mettant en premier plan l'intérêt pour la production de MD selon le contexte. Cette marche initiale est abordée via un échange sur les RS liées à la langue, à la culture, à l'apprentissage. Les représentations formulées, sources évidentes d'intérêt et d'analyse, constitue également un instrument pouvant potentiellement pousser les sujets à mener une analyse, un commentaire sur le rôle des marqueurs discursifs.

4. Méthodologie

Un semestre durant, nous suivrons 10 étudiants roumains découvrant un contexte universitaire nouveau à travers la mobilité académique. Lesdits étudiants sont inscrits dans un cursus de - ou en - français dans différentes universités roumaines et se rendront dans un pays d'Europe francophone le temps d'un séjour Erasmus. En outre, et pour apporter un relief supplémentaire à nos observations, nous suivrons parallèlement un second groupe de dix étudiants au profil similaire aux premiers évoqués. A la différence de l'échantillon de base cependant, ces participants resteront en Roumanie pendant le semestre en question.

Nous rencontrerons chaque participant à trois reprises: au début, au milieu et au terme du semestre concerné. Les entretiens se dérouleront en ligne et porteront sur une quinzaine de questions servant de fil rouge à ces interviews semi-dirigées. Les questions seront les mêmes pour chaque

étudiant, avec toutefois de légères adaptations selon le contexte dans lequel le sujet évolue. Les grands thèmes de l'entretien seront : le lien personnel avec la langue française, la vision de la Francophonie et du bilinguisme, la culture francophone, les variétés et les accents en français, les besoins en termes d'oralité, le contact avec les natifs. Précisons que le thème des marqueurs discursifs ne sera pas proprement abordé avec les participants. L'étude est ainsi présentée comme un travail et une réflexion sur les représentations liées à la langue. Nous désirons en effet réduire les facteurs pouvant influencer la manière de s'exprimer des différents sujets. Chaque entretien sera enregistré avec l'accord préalable de l'étudiant et la durée approximative d'un échange sera de 20 à 30 minutes. Le nom des participants sera anonymisé et les données seront détruites dès le terme de notre recherche.

Les deuxièmes et troisièmes interviews reprendront les thèmes abordés lors de la première rencontre. Les questions seront toutefois orientées différemment pour éviter un potentiel ennui lié à la redondance des sujets.

Les différents profils sont recrutés via un questionnaire transmis aux services des relations internationales de la plupart des universités roumaines. Lesdits services diffusent ensuite le formulaire en question et nous nous chargeons de sélectionner les profils pertinents pour notre étude, selon les réponses obtenues. Nous cherchons à réunir une variété de profils, tant au niveau de l'université d'origine, que de l'âge, du cursus de formation, de l'université d'accueil ou du niveau de français.

En termes d'exploitation des données, Chanet nous offre un constat clair à propos des marqueurs discursifs :

En l'état actuel des connaissances sur les MD, il n'existe pas d'autre moyen, pour analyser ceux-ci, que d'effectuer un repérage forme par forme, pour ensuite inventorier et classer les statuts de ces formes en discours, et ne retenir que ceux qui relèvent du marquage textuel des activités discursives. (Chanet 14)

Bien que les moyens aient depuis lors évolué, aucun ne semble assez convaincant pour opérer d'une manière différente. Ainsi, à l'aide des critères théoriques évoqués précédemment, nous répertorierons ce que nous considérons comme marqueurs discursifs, tout en procédant, suite aux entretiens, à une analyse forme par forme nous permettant éventuellement d'enrichir la liste construite au préalable.

Après la phase des entretiens, une grille d'analyse sera établie. Elle permettra non seulement de mettre en évidence l'évolution des différents participants au niveau linguistique, via les marqueurs discursifs, mais également dans leurs représentations de la langue française. Les RS culturelles, linguistiques et liées à l'apprentissage seront mises en lumière et classées selon leur contenu. Cette phase d'analyse permettra, au-delà de se concentrer sur l'évolution individuelle des participants, de comparer le groupe d'étudiants en mobilité avec le groupe de contrôle.

