



**HAL**  
open science

## La référence aux modalités dans le texte argumentatif chez les apprenants turcophones du FLE

Sülün Aykurt Buchwalter

► **To cite this version:**

Sülün Aykurt Buchwalter. La référence aux modalités dans le texte argumentatif chez les apprenants turcophones du FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02444033

**HAL Id: dumas-02444033**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02444033>**

Submitted on 17 Jan 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# **La référence aux modalités dans le texte argumentatif chez les apprenants turcophones du FLE**

**AYKURT ép. BUCHWALTER  
AYKURT  
Sülün**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

**UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère**

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES orientation recherche

Année universitaire 2018-2019





# **La référence aux modalités dans le texte argumentatif chez les apprenants turcophones du FLE**

**AYKURT ép. BUCHWALTER**  
**AYKURT**  
**Sülün**

Sous la direction de Tatiana ALEKSANDROVA

UFR LLASIC  
Département Sciences du langage et Français langue étrangère

---

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : parcours FLES, orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

### **DÉCLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : AYKURT ép. BUCHWALTER

PRENOM : Sülün

DATE : 17 mai 2019

## **Remerciements**

Je tiens à remercier ma directrice de recherche Tatiana Aleksandrova, qui m'a guidée et encouragée tout au long de ce travail. Sa réactivité, sa gentillesse et sa rigueur m'ont permis de continuer à avancer malgré les difficultés que j'ai rencontrées.

Je remercie de tout cœur les collègues, apprenant(e)s et ami(e)s qui m'ont apporté leur soutien, notamment dans la constitution du corpus étudié dans cette recherche, et en particulier toute la communauté de FLE de l'Université Galatasaray.

Merci enfin à Bertrand, mon cher mari, pour son soutien et sa relecture.

# Sommaire

.....	1
Remerciements .....	3
Sommaire .....	4
Introduction .....	6
Partie 1 - Cadrage théorique et méthodologie .....	8
<b>CHAPITRE 1. LA PRODUCTION ECRITE.....</b>	<b>9</b>
1. LA PRODUCTION ECRITE EN L1.....	9
2. LE TEXTE ARGUMENTATIF.....	11
3. LA PRODUCTION ECRITE EN L2.....	12
<b>CHAPITRE 2. LES MODELES D'ANALYSE .....</b>	<b>16</b>
1. LA RHETORIQUE CONTRASTIVE .....	16
2. LA DEMARCHE FONCTIONNALISTE .....	18
<b>CHAPITRE 3. LES MODALITES .....</b>	<b>23</b>
1. DEFINIR LA MODALITE .....	23
2. LA MODALITE DANS LE DISCOURS .....	24
3. LES MODALITES DANS L'APPROCHE FONCTIONNALISTE .....	25
<b>CHAPITRE 4. METHODOLOGIE .....</b>	<b>27</b>
1. LA CONSTITUTION DU CORPUS .....	27
2. METHODOLOGIE D'ANALYSE .....	31
Partie 2 - Description contrastive du français et du turc .....	32
<b>CHAPITRE 5. LES CONVENTIONS RHETORIQUES.....</b>	<b>33</b>
1. LA COMPOSITION ECRITE.....	33
2. L'ARGUMENTATION .....	35
<b>CHAPITRE 6. LES CONTRASTES LINGUISTIQUES.....</b>	<b>38</b>
1. QUELQUES ASPECTS DE LA GRAMMAIRE TURQUE.....	38
2. LES MODALITES .....	39
3. LES TEMPS.....	41
Partie 3 - Résultats des analyses .....	43
<b>CHAPITRE 7. ANALYSE RHETORIQUE.....</b>	<b>44</b>
1. LES GROUPES DE CONTROLE.....	44
2. LES APPRENANTS DU FLE .....	47
<b>CHAPITRE 8. ANALYSE FONCTIONNELLE.....</b>	<b>52</b>
1. L'ANALYSE FONCTIONNELLE GLOBALE.....	52
2. LES MODALITES DE L'ASSERTION .....	55
3. LA MODALITE DEONTIQUE .....	68
4. LES MODALITES EPISTEMIQUES .....	77
Conclusion.....	89
Bibliographie.....	91
Sitographie .....	93
Table des illustrations.....	94
Table des matières .....	95

## Note sur la présentation

Nous utilisons dans ce travail et en Annexe un certain nombre d'abréviations.

ABL	ablatif
ACC	accusatif
DAT	datif
GEN	génitif
LOC	locatif
Adj	Adjectif
Adv	Adverbe
Aor	Aoriste
C.Nom	Complément du nom
Cond	Suffixe de condition
Cop	Copule
Dét	Déterminant
Gér	Gérondif
Fut	Futur
Imposs	Suffixe d'impossibilité
INF	Infinitif
Neg	Négation
N	Nom
Oblig	Suffixe d'obligation
P	Pluriel
Part.	Participe
Passé	Passé parfait
Pass.rap.	Passé rapporté
Possib	Suffixe de possibilité
Possess	Possessif
Postp	Postposition
Prés.dur	Présent duratif
Prés.prog.	Présent progressif
Pro	Pronom
Rel	Suffixe relatif
V	Verbe
1S	1 <sup>e</sup> personne du singulier
3S	3 <sup>e</sup> personne du singulier
1P	1 <sup>e</sup> personne du pluriel
2P	2 <sup>e</sup> personne du pluriel



## Introduction

La production écrite est un exercice cognitif exigeant, aussi bien en langue maternelle (L1) qu'en langue étrangère (L2). Son acquisition et sa maîtrise requièrent une connaissance non seulement des règles linguistiques et discursives, mais aussi des conventions rhétoriques de la langue. De nombreuses études dans le champ de la didactique des langues montrent que les productions écrites des apprenants avancés d'une langue étrangère ne correspondent pas toujours aux attentes des lecteurs natifs, même lorsque la grammaire et le lexique sont adéquats.

En Turquie, des milliers d'étudiants et d'élèves turcophones qui poursuivent leurs études dans une université et des lycées francophones sont amenés à rédiger des textes de différents types en français langue étrangère (FLE). Etudier les différences et les similitudes des productions d'étudiants turcs et français pourrait permettre de développer des pistes didactiques pour permettre aux apprenants de se rapprocher davantage de la langue cible dans leurs productions écrites. Le texte argumentatif est un cas de figure important dans la mesure où il est fréquemment employé dans les écrits universitaires et comporte des caractéristiques communes avec l'exercice de la dissertation. Une meilleure maîtrise de la production écrite de type argumentatif pourrait permettre aux étudiants de mieux répondre aux attentes des lecteurs, particulièrement des professeurs, francophones. Par ailleurs, à notre connaissance, le texte argumentatif a été moins étudié que d'autres types de texte dans une perspective contrastive français-turc.

Les différences entre les productions écrites en L1 et en L2 sont dues à la fois aux conventions rhétoriques, aux aspects linguistiques et à l'organisation discursive. C'est pour mieux analyser ces différents facteurs que cette recherche repose d'une part sur la rhétorique contrastive et d'autre part sur l'analyse fonctionnelle du discours. La rhétorique contrastive se focalise sur la structure du texte et propose une typologie d'organisation des idées à travers les paragraphes selon les langues. Un texte produit selon les conventions rhétoriques d'une langue-culture peut manquer de cohérence aux yeux du lecteur d'une autre langue-culture. Mais cela ne suffit pas pour comprendre les différences entre les productions écrites des natifs et des apprenants avancés. Des recherches montrent que l'organisation des idées est en réalité davantage (ou du moins autant) influencée par la culture éducative que par la langue maternelle.

Ainsi, au-delà de l'aspect rhétorique, les aspects linguistiques semblent contribuer aux différences dans les productions, même au niveau avancé. Les productions des apprenants avancés peuvent donner un sentiment d'étrangeté aux natifs sans qu'ils ne contiennent d'erreurs. Pour expliquer ces différences linguistiques, nous partons d'une hypothèse selon laquelle la grammaire de la L1 contribue à conditionner la façon dont nous pensons. Pour analyser le rôle de la L1 dans la structuration de l'information dans le texte en langue étrangère, nous prenons le parti d'utiliser l'analyse fonctionnelle. Cette approche considère que les éléments linguistiques ont une fonction dans le discours et que chaque langue a une façon différente de satisfaire ces besoins fonctionnels. Si la grammaire de la L1 impose certaines contraintes, il est possible que le scripteur, en L2, maintienne ces mêmes contraintes.

Klein et Von Stutterheim (1989) ont développé un modèle d'analyse selon lequel tout texte est une réponse à une question explicite ou implicite, la « *quaestio* ». Ce modèle permet d'aller au-delà des contrastes linguistiques formels entre les langues et de prendre en compte la réalité des discours en L1 et en L2. Il permet aussi d'analyser l'ensemble du texte au lieu de constater des similitudes ou différences entre les langues.

Dans cette recherche, nous avons choisi de nous focaliser sur le domaine des modalités, car dans les textes argumentatifs, les modalités sont particulièrement importantes : le scripteur tente de convaincre le lecteur, en exprimant ses opinions subjectives. Il exprime des idées qui relèvent de la possibilité ou de la nécessité et jongle entre différents degrés de certitude. Notre objectif sera de comprendre quels outils linguistiques les turcophones utilisent dans leur L1 pour exprimer ces modalités à travers leur texte ; si/comment ils transfèrent ces stratégies linguistiques et discursives au français L2 et dans quelle mesure leurs productions en FLE se rapprochent des productions des natifs français en ce qui concerne la modalité.

Nous partons de l'hypothèse selon laquelle les turcophones apprenants du FLE conserveront, dans la référence aux modalités dans leurs textes, des traces de l'organisation discursive de leur L1. Pour vérifier cette hypothèse, nous commencerons par établir le cadrage théorique et la méthodologie qui nous permettront de mener l'analyse, avant de mettre au jour les principaux contrastes entre le français et le turc, d'un point de vue rhétorique et grammatical. Nos analyses tenteront d'analyser la référence aux modalités dans chacun des groupes de scripteurs afin de tester nos hypothèses sur les apprenants.

## **Partie 1**

-

### **Cadrage théorique et méthodologie**

## Chapitre 1. La production écrite

La production écrite serait selon certains chercheurs « la plus coûteuse des activités mentales humaines » (Flower & Hayes, cités par Golder & Favart, 2003:190). Différents domaines de recherche portant sur la production écrite en L1 montrent, en effet, que la production écrite mobilise de façon simultanée plusieurs opérations, différents types de mémoire et une série de variables.

### 1. La production écrite en L1

La production écrite en L1 se fait en trois étapes: la planification, la mise en texte, et la révision (*ibid.*). Cependant, ces trois étapes ne sont pas successives : il s'agit d'un schéma récursif dans lequel le scripteur revient sans cesse sur les étapes précédentes (Cornaire & Raymond, 1999). La planification consiste à « récupérer des idées en mémoire, les sélectionner et les évaluer et enfin les organiser en fonction des contraintes de l'activité » (Golder & Favart, 2003:190). Selon Hidden (2014), la planification est l'étape qui mobilise le plus les capacités cognitives du scripteur. La mise en texte est aussi appelée « traduction » par certains auteurs et elle correspond à la formulation des idées planifiées grâce à des outils linguistiques : le lexique, la morphosyntaxe, l'orthographe. Cette phase n'est pas purement un exercice linguistique : c'est aussi le moment où le scripteur organise le texte à différents niveaux, allant des connecteurs qui relient les phrases, à l'organisation générale du texte, par exemple en paragraphes. La révision est un processus où le scripteur évalue son texte pour s'assurer qu'il correspond à ses objectifs. Pour Hidden (*ibid.*), il est rare que cette phase se déroule avec succès : le scripteur a des difficultés à repérer les erreurs ou les problèmes de structure.

Ce modèle en trois étapes se focalise sur le scripteur. Or, la production écrite ne consiste pas simplement à transmettre des informations qui se trouvent dans l'esprit du scripteur. Son objectif est de « transformer » ces informations afin de les transmettre au lecteur dans un contexte donné. Bereiter et Scardamalia (cités par Cornaire & Raymond, 1999) ont ainsi développé la notion de « *knowledge-transforming* », qui vient se substituer à l'idée d'un simple processus de « *knowledge-telling* ». Cela signifie que le processus de production écrite nécessite que le scripteur ajuste son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit accomplir. Cela signifie aussi que le scripteur fait des va-et-vient incessants entre ce qu'il doit écrire en termes de contenu et comment il doit le dire en termes de choix

rhétoriques. Le « *knowledge-transforming* » est un processus très complexe dans lequel le scripteur change souvent de but, le nouveau but lui imposant de nouvelles contraintes. Contrairement au « *knowledge-telling* » qui se focaliserait sur le scripteur, le « *knowledge-transforming* » prend en compte le destinataire (Golder & Favart, 2003).

D'après le modèle proposé par Deschaines (cité par Cornaire & Raymond, 1999), il faut placer ce processus dans un schéma encore plus large de situation interlocutoire. Celle-ci comprend la tâche à accomplir, l'environnement dans lequel le scripteur opère, le texte lui-même, les personnes impliquées dans le processus et les sources d'information. Dans cette situation d'interlocution, le scripteur déploie une structure de connaissances : c'est sa mémoire à long terme, ainsi que ses connaissances linguistiques, sémantiques, rhétoriques, etc. L'acte de production à proprement parler correspond à un processus psychologique défini en cinq étapes : la perception-activation, la construction de la signification (qui correspond à l'élaboration du plan), la linéarisation, la rédaction et la révision. La linéarisation concerne « l'ordonnement des informations (...) [et] la spécification de leur mise en relation » (Golder & Favart, 2003:196). On retrouve donc des variables supplémentaires en sus du schéma binaire scripteur-destinataire.

Klein et von Stutterheim affirment aussi qu'un processus cognitif complexe est sous-jacent à tout texte (oral ou écrit). Pour eux, la production du texte fait partie d'une série de « niveaux de représentation » (2006:1). Au niveau 0 se situe le fait ou l'idée qui donnera naissance au texte. Au niveau 1 se trouve la perception de fait par le narrateur/scripteur. Au niveau 2, ce fait se grave dans la mémoire à long terme du narrateur/scripteur. Au niveau 3, le scripteur/narrateur fait appel à sa mémoire à long terme dans le contexte de la production du texte. Au niveau 4, il y a la sélection des informations et la linéarisation. Le niveau 5 correspond à la mise en texte. Au niveau 6, on passe à la compréhension: le récepteur décode le sens. Au niveau 7, le destinataire ajoute les informations contextuelles au sens qu'il a décodé. Puis il enrichit cette interprétation à travers sa connaissance du monde et des inférences (niveau 8).

Dans ce modèle, on retrouve la mobilisation de la mémoire à long terme et certaines étapes communes aux modèles précédent telles que la linéarisation et la mise en texte. On retrouve aussi l'idée du contexte global dans lequel s'inscrit la production. Le fait de placer la production et la compréhension sur une même série est intéressant dans la mesure où comme nous l'avons vu précédemment, le scripteur doit accomplir une tâche. Cette tâche

consiste à produire un texte en vue de faire passer un message. Pour cela, il doit être compris par le lecteur. Le scripteur porte donc la responsabilité de produire un texte cohésif et cohérent.

La cohésion et la cohérence sont deux notions qui ont trait à l'organisation des informations dans le texte et qui correspondent aux deux versants d'un même concept (Colletta, 2017). La cohésion est une qualité du texte en production, tandis que la cohérence est une constituante du texte en réception. D'après Charolles (1989), la cohésion-cohérence d'un texte est assurée par les critères de (1) progression, (2) répétition, (3) non-contradiction et (4) relation (Colletta, 2017). Autrement dit, le texte doit contenir des informations qui se renouvellent tout en reprenant les informations déjà données. Cela crée une dynamique entre deux types d'information décrits selon certains linguistes comme le thème (les informations déjà connues) et le rhème (les informations nouvelles). La façon dont le thème et le rhème se suivent à travers le texte détermine la progression thématique.

Cela est valable pour tous les types de texte. Les typologies de texte sont nombreuses et variées mais nous pouvons retenir le classement de Werlich (1975) fondé sur les opérations mentales que requiert la production du texte, et le classement de Brewer (1980), cités par Colletta (2017). Pour Werlich, le texte descriptif mobilise chez le scripteur la perception de l'espace ; le texte narratif mobilise la perception du temps ; le texte expositif implique des opérations d'analyse-synthèse et le texte argumentatif organise des jugements. Brewer quant à lui, propose de croiser les fonctions des textes (informer, convaincre, distraire, produire un effet esthétique) avec des activités cognitives (description, narration, exposition). Dans ce schéma, le texte argumentatif a pour fonction de convaincre, et mobilise l'exposition.

## ***2. Le texte argumentatif***

Des études montrent que le discours argumentatif est acquis tardivement. Selon Golder & Favart (2003), ce retard est dû entre autres au niveau de développement cognitif, à la maîtrise textuelle, à la connaissance du modèle d'argumentation mais aussi à la volonté d'argumenter. Le discours argumentatif mobilise, plus que tout autre type de texte, « des opérations linguistiques et cognitives complexes » et comprend une dimension « fondamentalement dialogique » (Golder & Favart, 2003:188). La situation d'interlocution est donc particulièrement importante : d'une part, le contexte, car « argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine

du contestable » (*ibid.*) et d'autre part le destinataire car « on ne rédige jamais un discours argumentatif pour soi-même » (Golder & Favart, 2003:192).

Les principales composantes de l'argumentation sont l'étayage et la négociation. A ces composantes correspondent des marqueurs linguistiques et textuels divers. L'étayage permet de développer son propre point de vue en le justifiant, tandis que la négociation nécessite de se mettre à distance de ce point de vue, en émettant des restrictions ou des concessions (Golder & Favart, 2003).

Il s'agit donc d'un type de texte où des formes linguistiques variées et complexes doivent être déployées et où les contraintes rhétoriques sont plus importantes encore que pour d'autres types de texte (*ibid.*). Etant donné que le destinataire est particulièrement important dans le schéma argumentatif, la notion de cohésion-cohérence est cruciale dans ce type de texte. Golder & Favart (2003) évoquent des marques de cohésion spécifiques au texte argumentatif : par exemple, les connecteurs exprimant la causalité, les connecteurs adversatifs, et ceux exprimant la concession. Elles précisent que les reprises anaphoriques sont relativement rares. D'après Colletta, en français, « l'argumentation est riche en connecteurs (...) et mobilise (...) les outils de l'énonciation du discours : le présent, temps de la généralité, le passé composé à valeur d'accompli, le futur pour la prospective, les temps du conditionnel et du subjonctif pour l'expression de la condition et de l'éventualité » (2017:46).

### **3. La production écrite en L2**

Puisque la production d'un texte écrit est un processus aussi complexe dans la langue maternelle (L1), il est légitime de supposer que la production écrite dans une deuxième langue (L2) soit d'autant plus difficile. Plusieurs chercheurs ont tenté de comprendre si la production écrite en L1 différait fondamentalement de la production écrite en L2.

En 1999, Cornaire & Raymond écrivaient qu'« il n'existe pas (...) de modèle récent pour la L2 et (...) les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en LM et celui en L2 n'ont pas à ce jour donné de résultats significatifs » (1999:31).

Certaines recherches pointent vers des similitudes entre production en L1 et production en L2. D'après Cornaire & Raymond, « le scripteur expert en L2 ressemble beaucoup au scripteur expert en L1, c'est-à-dire qu'il se sert des mêmes capacités et stratégies pendant l'écriture » (1999:57). Les apprenants seraient ainsi influencés par leurs

habitudes d'écriture en L1, notamment dans l'élaboration du plan : ceux qui auraient tendance à beaucoup planifier en L1 le feraient également en L2.

Il est pourtant possible de distinguer certains traits spécifiques aux productions écrites en L2. D'après Hidden (2014), le processus de production écrite en L1 et en L2 est qualitativement de même nature, mais les différences sont de nature quantitative : d'après elle, le scripteur en L2 planifie moins et moins bien qu'en L1, car il est plus préoccupé par la syntaxe ou le vocabulaire que par la structure de son texte. D'autres études confirment ce constat : la phase de planification serait moins détaillée en L2, ce qui rapprocherait les apprenants des enfants qui produisent en L1 (Péry-Woodley, 1993). Hidden (2014) précise que chez un même scripteur, un brouillon réalisé pour une tâche de production écrite en L1 consiste à organiser des idées, alors que dans un brouillon de production écrite en L2, l'apprenant rédige déjà son texte. Plus préoccupé par les aspects linguistiques et éventuellement l'organisation de phrase en phrase, il omet de structurer l'ensemble du texte.

Pour la mise en texte, selon Cornaire & Raymond (1999:65), « les productions écrites en L2 témoignent d'une langue et d'une syntaxe qui se veulent à l'abri des risques ». Le scripteur, craignant de faire des erreurs, reste dans les limites de ce qu'il pense maîtriser dans la langue cible. Les textes en L2 sont aussi plus courts (Hidden, 2014). Enfin, pour la révision, le scripteur se concentre sur les erreurs de forme et non sur la structure générale. Il faut noter que cette attitude de l'apprenant scripteur peut être due à des motifs liés aux modalités d'évaluation dans le contexte où il opère. Si les attentes du lecteur (éventuellement correcteur) sont orientées vers la précision lexicale ou morfo-syntaxique, cela orientera nécessairement les choix du scripteur dans les différentes phases de la production.

Pour expliquer ces différences entre la production écrite en L1 et celle en L2, Wang et Wen ont développé un modèle de processus de rédaction en L2 (cités par Hidden, 2013). Ils reprennent de nombreux éléments des modèles en L1 mais tentent de distinguer les composantes uniquement en L2 (la consigne, le texte produit), celles où la L2 est dominante (l'analyse de la tâche, la génération du texte, les connaissances linguistiques) et celles où la L1 reste dominante (la génération et l'organisation d'idées, les connaissances du monde, les connaissances rhétoriques). Ainsi, comme l'explique Hidden (2014), une partie des différentes étapes nécessaires à la production d'un texte écrit a lieu en L1, et une



autre partie en L2. La plupart des apprenants utilise la traduction, bien que ce processus ait lieu de moins en moins souvent au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage de la L2. Autrement dit, le scripteur en L2 réfléchit au contenu de son texte en L1, puis rédige en L2. Cela est naturel puisque les connaissances du monde et les connaissances rhétoriques sont entreposées dans la mémoire de l'apprenant en L1. La mémoire à long terme englobe la connaissance du monde, des connaissances rhétoriques ainsi que les connaissances linguistiques.