5. Limites

Notre recherche comporte de potentiels écueils et, comme souvent dans les travaux qualitatifs, nécessite certaines précautions d'usage. La variable humaine, tout d'abord, matière première de ce projet, est par définition imprévisible. Dès lors, les comportements individuels ne pourront être reproduits ultérieurement, rendant notre cas évidemment unique. Les possibilités que l'étudiant n'interagisse pas avec des locuteurs natifs, qu'il ne

cherche pas à découvrir le tissu local, qu'il se désintéresse de la langue et de la culture francophone sont des éventualités à prendre en compte. Nous pouvons toutefois nous demander si nous avons affaire ici à des risques ou à des phénomènes également dignes d'intérêt. En effet, l'imprévisibilité permet d'orienter la recherche dans une direction inattendue et constitue, derechef, une potentielle source d'enseignements.

La répartition géographique des étudiants, tant en Roumanie qu'en Europe francophone, sera quelque peu arbitraire. Étant tributaire du choix des participants, des accords académiques et des profils répondant favorablement à notre requête, nous ne pouvons garantir une couverture équitable des différents territoires.

Le cadre de l'entretien peut quant à lui être perçu comme formel, conduisant à des situations d'hypercorrection ou à un registre de langue différent. Le défi sera pour l'intervieweur de donner au participant un sentiment de confiance pour que son mode d'expression s'approche de celui employé au quotidien.

Enfin, il existe évidemment le risque de perdre des étudiants en cours de route. Comme mentionné précédemment, la variable humaine est imprévisible et un semestre peut constituer une fenêtre occasionnant de nombreux changements dans les vies respectives de nos sujets. Nous chercherons dès lors à réunir davantage de profils que les vingt requis afin de pallier cette éventualité.

Conclusions et ouvertures

Larousse définit le *parcours*, au sens figuré, comme la « suite des activités qui caractérisent la vie d'une personne. » Si le parcours de mobilité prend fin, le parcours en lien avec une langue, lui, ne s'arrête à proprement parler jamais, au même titre que l'évolution de nos représentations. C'est ce trajet, ce parcours à chaque fois différent qui constitue notre principal point d'intérêt. Notre travail n'a pas la prétention de révolutionner la didactique des langues, mais plutôt d'offrir des pistes de réflexion relatives aux lieux et modes d'apprentissage. Nous pouvons nous demander légitimement si le séjour en mobilité – ou séjour à l'étranger – est véritablement une immersion ? Est-il aussi bénéfique qu'on l'a longtemps imaginé pour l'apprentissage/acquisition d'une langue ? Si le principe du SE, considéré généralement comme milieu naturel, a été depuis longtemps vanté, est-il pour autant un élément positif selon tous les aspects de la langue, pour tous les apprenants, dans toutes les situations ?

Nous avons cité, précédemment, les plaidoyers relatifs à l'enseignement des MD en classe de FLE. Notre recherche a également l'ambition d'interroger ce champ qui fait son chemin en didactique du FLE. Lorrillard posait le constat en ces termes :

les Français ayant spontanément recours à ces marqueurs pour combler les silences, il paraît donc un peu étrange, voire injuste, de prétendre en priver des locuteurs non natifs. Ce que l'on surnomme souvent des « mots béquilles » semblerait presque, au contraire, avoir été conçu pour épauler des apprenants étrangers. (Lorrillard 63)

Mettre en lumière la fréquence et le rôle des MD peut non seulement justifier leur didactisation, mais également amener la réflexion à un autre niveau, celui de l'importance de l'échange avec des locuteurs francophones d'ailleurs, natifs ou non. Nous pourrions en effet nous demander si la

confrontation avec une riche variété de français n'est pas la clé de voûte de la maîtrise de la compétence orale.