Le passage de la génération d'idées à la linéarisation et la mise en texte est une question centrale. Les premiers défenseurs du déterminisme linguistique, comme Whorf, affirmaient que les concepts n'ont pas d'existence propre indépendamment du langage. Cela conduit à penser que chaque langue impose une certaine vision du monde, ce qui constitue le fondement du relativisme linguistique (Slobin, 1996). Pour Slobin, « le monde n'offre pas des 'événements' ou des 'situations' qui s'encodent dans la langue. Ce sont les expériences qui sont filtrées à travers la langue pour devenir des événements verbalisés »<sup>1</sup> (1996:75). Cette vision ne fait pas abstraction du contexte d'interlocution. Pour Slobin, chaque énoncé « est déterminé (...) par ce que j'ai vu ou vécu, mon objectif de communication (...) et les distinctions qui prennent forme dans ma grammaire » (*ibid.*).<sup>2</sup> C'est la théorie du « penser pour parler », selon laquelle la pensée n'est pas déterminée par la langue, mais il existe bien une façon de penser qui est employée pour parler. Ce « penser pour parler » est fortement déterminé par la L1 et est acquis à un jeune âge. La grammaire de la L1 propose des options, et parfois impose des contraintes, pour exprimer une expérience. Slobin propose l'exemple du turc, où le passé rapporté *-miş* (par opposition au passé parfait *-di*) permet, voire impose, au locuteur de préciser s'il a été témoin direct d'un fait ou s'il a reçu l'information par une autre source. Ces contraintes se gravent dans le « penser pour parler » et sont « particulièrement résistantes à la restructuration dans l'acquisition des langues secondes chez l'adulte »<sup>3</sup> (Slobin, 1996:89). Chez le scripteur en L2, ces phénomènes peuvent expliquer la persistance, aux niveaux avancés de l'apprentissage, de traces de L1 dans le discours.

---

<sup>1</sup> « The world does not present « events » or « situations » to be encoded in language. Rather, experiences are filtered through language into verbalized events ».

<sup>2</sup> « Any utterance is multiply determined by what I have seen or experienced, my communicative purpose in telling you about it, and the distinctions that are embodied in my grammar ».

<sup>3</sup> « This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant to restructuring in adult second-language acquisition ».

Comme nous l'avons vu dans les modèles de production langagière, l'idée est transmise dans le langage grâce aux connaissances linguistiques, mais aussi grâce aux connaissances rhétoriques. Or les connaissances rhétoriques, qui aident le scripteur à organiser ses pensées et à les transmettre sous une forme structurée, ne sont pas universelles ; elles aussi, tout comme la grammaire, varient d'une langue et d'une culture à l'autre.

## Chapitre 2. Les modèles d'analyse

### 1. *La rhétorique contrastive*

#### 1.1. *Les origines et principales hypothèses de la rhétorique contrastive*

La rhétorique contrastive est un domaine d'études qui analyse les différences et les similarités dans l'écriture en langue étrangère à travers différentes langues et cultures. Elle s'est développée dans les années 1960 aux États-Unis sous l'impulsion de Kaplan. Celui-ci était manifestement influencé par le courant du relativisme linguistique, selon lequel le langage influence la pensée. Kaplan a été le premier à avancer l'idée selon laquelle les différentes cultures utilisent des tendances rhétoriques différentes, dans la mesure où le langage et l'écriture sont des phénomènes culturels. Il a également observé que les conventions rhétoriques de la L1 sont souvent transférées dans l'écriture en anglais langue étrangère (Connor, 2002).

Le constat de départ de la rhétorique contrastive est que les apprenants d'une L2 (en l'occurrence, les apprenant de l'anglais langue étrangère à l'université) ne parviennent pas à produire des textes adéquats à l'écrit, alors qu'ils maîtrisent les structures grammaticales. Leurs productions manquent de cohésion ou d'organisation (Hidden, 2008). Ce constat fondamental semble être toujours d'actualité : d'après Takagaki (2013), les correcteurs français de textes produits par des apprenants japonais décrivent un sentiment d'étrangeté : bien que la grammaire soit correcte, les textes ne correspondent pas aux attentes des lecteurs natifs.

Kaplan a développé en 1966 une typologie de mouvements de paragraphes aujourd'hui bien connue et qui a été par la suite critiquée. Il a distingué cinq types de mouvements différents pour cinq groupes de langues : anglais, oriental, sémitique, roman, russe. Pour Kaplan, l'organisation des paragraphes anglo-européenne était « linéaire », tandis que les langues sémitiques employaient des clauses coordonnées parallèles, les langues dites orientales préférant une approche indirecte (où le sujet n'est pas abordé explicitement), et les langues romanes suivant un mouvement proche du « zigzag », autrement dit laissant plus de place aux idées relevant de la digression (Connor, 2002).

#### 1.2. *Les critiques*

L'approche de Kaplan a été critiquée dans la mesure où elle semblait survaloriser l'écriture des scripteurs anglophones natifs et la culture occidentale. Comme le dit

Takagaki (2013:47), « on a tendance à insister sur le caractère linéaire de sa langue maternelle tout en attribuant le circulaire et le zigzag à des langues non maternelles ». Certains ont également avancé que Kaplan faisait abstraction des différences existant entre les langues très proches car il s'était penché sur des langues et des cultures lointaines, ou que l'analyse de Kaplan ne tenait pas compte des différences rhétoriques qui pourraient exister au sein d'une même langue. Une critique de nature idéologique a aussi été formulée : l'identification des normes dans la langue cible perpétuerait un ordre hiérarchique existant à travers l'enseignement. Dans une perspective didactique cette fois, certains ont critiqué le risque d'imposer à des apprenants les attentes des anglophones natifs sans les laisser exprimer leur propre identité linguistique et culturelle (Connor, 2002). Les critiques qui ont été adressées à l'approche de Kaplan allaient de pair avec les critiques vis-à-vis du relativisme linguistique. Cependant, d'après Connor (2002), cette théorie a regagné en légitimité dans sa « version faible » selon laquelle le langage influence la pensée, par opposition à la « version forte » selon laquelle le langage contrôlerait la pensée et la perception.

Des recherches ont suggéré que la différence dans l'organisation des paragraphes et des marqueurs de cohésion-cohérence dans les textes écrits était davantage liée à la culture éducative qu'à la L1. Une recherche longitudinale de Hidden (2008) conclut que les scripteurs ayant une même L1, dans leurs écrits en L2, ne développent pas les mêmes stratégies. Les variations sont donc dues aux cultures éducatives qui ont influencé le parcours de chaque apprenant.

D'après Connor, les recherches fondées sur la rhétorique contrastive ont permis de mettre au jour les sources des différences dans la communication écrite en différentes langues. Ces différences seraient le résultat de nombreux facteurs, comme la L1, la « la culture nationale », la culture scolaire (« *educational background* »), « la culture disciplinaire », les caractéristiques du genre écrit et les différences entre les attentes du scripteur et du lecteur (2002 :497). Les recherches de Takagaki (2013) vont dans le même sens. Pour elle, les choix opérés dans l'organisation textuelle viendraient de l'éducation, de la tradition littéraire, de la culture environnante, et de la nature de la langue.

Pour Connor, il faut aujourd'hui interpréter l'apport de Kaplan comme ceci : la typologie d'organisation des paragraphes correspond en réalité à ce que les locuteurs (lecteurs) de chacune de ces langues/cultures perçoivent comme étant cohérent. Il faut

prendre en compte cette dimension dans l'enseignement des langues étrangère pour que les apprenants comprennent les attentes de lecteurs natifs (Connor, 2002). Hidden (2008) explique d'ailleurs que Kaplan lui-même est revenu sur sa théorie dans les années 1980 pour expliquer que les différences rhétoriques ne reflètent pas nécessairement différents modèles de pensée mais des conventions d'écriture acquises, donc de la culture éducative.

### ***1.3. Les critères pour analyser les conventions rhétoriques***

Connor a donc proposé cinq critères pour comparer la structuration des textes à travers les langues et les cultures. Ces critères sont : (1) la linéarité, c'est à dire l'absence de digressions, (2) le plan du texte, (3), les enchaînements (tels que les connecteurs, les anaphores), (4) l'implication de l'auteur et enfin (5) le style (les métaphores etc.) (Hidden, 2014).

A la lumière de ces critères, les recherches de rhétorique contrastive qui se sont penchées sur le français montrent que les conventions d'écriture dans cette langue se caractérisent par une faible personnalisation et un effacement du scripteur ; une structure très forte liée au plan, dont la forme est fortement codifiée, avec la formulation d'une problématique dont la réponse sera formulée à la fin du texte ; le rôle important du lien cohésif, avec des enchaînements explicites ; et une forte responsabilité du scripteur, dont on attend qu'il guide le lecteur afin d'éviter des erreurs d'interprétation (Hidden, 2014, 2008).

La rhétorique contrastive et les critères de Connor ont l'avantage d'avoir été développés spécifiquement pour analyser les textes écrits, ce qui sera utile pour cette étude : les turcophones et les francophones ont-ils la même façon d'organiser leurs idées dans un texte écrit ? Cependant, il n'offre pas d'outils concrets pour mener l'analyse : par exemple, comment mesurer l'implication de l'auteur dans son texte ? Pour remédier à ce manque, nous nous proposons d'employer l'analyse fonctionnelle.

## ***2. La démarche fonctionnaliste***

### ***2.1. Les principes de l'approche fonctionnaliste***

L'approche fonctionnaliste propose « un modèle théorique qui soit neutre par rapport aux spécificités des langues » (Dimroth & Lambert, 2008:6). Plutôt que de porter un regard qui viserait à évaluer les productions, la démarche fonctionnaliste étudie « la façon dont l'apprenant s'approprie la L2 pour remplir des besoins communicatifs » (Dimroth & Lambert, 2008:5). L'approche fonctionnaliste est liée au relativisme linguistique. Dimroth

& Lambert reprennent le constat de départ de la rhétorique contrastive, selon lequel l'organisation de l'information chez les apprenants très avancés reste différente des natifs et que les principes de L1 continuent à être appliqués dans les productions en L2, « leur empreinte jouant sur le choix de perspectives de représentation du réel dans le discours » (2008:6).

Tomlin (1990) explique que dans les approches fonctionnalistes, l'acquisition de la L2 n'est pas purement une question linguistique, ce qui replace le langage dans son contexte d'interlocution. Tomlin affirme que le but de la grammaire étant de permettre la communication, les approches fonctionnalistes analysent les conditions qui permettent, voire déterminent, la sélection par le locuteur en temps réel de l'une ou l'autre alternative grammaticale existant dans la langue. Les conditions qui sous-tendent ces choix représentent une composante de la compétence cible en L2.

## **2.2. Le modèle de la *quaestio***

Pour décrire et analyser ces conditions, Klein et von Stutterheim (1989) ont développé le modèle de la « *quaestio* ». Dans ce modèle, tout discours répond à une *quaestio*, explicite ou implicite, et qui conditionne la façon dont le locuteur structurera son texte et exprimera certains éléments dans son discours. La tâche du locuteur est de donner une réponse cohérente à la *quaestio*. Il faut souligner que la *quaestio* doit être envisagée du point de vue du locuteur/scripteur : pour Watorek (2010:113), elle correspond à « l'interprétation que le locuteur se donne de la tâche communicative en fonction du contexte d'énonciation et des buts communicatifs ». Pour certains textes, il peut être plus adapté de parler de deux ou trois « *quaestiones* » ou sous-questions (Klein & von Stutterheim, 2006).

Dans ce schéma, le discours qui est produit en réponse à la *quaestio* comprend d'une part des énoncés qui y répondent directement - ce sera la « trame » du discours, et d'autre part des énoncés qui n'y répondent pas directement, même s'ils contiennent des informations importantes - il s'agit de l'« arrière-plan » (Klein & von Stutterheim, 1989). Dans la trame, les énoncés obéissent aux contraintes imposées par *quaestio*, alors que les énoncés de l'arrière-plan « violent » ces contraintes (von Stutterheim, 1993:6). Dans les discours complexes, notamment l'argumentation, l'arrière-plan constitue une « catégorie hétérogène » (Klein & von Stutterheim, 2006), ce qui nécessite de parler de structures d'arrière-plan (au pluriel) ayant des fonctions diverses.

Dans chaque énoncé, le locuteur doit sélectionner et combiner des informations sur des « domaines de référence » qui sont importantes pour répondre à la *quaestio*. Ces domaines sont le temps, le lieu, les entités (personnes, objets), les procès (actions, états), et les modalités. La façon dont chaque énoncé est « rempli » avec une représentation de ces différents domaines est conditionnée par la *quaestio*. Von Stutterheim précise que tous les domaines ne sont pas d'égale importance. Ils obéissent à des liens hiérarchiques à l'intérieur de l'énoncé. La référence aux entités et la référence aux procès sont au cœur de l'énoncé; la référence au temps et à l'espace servent d'ancrage, et la référence aux modalités donne un « statut de validité » à l'énoncé (1993:6).

Au niveau plus global, dans son discours, le locuteur doit connecter les énoncés de la trame. La façon dont les références à l'un ou l'autre des domaines référentiels crée un « mouvement référentiel ». Ce mouvement obéit aux contraintes déterminées par la *quaestio*. Les principaux types d'opération qui contribuent au mouvement référentiel sont l'introduction (lorsqu'une référence à un domaine est spécifiée pour la première fois) et la continuation (lorsque cette référence a déjà été spécifiée dans un énoncé précédent). Autrement dit, une référence peut apparaître dans le texte, puis être reprise ou non. Si elle est reprise, il existe différents types de continuation : le maintien, le changement et la réintroduction. On parle de maintien lorsqu'un même référent (y compris sous une forme linguistique différente) est maintenu dans l'énoncé suivant. Lorsqu'un référent n'est pas maintenu à l'énoncé suivant, mais est repris de nouveau dans la suite du texte, on parle de réintroduction. Il y a changement lorsqu'un nouveau référent est mentionné, mais dans un domaine référentiel qui avait déjà été rempli dans l'énoncé précédent (Klein & von Stutterheim, 2006). Pour clarifier les définitions de types de mouvement référentiel qui seront repris dans cette étude, nous proposons une figure inspirée de ces auteurs.

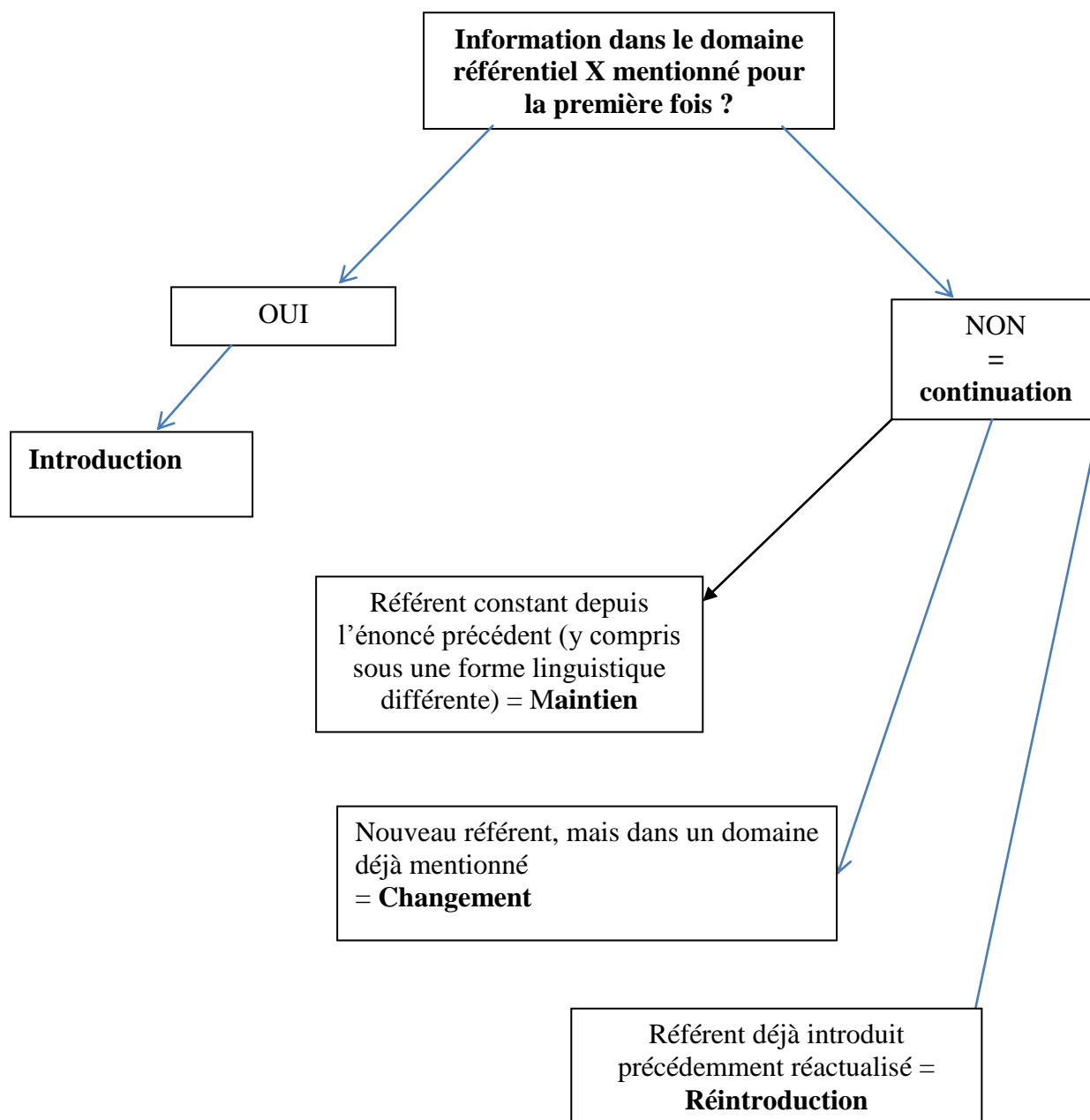


Figure 1: Les types de mouvement référentiel selon Klein & von Stutterheim (2006 :20)

Selon le type de texte, la référence à l'un ou l'autre domaine peut être introduite au début et être maintenue de façon implicite, ou au contraire avoir besoin d'être réintroduite ou changée. Par exemple, dans un texte descriptif où la tâche du locuteur est de décrire une personne, la référence au temps et à l'espace n'ont pas besoin d'être maintenues, ces informations sont constantes. En revanche, dans un texte narratif, l'espace et le temps vont changer d'énoncé en énoncé. (Klein & von Stutterheim, 1989).



La *quaestio*, en plus de distinguer la trame et l'arrière-plan et de dégager le mouvement référentiel, définit dans chaque énoncé de la trame les composantes qui constituent le topique et le focus. Le topique et le focus ont trait au sens de l'énoncé, et non à la forme : le topique est ce dont on parle, et le focus est ce qu'on en dit. La plupart du temps et dans la majorité des langues, aucune marque spécifique n'indique le topique et le focus.

Klein et von Stutterheim (1989) distinguent les contraintes absolues imposées par la *questio* des contraintes relatives. Les contraintes absolues concernent un domaine de référence, par exemple : les énoncés de la trame doivent se référer à un moment donné dans le temps. Les contraintes relatives établissent un lien entre deux ou plusieurs domaines, par exemple : si la référence à l'entité est maintenue et une nouvelle référence à l'espace est introduite, alors la référence au temps doit être réintroduite. Cette approche nous sera utile dans nos analyses de l'argumentation. Par exemple, lorsque le scripteur parle du futur (référence au temps), la modalité devrait exprimer un degré d'incertitude plus élevé que lorsqu'il parle du passé ou du présent.

Pour Dimroth & Lambert (2008:8), « la *quaestio* fonctionne comme relais entre les intentions communicatives et leur formulation linguistique dans la mesure où elle détermine la sélection des informations, leur statut et leur déroulement d'un énoncé à l'autre ». Pour reprendre les modèles de production écrites évoqués plus haut, nous pouvons dire que cela correspond à la notion de linéarisation. Ce modèle a été développé principalement pour l'analyse des discours oraux. Il s'attache à établir des structures types concernant la structure de l'information pour différents types de discours. Les discours narratifs, descriptifs et le discours relevant de l'instruction ont été relativement bien étudiés. Le discours argumentatif a fait l'objet, à notre connaissance, d'un nombre plus limité de recherches. L'analyse fonctionnelle nous offre un outil pour analyser les éléments linguistiques du texte, et vient compléter les aspects rhétoriques. Car comme nous l'avons vu, pour produire un texte, le scripteur s'appuie sur la langue, et sur ses connaissances rhétoriques. Les deux aspects sont intrinsèquement liés. D'ailleurs, Klein & von Stutterheim (1989) précisent qu'il peut exister des contraintes sur la structure du texte qui ne relèvent pas de la *quaestio*, notamment dans la mesure où il existe parfois des contraintes culturelles.

### Chapitre 3. Les modalités

Les critères d'analyse rhétorique et d'analyse fonctionnelle se recoupent sur certains points. Du point de vue de l'argumentation, un point se révèle particulièrement important par rapport à d'autres types de textes : l'implication du scripteur, qui se manifeste par l'emploi des modalités.