Enfin, nous n'insisterons plus sur l'importance des RS dans le processus d'apprentissage d'une langue, en l'occurrence le français. Cependant, il a été pour nous intéressant de constater le contraste entre les représentations rencontrées en Roumanie et celles habituellement rencontrées en Europe francophone, via des locuteurs natifs. Si l'idée ici n'est pas de porter un jugement de valeur sur la nature desdites représentations, nous faisons l'hypothèse que des objets plus actuels, plus concrets, plus précis voire personnels, contribuent à faciliter l'apprentissage et jouent un rôle de pivot au niveau identitaire. Exploiter plus profondément cet aspect précis serait sans doute digne d'intérêt dans le cadre d'une recherche ultérieure.

Références citées

- Ballatore Magali. *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens. Mythes et réalités*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- Ballatore, Magali. « Des origines aux destinations: l'importance des "lieux" dans les parcours des étudiants Erasmus ». *Migrations Société*, 180, 2020, 113-130.
- Bronckart, Jean-Paul. « Le rôle de la maîtrise langagière dans le développement identitaire des personnes ». *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*. Ed. Jérémie Sauvage & Françoise Demougin. Paris: L'Harmattan, 2012. 19-40.
- Brunet, Antonin. « Plaidoyer pour l'enseignement des marqueurs discursifs en classe de FLE. Un outil indispensable pour les apprenants de niveau avancé et expérimenté. L'oral et l'écrit: de l'analyse aux applications ». Université de Poitiers, 2019.
- Castellotti, Véronique Danièle Moore. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.
- Chanet, Catherine. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie. » *Recherches sur le français parlé*, 18, 2003, 83-106.
- Collentine, Joseph. « The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. » *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 2004, 227-248.
- Dabène, Louise et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier-Crédif, 1990.
- Delahaie, Juliette. « Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 162, 2011, 153-163.
- Dostie, Gaétane, Claus Pusch. « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. » *Langue française*, 154, 2007, 3-12.
- Dostie, Gaétane. « Les marqueurs discursifs ». *Usito, dictionnaire général de la langue française*. Ed. Hélène Cajole-Laganière, Pierre Martel, Chantal-Edith Masson. Université de Sherbrooke, 2013.
- Gajo, Laurent. « Lieux et modes d'acquisition du FLE: enseignements, pratiques, pratiques d'enseignements. » *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 71, 2000, 15-33.
- Gajo, Laurent. *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne, 1999.
- Hilton, Heather. « Mise au point terminologique: pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 23, 2014, 34-50.
- Howard, Martin, John Schwieter. « The development of Second Language Grammar in a Study Abroad context ». *The Routledge Handbook of Study Abroad*

- Research and Practice*. Ed. Cristina Sanz, Alfonso Morales-Front. London: Taylor & Francis, 2018, 135-148.
- Ishikawa, Fumiya. « Répercussions du discours didactique sur les composantes « extralinguistiques » de la classe de langue. Catégorisation des apprenants et description du contexte ». *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 2010, 123-134.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: PergamonPress, 1981.
- Lasagabaster, David. « Les attitudes linguistiques: un état des lieux ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144, 2006, 393-406.
- Lorrillard Olivier. « Les tics de langage ont-ils leur place dans l'enseignement du français oral ? » *The Hiroshima UniversityStudies*, 78, 2018, 57-73.
- Meunier Déborah. « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 162, 2011, 137-151.
- Meunier, Déborah. *Les représentations linguistiques des étudiants Erasmus et la vision plurilingue européenne: normes, discours, apprentissages*. Thèse de doctorat. Université de Liège et Université Libre de Bruxelles, 2013.
- Sauvage, Jérém. « Mobilité et appropriation des langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 16, 2019, 1-7.
- Thi Thu HoaiTran, Agnès Tutin, Cristelle Cavalla. « Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE: l'exemple des marqueurs de reformulation ». *Linguistik Online*, 78, 2016, 113-128.