#### *1. Définir la modalité*

Le concept de modalité, qui relève à l'origine du domaine de la logique, est relativement difficile à définir et la catégorisation, dans l'application linguistique, des différentes modalités est très variable. On a longtemps considéré que la modalité était l'apport subjectif de l'énonciateur à son énoncé. La définition de la modalité a été élargie dans la mesure où de nombreux linguistes considèrent désormais que toute prise de parole présuppose une subjectivité du locuteur (Douay, 2003). Pour Vion (2004), tout énoncé est une construction subjective. La notion de modalité recouvre donc des réalités linguistiques complexes, qui relèvent à la fois de l'expression de la subjectivité, mais aussi, plus largement, de « la gestion de la relation énonciateur-destinataire-contenu » (Canelas-Trevisi, 2017:79). Von Stutterheim (1993:4) confirme l'écart important qui existe entre les différentes définitions de la modalité, allant d'une définition large proposée par Bally, « la forme linguistique d'un jugement intellectuel, d'un jugement affectif ou d'une volonté qu'un sujet pensant énonce à partir d'une perception ou d'une représentation de son esprit », à une conception très stricte se limitant aux notions de nécessité/possibilité, en ligne avec la modalité logique. Pour Le Querler, la modalité « est l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (2004:646).

A l'oral, les modalités sont exprimées, en plus des moyens linguistiques, par la prosodie ou le geste (Vion, 2006). A l'écrit, le scripteur ne dispose pas de tels outils pour exprimer la modalité, il doit donc déployer davantage d'outils linguistiques pour exprimer les différentes modalités.

Quatre classes de modalités proposées par Culioli en 1986 sont reprises par de nombreux auteurs. La première est la modalité de l'assertion. Elle concerne la relation entre l'énonciateur et le destinataire. En français, elle s'exprime lorsque l'énonciateur renforce, avec des marques plus ou moins visibles, le contenu de son propre énoncé, par exemple en utilisant les verbes « affirmer », « penser », « savoir », ou les adverbes

« indiscutablement », « bien sûr », ou de propositions comme « il est évident que » (Canelas-Trevisi, 2017). L'interrogation et l'injonction peuvent faire partie de cette modalité (Douay, 2003). La modalité de l'assertion est la marque la plus visible de l'implication de l'auteur dans le texte.

La seconde catégorie est la modalité épistémique. Elle « établit une relation entre l'énonciateur et le contenu propositionnel de son énoncé », afin d'« évaluer quantitativement les chances de validation de la relation prédicative » (Douay, 2003:3). Ainsi, elle marque des degrés de probabilité ou d'incertitude que l'énonciateur veut exprimer par rapport au contenu de son énoncé. Cette distance peut avoir plusieurs raisons qui seront importantes dans cette recherche : l'énoncé peut rapporter les propos de quelqu'un d'autre ou des informations tirées d'une source extérieure, ou évoquer une possibilité, une hypothèse. En français, les verbes « pouvoir », « sembler », « espérer », « souhaiter », les adverbess comme « peut-être », le conditionnel ou le futur simple dans sa valeur conjecturale peuvent marquer cette modalité (Canelas-Trevisi, 2017).

La troisième catégorie, la modalité appréciative, se définit comme un "jugement qualitatif sur la relation prédicative" (Douay, 2003:3). Des énoncés tels que « Je suis heureux que/Quel dommage que Pierre vienne » seraient marqués par la modalité appréciative (Le Querler, 2004:647). Certains auteurs n'incluent pas cette catégorie dans leurs typologies des modalités. Pour Le Querler (2004), les modalités épistémiques et appréciatives sont réunies sous une catégorie appelée « modalités subjectives ».

La dernière catégorie dans la typologie de Culioli est la modalité intersubjective. Dans cette catégorie, l'énonciateur veut influencer le destinataire. On peut cependant rétorquer que toute modalité partage cet objectif, puisque l'énonciation a lieu dans un contexte d'interlocution. Plusieurs auteurs incluent la modalité déontique dans cette catégorie : celle-ci a trait à l'obligation. En français, elle est marquée par les verbes modaux « devoir », « falloir », ainsi que l'impératif, ou éventuellement le futur (Canelas-Trevisi, 2017).

Douay précise que ces catégories « ne doivent pas être conçues comme cloisonnées : elles se chevauchent et relèvent la plupart du temps de plusieurs types » (2003:2).

## **2. La modalité dans le discours**

Pour Vion, la dynamique entre *modus* (ce que l'on dit) et *dictum* (le commentaire ou jugement sur le *modus*) indique « l'existence d'activités différenciées intervenant lors de la construction d'un énoncé : le sujet parlant réagirait à une représentation construite par lui

dans son propre discours » (2004:97). Par conséquent, deux « zones discursives » sont créées : dans l'une, le locuteur met à distance un fait, dans l'autre il verbalise une réaction à ce fait. D'après Vion, « la distinction *modus* vs. *dictum* renvoie à un processus dynamique permettant le déroulement discursif » (2004:98). Ce processus est dynamique dans la mesure où le *modus* peut devenir *dictum* dans l'énoncé suivant, si le locuteur choisit d'exprimer une opinion sur l'énoncé précédent.

Par exemple, dans la phrase ci-dessous, le verbe modal « pouvoir » devient *dictum* de la proposition introduite par le *modus* « je pense que ».

(1)

**je pense** que la suppression de cet événement **peut** avoir des répercussions négatives importantes sur la ville.

Ainsi, au niveau du texte, la modalisation contribue à la cohésion et nous pouvons avancer que le *modus* et le *dictum* jouent un rôle qui n'est pas sans faire penser à celui joué par la dynamique topique-focus (le sujet et ce qu'on dit du sujet). Ces rapprochements conceptuels montrent à quel point la modalité est fondamentale dans la structuration du texte argumentatif.

### ***3. Les modalités dans l'approche fonctionnaliste***

Comme nous l'avons vu précédemment, dans l'approche fonctionnaliste, les modalités sont un des cinq domaines auxquels le locuteur fait référence pour construire un discours cohérent.

Klein & von Stutterheim définissent la modalité comme « la relation entre la proposition et la réalité » (1989). Elle englobe deux concepts : l'un a trait à la validité de la proposition (ce qui peut correspondre à une nécessité logique, une possibilité, une réalité, une fiction). L'autre concept se réfère au point de vue du locuteur sur la validité de la proposition, ce qui engendre des références à la probabilité ou la certitude.

Von Stutterheim (1993) développe plus tard cette analyse. Selon elle, quatre catégories sont à prendre en considération pour classer les modalités. La première est présente dans toute proposition et indique le statut de validité, selon laquelle une proposition peut être factuelle, contrefactuelle ou ouverte. La seconde est celle des relations de modalité définies par les verbes modaux : la modalité d'une proposition peut varier sur une échelle allant de la nécessité absolue à la faible possibilité. Une troisième

catégorie précise les types de nécessité et de possibilité, exprimées cette fois à travers le contexte. Enfin, une dernière catégorie marque les degrés de certitude.

L'approche fonctionnelle se penche sur la structure modale au niveau des textes : comment la structure modale varie-t-elle à travers l'arrière-plan et la trame ? D'après von Stutterheim, « dans un morceau de texte cohérent, produit pour répondre à une question précise, tous les énoncés de la trame appartiendront à la même catégorie modale »<sup>4</sup> (1993:11) et « les énoncés qui violent la contrainte modale à quelque niveau que ce soit sont marqués comme étant externes à la trame du texte »<sup>5</sup> (1993:12). C'est la *quaestio* qui établit un cadre modal. Par exemple, dans un discours narratif, les énoncés modalisés feront partie de l'arrière-plan car ils violent les contraintes de la *quaestio*. « Cependant, les textes argumentatifs n'obéissent pas à cette règle », précise von Stutterheim (*ibid.*). En effet, l'argumentation, qui combine différents types de discours, nécessite de passer d'une modalité à l'autre constamment. Le locuteur doit parler du réel mais aussi de ce qui pourrait être, ce qui doit être, ce qui aurait pu être etc.

D'après le modèle de la *quaestio*, une fois que le cadre modal a été établi, il n'a pas besoin d'être maintenu de façon explicite à travers les énoncés. Cependant, dans le texte argumentatif, les changements de modalité nécessitent des maintiens, des changements et des réintroductions. La production d'un texte argumentatif cohérent semble dès lors être une tâche particulièrement difficile, *a fortiori* en L2.

Les textes argumentatifs sont fortement modalisés puisque le scripteur s'implique fortement dans son discours, formule des hypothèses et des propositions. Comme le précisait Golder & Favart (2003), le scripteur doit aussi opérer une « mise à distance » par rapport à ses propres énoncés pour exprimer la concession, ce qui rappelle la dynamique *modus vs. dictum* de Vion (2004). L'analyse fonctionnelle permet de constater comment ces références à la modalité sont introduites et maintenues/changées à travers le discours, et comment le scripteur passe d'une modalité à l'autre à travers les énoncés.

---

<sup>4</sup> « In a coherent piece of text, produced to answer a particular question, all utterances conveying information « to the point » will belong to the same category ».

<sup>5</sup> « Utterances violating the modal constraint at whatever level are thus marked as external to the foreground of the text ».

## Chapitre 4. Méthodologie

### 1. *La constitution du corpus*

Afin d'observer et d'analyser les similitudes et les différences des productions écrites chez les turcophones et les francophones, nous avons recueilli et analysé d'une part 10 textes produits par des turcophones monolingues et d'autre part 10 textes produits par des francophones monolingues, correspondant aux deux groupes de contrôle du corpus analysé dans cette recherche. L'objectif ne consistait pas à définir une norme d'écriture en L1 ou en langue cible mais de prendre en compte la réalité des productions écrites chez un nombre nécessairement réduit de scripteurs pour dégager un certain nombre de tendances rhétoriques et linguistiques. Pour ces deux groupes de contrôle, nous avons cherché à créer des groupes relativement homogènes (âge, niveau d'études, absence de langue étrangère dominante). Chaque étudiant a complété une courte fiche pour préciser des informations socio-biographiques telles que les langues pratiquées, le niveau d'études, les séjours à l'étranger.

#### 1.1. *Le groupe de contrôle francophone*

Les textes du groupe de contrôle francophone ont été recueillis par Tatiana Aleksandrova à Grenoble, dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste. Il s'agit d'étudiants en 3<sup>e</sup> année en sciences du langage, âgés entre 18 et 23 ans. Ils ont étudié des langues étrangères telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou l'italien mais ne les maîtrisent pas à un niveau avancé et n'ont pas effectué de séjour prolongé à l'étranger. La consigne de production écrite pour le groupe francophone était la suivante :

Vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit pour marquer la fin de l'été. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région. (250 mots)

## ***1.2. Le groupe de contrôle turcophone***

Les turcophones du groupe de contrôle sont des étudiants en classe préparatoire à l'Université Technique d'Istanbul et des étudiants en licence à l'Université Mimar Sinan à Istanbul. Ils ont entre 18 et 22 ans, sont de langue maternelle turque et n'ont un niveau avancé en aucune langue étrangère. Ils n'ont pas effectué de séjour prolongé à l'étranger. Leurs productions écrites ont été réalisées à domicile, sur la base du volontariat, et remis à leurs professeurs respectifs. Leurs travaux avaient été tapés à l'ordinateur.

Pour le groupe de contrôle turcophone, la consigne a été légèrement modifiée afin d'éviter une politisation susceptible du contenu. Au lieu de « Vous habitez dans une ville qui... » (Istanbul, en l'occurrence, qui est une très grande ville où les événements culturels sont susceptibles d'être politisés et où les habitants ne sont pas enclins à s'adresser au maire), nous avons choisi de parler du « lieu ou vous passez vos vacances ». Nous avons considéré que cela rendait le thème plus « léger » et moins politique. Le reste de la consigne est inchangé.

*Tatil yaptığımız yerde, her yıl yazın sonunu kutlamak için ücretsiz bir konser düzenleniyor. Maddi nedenlerden dolayı, belediye bu yıl konserin iptal edileceğini açıkladı. Belediye başkanına, bu konserin kültürel ve turistik açıdan önemini kanıtlayıcı örnekler ve argümanlar veren bir mektup yazınız. Aynı zamanda, bu etkinliğin, bölgedeki esnaf ve sanatçılar için önemini de vurgulayınız. (250 kelime)*

Les productions écrites turcophones ont ensuite été sélectionnées afin d'éliminer les étudiants qui avaient une langue maternelle autre que le turc ou qui avaient séjourné à l'étranger plus de trois mois. La moitié des productions a été glosée de la façon suivante :

### *Proposition en turc*

Traduction de chaque unité lexicale

Fonction grammaticale de chaque unité

Traduction de la proposition en français.

Cela a pour objectif de rendre les structures linguistiques des textes compréhensibles aux non-turcophones. Les textes glosés sont présentés en Annexe 2 et les extraits les plus pertinents pour cette étude sont intégrés dans le corps du mémoire avec le glosage.

### **1.3. Le groupe d'apprenants du FLE**

Pour comparer les productions des scripteurs natifs monolingues avec celles d'apprenants avancés du FLE, nous avons recueilli 10 textes d'apprenants de niveau B1+ à l'Université Galatasaray à Istanbul. Afin de rendre la tâche de production écrite plus réaliste, nous avons légèrement modifié le début de la consigne.

*En échange Erasmus en France, vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région. (250 mots)*

Les apprenants, des étudiants en 1<sup>e</sup> année en licence d'économie, ont réalisé la production écrite au mois de décembre 2018, en classe, sous la direction de leur enseignante de FLE. L'ensemble de la classe a participé au travail, 10 copies ont été retenues pour l'analyse (une apprenante de L1 bulgare et des copies trop courtes pour être analysées ont été éliminées). La plupart de ces apprenants ont un niveau intermédiaire ou avancé en anglais. Dans cette population, il s'est avéré difficile de trouver des étudiants pour qui le français est la seule langue étrangère.

Afin de mieux expliciter les pratiques linguistiques de ces apprenants, il est nécessaire de décrire le contexte de leur apprentissage du FLE. L'Université Galatasaray a été créée en 1992 sur la base d'un accord bilatéral entre la France et la Turquie. Les étudiants sont sélectionnés à l'entrée par un concours national (un test de type QCM). Chaque année, l'Université détermine le score minimum qu'il faut obtenir au concours national pour entrer à Galatasaray. Ce score est très élevé et il s'agit donc d'une des universités les plus compétitives du pays.

L'enseignement se fait en français, sauf dans quelques facultés. Les étudiants qui intègrent l'Université, s'ils ne sont pas francophones, ce qui est le cas d'une grande majorité d'entre eux, commencent par une année préparatoire de français intensif de type FLE/français sur objectif universitaire (FOU), au bout de laquelle ils obtiennent le niveau B1 du Cadre européen commun de référence (CECR). Pour commencer la licence, ils doivent réussir un examen conçu par l'Université (et non le DELF). Chaque année, près de



550 étudiants passent par la classe préparatoire. Une fois en licence, les étudiants continuent à bénéficier de 4 à 6 heures par semaine d'enseignement de FOU.

Il existe depuis 2004 un centre d'auto-apprentissage (CAA) basé sur la pédagogie de projet. Le travail en classe, en préparatoire, est limité à 4 heures par semaine et est consacré à la mise en place d'une démarche d'apprentissage. Les étudiants doivent ensuite mettre en œuvre cet apprentissage au CAA de façon autonome ou en groupe, où ils bénéficient d'un accompagnement personnalisé. L'enseignement/apprentissage de la « méthodologie » est considéré comme aussi important que l'enseignement linguistique. Par « méthodologie », les enseignants entendent particulièrement l'élaboration du plan. Sortis du système éducatif turc, les étudiants sont habitués à un système d'apprentissage basé sur la mémorisation et un système d'évaluation sur QCM. Les apprenants n'ont pour la plupart jamais étudié l'écrit comme objet d'enseignement à part entière.

Le CAA rassemble des ressources sur la base des compétences : lire, écrire, comprendre, parler. Pour chaque compétence, il existe, en plus des ressources telles que les ouvrages de FLE/FOU, une boîte à outils développée par le CAA. A l'écrit, les notions de cohésion et cohérence sont fortement mises en valeur. Elles constituent un critère d'évaluation aux examens de production écrite. La boîte à outils « Ecrire » contient par exemple des fiches à visée pragmatique sur « faire un compte-rendu », « rédiger une lettre officielle » ou « écrire un mail pour présenter ses activités ». Les consignes d'examen insistent sur les notions de cohésion et cohérence. Par exemple, la consigne d'un examen de juin 2018 se présente de la façon suivante :

*« Vous venez de lire un commentaire posté sur un forum. Vous répondez à ce commentaire en exprimant votre opinion sur le sujet. Pour cela, vous devez :*

*-Choisir un des 2 sujets proposés*

*-Répondre à la personne qui a posté le commentaire*

*-**Exprimer vos propres idées** sur le sujet à l'aide d'arguments justifiés (au moins trois arguments clairement développés)*

*-Rédiger un texte cohérent, découpé en **paragraphe**<sup>6</sup> »*

On note que les consignes sont particulièrement explicites, et que les consignes écrites en caractères gras insistent sur la nécessité de développer une opinion personnelle et d'argumenter (et non pas de transmettre des informations) et de structurer le texte. Dans le barème d'évaluation de cet examen, 3 points sur un total de 30 sont attribués à la « capacité

---

<sup>6</sup> Les caractères gras sont d'origine.

à écrire un texte clair, organisé et cohérent » et 6 points à la « capacité à justifier son opinion ».

Les apprenants du français qui ont réalisé les productions écrites analysées dans le cadre de ce travail sont passés par le CAA et suivent actuellement des cours de FOU en même temps que les enseignements disciplinaires (proposés en français) en licence d'économie.

## **2. Méthodologie d'analyse**

Toutes les productions ont été analysées d'une part de façon générale pour leurs aspects rhétoriques et organisationnels, et d'autre part selon le modèle de la *quaestio*. Ces deux approches nous paraissent complémentaires dans la mesure où l'analyse rhétorique permet de dégager certaines tendances dont l'analyse plus détaillée peut être menée avec le modèle de la *quaestio*.

### **2.1. Analyse rhétorique**

Pour l'analyse rhétorique, nous avons compté le nombre de mots, de propositions et de paragraphes dans chaque texte pour dégager des tendances pour chaque groupe de contrôle et pour le groupe d'apprenants FLE. Nous avons également tenté de dégager le plan des textes, afin de déterminer quelles idées principales sont développées et dans quel ordre par les scripteurs de chaque groupe.

### **2.2. Analyse fonctionnelle**

Pour l'analyse fonctionnelle, sur la base de la *quaestio*, nous avons distingué les propositions faisant partie de la trame et de l'arrière-plan.

L'analyse s'est concentrée sur le domaine référentiel des modalités. Deux possibilités s'offraient à nous pour mener cette analyse : ou bien considérer que c'est le domaine des modalités, de façon générale, qui est introduit, maintenu et changé à travers le texte, ou bien prendre en compte chaque type de modalité pour analyser comment il est introduit, maintenu et réintroduit.

Nous avons opté pour la deuxième alternative, en nous attachant aux références à trois types de modalité en particulier (assertive, épistémique et déontique). Il nous semble que l'étude des types de modalités permettait de dégager plus de contrastes entre les textes, ce qui pourrait éventuellement conduire à des pistes pédagogiques plus précises.

Les contrastes qui ont été dégagés entre les deux groupes de contrôle ont permis de formuler des hypothèses sur les difficultés que les turcophones apprenants du FLE pourraient avoir dans leurs productions écrites. Pour chaque type de modalité, nous avons tenté de vérifier ces hypothèses en analysant les productions des apprenants.

## **Partie 2**

-

### **Description contrastive du français et du turc**

## Chapitre 5. Les conventions rhétoriques

Comme l'a montré la recherche dans le domaine de la rhétorique contrastive, la production d'un texte écrit qui corresponde aux attentes du lecteur natif nécessite de maîtriser les conventions rhétoriques d'une langue-culture donnée. Or les scripteurs en L2 ont tendance à reproduire les conventions rhétoriques de leur L1. Il est donc utile de comparer les tendances rhétoriques du français et du turc pour comprendre comment ces contrastes peuvent influencer les productions en FLE.

### 1. *La composition écrite*

Pour tenter de dégager les conventions d'écriture en turc et les contrastes par rapport à celles en français, nous avons étudié deux manuels récents d'écriture conçus pour les étudiants d'universités : d'une part, *La langue turque et la composition (Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri, Özkan, 2013)* et d'autre part *Langue turque et composition pour les universités (Üniversitelerde Türk Dili ve Kompozisyon, Ertem & Kocakaplan, 2018)*. Ces deux ouvrages ont pour point commun de suivre le programme officiel conçu par le Conseil pour l'enseignement supérieur pour l'enseignement minimum de la langue turque à travers tous les départements des universités.

L'analyse de ces ouvrages permet de constater que dans la culture scolaire turque, il existe la notion de « composition » (*kompozisyon*) écrite. Ce mot est manifestement un emprunt au français, ce qui dénote d'emblée son caractère culturel étranger. Cet exercice n'est pas aussi présent dans la culture scolaire turque que dans la culture française. La principale modalité d'évaluation des élèves, du primaire jusqu'à l'université, est le questionnaire à choix multiples (QCM), quel que soit le domaine étudié. D'ailleurs, les manuels de composition turcs que nous avons étudiés dans le cadre de ce travail proposent eux-mêmes des sections d'exercices sous forme de QCM.

La composition est considérée comme une forme d'expression qui peut être écrite ou orale. D'après les manuels, elle a un lien avec la composition musicale, la composition en architecture, voir la composition florale. Les termes qui reviennent souvent dans les définitions de la composition sont l'ordre et l'harmonie. Certains manuels attirent l'attention sur la parenté étymologique entre la notion d'ordre (*nizam*) et la poésie (*nazım*), établissant ainsi un lien entre une tradition littéraire et artistique et le travail de production écrite dans le cadre éducatif. Pour définir la composition, Özkan (2013:169) parle d'un

acte visant à « rassembler, dans un *ordre* correspondant à l'objectif donné, du matériel varié et *désordonné* relatif un sujet »<sup>7</sup>. Le manuel insiste sur l'importance de l'aspect esthétique : « du matériel désordonné gagne une qualité pouvant *donner du plaisir esthétique* s'il est assemblé dans un ordre correspondant à celui de la composition » (*idem*)<sup>8</sup>. Plus précisément, la composition écrite et définie comme « l'expression écrite, dans un certain ordre, des pensées, sentiments, projets, principes, connaissances, rêves et intuitions d'une personne » (Özkan, 2013:189). Les critères, selon les manuels, d'une composition écrite réussie sont l'unité (ne pas sortir du sujet), l'équilibre (les idées secondaires doivent se structurer autour de l'idée principale de façon proportionnée), et la vivacité (le discours doit avoir un caractère attrayant et entraînant) (Özkan, 2013).

### ***1.1. Le plan***

La notion de plan existe bel et bien dans la composition turque, mais à un degré beaucoup moins élaboré que le plan de la dissertation française. La nécessité de planifier le texte avant de rédiger figure dans le programme national de l'enseignement du turc au collège (Coşkun & Tiryaki, 2013). Ertem et Kocakaplan (2018:93) donnent la définition suivante du plan : « l'assemblage dans un *ordre* donné des matériaux relatif à une chose à faire ou un sujet à discuter pour qu'il soit *ordonné* et harmonieux, conforme à la qualité exigée »<sup>9</sup>. Ce manuel explique qu'un plan est une « liste d'idées » placé dans un certain ordre, avec des paragraphes dont les réflexions se soutiennent les unes les autres, afin que les « idées » soient placées dans un « ordre de priorité », pour permettre aux lecteurs de « comprendre, apprécier et trouver utile » le texte. Selon le manuel, chaque texte a une introduction, un développement, une conclusion. Il existe trois types de plan : le plan basé sur l'action, qui sert à raconter un événement fictif ou réel (le roman...), le plan basé sur la réflexion, et enfin le plan basé sur l'émotion (Ertem & Kocakaplan, 2013). Le second manuel insiste sur l'importance du plan pour assurer la compréhension : « Un texte sans plan entraîne une confusion, une incompréhension à la lecture » (Özkan, 2013:189).

---

<sup>7</sup> Les italiques sont de nous. « *Kompozisyon, bir konu ile ilgili değişik ve dağınık malzemeyi amaca uygun bir düzen içinde bir araya getirmektir.* »

<sup>8</sup> « *Değişik ve dağınık malzeme kompozisyona uygun bir düzen içinde birleştirilirse estetik zevk verecek bir nitelik kazanır.* »

<sup>9</sup> « *Plan, yapılacak işin, konuşulacak konunun, istenilen nitelikte, düzgün ve uyumlu olması için malzemelerin belirli bir sıra içinde bir araya getirilmesi demektir.* »

## ***1.2. Les conventions rhétoriques et leur mise en œuvre***

Sur la base de ces éléments, et en reprenant les cinq critères de Connor (linéarité, plan, enchaînements, implication de l'auteur et style), il est possible de formuler des hypothèses quant aux productions écrites des scripteurs turcs : une grande flexibilité dans le plan (qui est présenté dans les manuels comme une liste d'idées hiérarchisées, et dont la partie « développement » n'est pas soumise à une structure précise) et, par extension, manque possible de linéarité ; implication de l'auteur plus importante qu'en français (étant donné que les sentiments et les pensées sont valorisés), présence possible de figures de style (puisque l'aspect esthétique semble valorisé), connecteurs explicites (car l'ordre dans lequel les informations sont présentées est perçu comme important).

Cependant, dans les faits, il est peu probable que ces conventions, si elles existent comme nous le supposons, soient appliquées par les scripteurs turcs, dans la mesure où l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle dans le système éducatif. Plusieurs recherches ont confirmé les insuffisances des compétences écrites chez les étudiants turcs depuis l'école primaire jusqu'à l'université (Coşkun & Tiryaki, 2013). D'après les programmes de l'éducation nationale, la composition fait partie des enseignements du collège. Cependant, un cours spécifiquement dédié à l'écriture et aux compétences écrites est uniquement présenté comme un cours optionnel (Coşkun & Tiryaki, 2013). D'après une recherche menée dans une université, 60 % des enseignants interrogés affirment qu'en Turquie, l'écrit n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en soi ; 50 % des enseignants et des apprenants considèrent qu'il existe un écart important dans l'enseignement secondaire entre les programmes de l'enseignement de l'écrit et les compétences réelles des apprenants (Ozcelik, 2008). Des chercheurs ont aussi montré que les étudiants turcs à l'université avaient tendance à commencer à rédiger sans planifier. Par conséquent, on trouve dans leurs textes des répétitions et des éléments inutiles (Coşkun & Tiryaki, 2013). Des enseignants cités dans le manuel d'Ertem & Kocakaplan (2013) expliquent qu'à la lecture des copies d'examen de composition, ils observent qu'il y a une grande quantité d'informations, mais que les informations utilisées ne sont pas nécessairement en rapport avec le sujet et ne sont pas ordonnées.

## ***2. L'argumentation***

### ***2.1. L'argumentation dans la culture éducative turque***

L'argumentation est définie dans les manuels universitaires turcs comme « une méthode de discours critique visant à exposer les différences entre les pensées et les points

de vue »<sup>10</sup> (Ertem & Kocakaplan, 2018:106). L'argumentation serait un type de discours que l'on retrouverait davantage à l'oral, par exemple dans les conférences, les débats, les panels (*ibid*).

Des chercheurs turcs ont testé les compétences écrites de texte de type argumentatif parmi des étudiants à l'université, sur la base d'un modèle d'organisation des paragraphes (données, arguments, contre-arguments, conclusion). Ils concluent que 43 % des étudiants ne présentent dans leur texte aucune donnée ; 65 % constituent le paragraphe sur les arguments ; en revanche plus de la moitié ne présentent aucun contre-argument. Les méthodes utilisées pour étayer les arguments sont également très limitées. Les étudiants utilisent la méthode de l'explication et de l'exemple. Les autres moyens d'étayage, tels que la définition, la comparaison, l'utilisation de données chiffrées et les citations sont rarement employés. Les chercheurs ont également observé que du fait que les étudiants commencent à rédiger sans prendre le temps de planifier, ils ont tendance à commencer leur texte en énonçant d'emblée leur argument principal (Coşkun & Tiryaki, 2013). Les auteurs de cette recherche expliquent ces difficultés par le manque d'enseignement de l'écrit dans le système scolaire turc. Cependant, on peut se demander si des aspects culturels et politiques ne sont pas également en jeu. Rappelons que « argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable » (Golder & Favart, 2003:188). La contestation d'un point de vue, la culture du débat ne sont pas toujours valorisés dans la culture turque, *a fortiori* dans un cadre scolaire où l'autorité de l'enseignant est très forte.

## **2.2. L'argumentation dans la culture éducative française**

Le modèle turc semble être en contraste avec la place de l'argumentation dans la culture éducative française. Comme le dit Tagakagi (2014 :48), en France, « le modèle normatif du texte scolaire se réduit essentiellement à la dissertation, exercice ayant des contraintes bien précises ». Certes, dissertation n'est pas synonyme d'argumentation : l'argumentation vise à convaincre le lecteur, tandis que l'objectif de la dissertation est d'exposer une maîtrise d'une certaine façon de penser (Delcambre, 1990). Cependant, d'après Bi (2016), les étudiants français reprennent le schéma de la dissertation lorsqu'ils produisent un texte argumentatif et la démarche dialectique « thèse/antithèse/synthèse » est une composante centrale de la dissertation. D'ailleurs, les deux types de texte se recourent

---

<sup>10</sup> « Tartışma: Düşünce ve görüş farklılıklarının ileri sürerek eleştirel anlatma metodudur. »

sur plusieurs points, notamment linguistiques : par exemple, la formulation du contre-argument est similaire à la présentation, en dissertation, de l'antithèse (Delcambre, 1990). Ainsi, le scripteur francophone, formé durant plusieurs années à l'exercice séculaire de la dissertation, pourrait avoir tendance à employer les conventions de la dissertation lors de la production d'un texte argumentatif, et notamment à établir un plan avec des arguments et des contre-arguments.

Le modèle argumentatif français est d'ailleurs une source de difficulté pour les apprenants du français à des niveaux avancés. Une recherche menée par Hidden (2006) montre que les apprenants de niveau C1 qui suivent un cours sur l'argumentation perçoivent les normes de l'argumentation à la française comme compliquées, strictes et rigoureuses. D'après Hidden (2006 :3), les difficultés rencontrées par les scripteurs dans l'argumentation en FLE sont liées à « l'organisation du discours et des idées », plutôt qu'aux difficultés linguistiques.



## Chapitre 6. Les contrastes linguistiques

Lors de la production écrite en L2, le scripteur puise dans des ressources en L1 non seulement pour les aspects rhétoriques et les connaissances du monde, mais aussi pour les aspects linguistiques (Hidden, 2014). Comme l'expliquait Slobin (1996), la L1 impose des contraintes qui restent gravées dans l'esprit du locuteur-scripteur en L2. Il est donc intéressant d'analyser les contrastes entre le français et le turc afin de mieux comprendre comment la L1 (le turc) peut influencer la production écrite en FLE. Cette partie ne vise pas à établir une comparaison globale entre la grammaire turque et la grammaire française, mais à mettre en avant des points importants qui seront utiles dans l'analyse du corpus donné dans le cadre de cette recherche.

### 1. Quelques aspects de la grammaire turque

Le turc est une langue agglutinante, avec de nombreux suffixes. Comme le précise Knittel (s.d.), « à une base (un 'mot') peuvent être ajoutés de nombreux suffixes, porteurs d'informations qui, dans d'autres langues, seraient exprimées par d'autres mots autonomes ».

C'est une langue casuelle comportant six cas : nominatif, accusatif, génitif, locatif, datif, ablatif. Les verbes, tout comme les noms, peuvent être déclinés en plus d'être conjugués. Plusieurs suffixes se succèdent ainsi à la fin des verbes et des noms.

(2)

<i>bölgemizdeki</i>	<i>sanatçıları</i>	<i>üzdüğünden...</i>
qui sont dans notre région	les artistes	parce qu'il a attristé
N+Possess1P+Loc+Pro	N+P+Acc	passé3S+Abl

Parce que cela a attristé les artistes qui se trouvent dans notre région...

L'ordre des mots est très différent du français, dans la mesure où le turc est une langue Sujet-Objet-Verbe (SOV) ; l'adjectif se place avant le nom, et les prépositions du français sont des postpositions en turc.

(3)

<i>Büyük</i>	<i>bir</i>	<i>konsere</i>	<i>katılmak</i>	<i>için</i>	<i>geldim.</i>
Grand	un	à concert	participer	pour	je suis venu(e).
Adj	Dét.	N+dat	INF	postp	V+passé1s

Je suis venue pour participer à un grand concert.

Le turc n'a pas de genre, et le nombre n'est pas toujours exprimé. Il n'y a pas d'article défini. Il n'y a pas de verbe correspondant à « être » pour exprimer les adjectifs attribués au présent.

(4)

<i>Konser</i>	<i>muazzam.</i>
Concert	extraordinaire.
N	adj.

Le concert est extraordinaire.

Le passif, les possessifs, la condition, etc. sont marqués par des suffixes du verbe.

(5)

<i>Konser düzenlenirse</i>	<i>belediyemiz</i>	<i>para</i>	<i>kazanır.</i>
Concert <b>si est organisé</b>	<b>notre</b> municipalité	argent	gagne.
N V+ <b>passif+aor.+cond.</b>	N+ <b>possess1P</b>	N	V+aor

Si le concert est organisé, notre municipalité gagnera de l'argent.

Quelques autres suffixes, plus rares, apparaissent dans le corpus étudié dans le cadre de cette recherche et seront explicités individuellement.

## 2. Les modalités

### 2.1. L'expression de la possibilité et de l'obligation

Les modalités relatives à la possibilité et l'obligation sont exprimées par des suffixes, qui correspondent aux verbes français « pouvoir » et « devoir » : le suffixe de possibilité *-abil* et le suffixe d'obligation *-meli*. Précisons qu'en raison de la règle d'harmonie vocalique, ces suffixes peuvent prendre la forme *-ebil* et *-malı*. Ces suffixes sont très présents dans le corpus étudié dans le cadre de cette recherche. Le suffixe de possibilité peut s'employer à tous les temps. Le suffixe d'obligation ne peut s'employer au futur. L'exemple ci-dessous est tiré du corpus étudié et exprime la possibilité :

(6)

<i>bu</i>	<i>konserleri</i>	<i>yapabilmek</i>	<i>için...</i>
ces	concerts	pouvoir faire	pour
dém.	N+P+Acc	V+possib+INF	postp

... pour **pouvoir** faire ces concerts

L'exemple ci-dessous exprime quant à lui l'obligation :

(7)

<i>sanatçılarımızın</i>	<i>sahne</i>	<i>alabileceği</i>	<i>unutulmamalıdır</i>
de nos artistes	scène	pourront prendre	ne doit pas être oublié
N+P+possess1P+Gén	N	V+fut+possib+Acc	V+ <b>passif+Neg+Oblig+cop</b>

le fait que nos artistes peuvent se produire sur scène **ne doit pas être oublié.**

Ces exemples illustrent une fois de plus la possibilité, pour les locuteurs/scripteurs turcophones, d'exprimer de nombreuses idées à travers moins de mots qu'en français.

## 2.2. Les degrés de certitude et le suffixe *-dir*

Le turc comporte un suffixe particulièrement difficile à décrire mais qui a une importance particulière dans l'étude des modalités et du registre. Les différents travaux qui ont été menés sur la fonction du suffixe *-dir* en turc ont proposé des descriptions variées. En raison des règles d'harmonie phonétique, ce suffixe peut prendre les formes *-dir*, *-tir* ou *-tir*. Pour certains linguistes, il s'agit de la copule, qui relie le sujet au verbe à la 3e personne (la copule n'est pas obligatoire en turc, et est très rare à l'oral). Pour d'autres, c'est un marqueur de modalité pouvant indiquer la certitude, la probabilité ou la supposition. Une autre description parle de copule-modal pouvant marquer la généralisation ou la déduction. Pour Goldstein, « il exprime une vaste palette de degrés d'incertitude, depuis peut-être jusqu'à probablement » (1999:159). Une étude sur son utilisation à l'oral a montré que la modalité marquée par ce suffixe dépendait du contexte et des adverbes, mais que dans la grande majorité des cas, le suffixe *-dir* exprimait la certitude, et plus rarement la possibilité (Kerimoglu & Aksu, 2015). A l'écrit, le suffixe *-dir* change le registre du discours en lui conférant un style officiel, soutenu, propice à l'utilisation dans les correspondances officielles.

Dans l'exemple (8), il s'agit de la copule :

(8)

<i>Konser (...)</i>	<i>muazzam</i>	<i>bir</i>	<i>araçtır.</i>
Concert (...)	extraordinaire	un	outil est.
N	Adj	dét	N+cop

Le concert (...) est un outil extraordinaire.

Dans l'exemple suivant, en revanche, le suffixe exprime un degré de certitude :

(9)

<i>büyük</i>	<i>haksızlık</i>	<i>olacaktır.</i>
grande	injustice	il sera.
Adj	N	V+fut+cop

cela sera une grande injustice.

Enfin, dans l'exemple (10), le suffixe, renforcé par l'adverbe, exprime l'incertitude :

(10)

<i>belki (...)</i>	<i>sağlayacaktır.</i>
Peut-être (...)	permettra
Adv	V+fut+cop
permettra peut-être...	

Ces suffixes variés permettent au scripteur turcophone d'exprimer de nombreux éléments grammaticaux et sémantiques en peu de mots.

### 3. Les temps

Le présent peut s'exprimer de deux façons : le présent progressif et le présent duratif. Le second type de présent est plutôt employé à l'écrit, il appartient à un registre plus soutenu et est souvent utilisé avec la copule *-dir*. L'exemple 11 illustre le présent progressif :

(11)

<i>şaşırmış</i>	<i>olduklarını</i>	<i>bildiriyoruz</i>
étonnés	qu'ils sont	<b>nous informons</b>
Part	V+rel+acc.	<b>V+p.prog1P</b>
nous vous informons qu'ils sont surpris.		

L'exemple 12 illustre le présent duratif :

(12)

<i>Kentimiz</i>	<i>bu</i>	<i>konser</i>	<i>ile</i>	<i>prestij</i>	<i>kazanmaktadır.</i>
Notre ville	ce	concert	avec	prestige	<b>gagne.</b>
N+possess1P	dém	N	Postp	N	<b>V+prés.dur.3s+cop</b>
notre ville gagne en prestige avec ce concert.					

Il existe aussi un temps appelé l'aoriste (en turc : « le temps large ») qui a plusieurs fonctions. Il exprime la généralité ou le futur incertain, et il est fréquemment employé avec des verbes portant le suffixe de possibilité (Goldstein, 1999). Il peut, selon le contexte, se traduire par le présent, le conditionnel ou le futur simple. Il permet également la construction de la structure « si »+condition, dans laquelle il est employé dans les deux parties (condition et résultat).

Dans l'exemple (13), l'aoriste a une valeur proche du conditionnel présent en français.

(13)

<i>...avantajlarından</i>	<i>bahsetmek</i>	<i>isterim.</i>
des avantages de	évoquer	<b>je veux.</b>
Nom+P+C.Nom+abl.	INF	<b>V+aor1S</b>
je voudrais évoquer les avantages de...		

L'exemple (14) montre le rôle de l'aoriste dans l'utilisation de la condition avec « si » :

(14)

... <i>gerekirse</i> ...	<i>düzenleyebiliriz.</i>
... <b>s'il faut</b> ...	<b>nous pouvons organiser.</b>
V+aor3S+Cond.	V+aor1P
s'il le faut.... nous pourrions organiser	

Le turc possède un seul futur, que Goldstein appelle « intentif ». Celui-ci « implique une action beaucoup plus susceptible de se concrétiser » en comparaison avec l'aoriste employé en référence au futur (Goldstein, 1999:146).

Le turc possède deux passés : certains auteurs les distinguent sous l'appellation de parfait de constatation (« exprime le résultat d'une action constatée par la personne qui le relate »), équivalent au passé composé français, et parfait de non-constatation (« exprime le résultat d'une action non constatée par la personne qui le relate ») (Goldstein, 1999:129). D'autres auteurs les nomment respectivement « passé perfectif » et « passé rapporté » (Knittel, s.d.). Le deuxième type de passé n'a pas d'équivalent en français. D'après Goldstein, (1999:131) « la distinction (...) est toujours respectée en turc. De cette façon, on peut en principe déduire si le locuteur a été témoin de l'action ou non ».

Sur la base d'une partie de ces contrastes, des chercheurs ont émis des hypothèses sur les difficultés que les apprenants turcophones du français pourraient rencontrer. Selon Knittel (s.d.), les apprenants turcophones peuvent avoir des difficultés dans l'accord du nombre et du genre, l'emploi des articles, etc. Une recherche menée au Lycée Galatasaray sur les erreurs récurrentes des apprenants a en effet permis de confirmer que les apprenants faisaient de nombreuses erreurs sur les prépositions, dans la construction des verbes pronominaux, sur place de l'adverbe, la place des éléments de la négation, le genre du déterminant et l'omission du déterminant (Erol, 2017). Slobin (1996) aussi précise que les apprenants turcophones de langues qui possèdent l'article indéfini ont des difficultés dans l'acquisition de cette forme.

## **Partie 3**

-

## **Résultats des analyses**

## Chapitre 7. Analyse rhétorique

### 1. Les groupes de contrôle

#### 1.1. Longueur et structure des textes

Nous avons constaté que les turcophones monolingues produisent des textes plus courts que les francophones. La différence est significative, avec 326 mots en moyenne pour les francophones, contre 215 mots en moyenne pour les turcophones, pour une consigne de production de 250 mots.

Il est possible que la langue turque, avec sa morphologie agglutinante et ses nombreux suffixes, soit une langue plus « compacte » qui permettrait d'exprimer plus d'idées avec moins de mots, ce qui pourrait expliquer la moindre longueur des textes des turcophones. Le fait que les étudiants turcs soient moins habitués à l'exercice de la production écrite peut également expliquer cette différence. Il faut enfin préciser que cette variation pourrait être en rapport avec le domaine d'études (sciences du langage pour les francophones, urbanisme pour les turcophones) ou les conditions de production (travail chez soi pour les turcophones, en classe pour les francophones).

On constate que les turcophones utilisent peu de paragraphes : 5 des 10 productions écrites n'en comprennent qu'un seul, et la moyenne pour l'ensemble des textes est de 1.9 paragraphes. Les francophones utilisent, eux, en moyenne 3,5 paragraphes dans le corps de leur texte. Le tableau ci-dessous résume le nombre de mots, de propositions et de paragraphes pour chaque groupe de contrôle.

	Nombre de mots	Nombre moyen de propositions	Nombre de paragraphes
Scripteurs monolingues francophones	326	33	3,5
Scripteurs monolingues turcophones	215	26	1,9

Figure 2: Nombre de mots, propositions et paragraphes dans le corpus monolingue

Le résultat concernant les paragraphes est en ligne avec les tendances que nous avons dégagées des manuels de composition écrite et confirme les études, mentionnées précédemment, qui indiquent que les étudiants turcs n'ont pas l'habitude de structurer leurs productions écrites sous forme de paragraphes (Coşkun & Tiryaki, 2013).

### ***1.2. Le plan***

Nous avons tenté de dégager le plan des textes afin d'observer les différences et les similitudes en termes de contenu. Pour cela, nous avons comparé les idées exprimées à travers les différents moments du texte, sans tenir compte de la présentation éventuelle sous forme de paragraphes.

Il ressort de cette analyse que les turcophones comme les francophones commencent leur lettre en s'adressant poliment à leur destinataire. Cependant seuls 6 scripteurs turcophones émettent une formule de remerciement à la fin de leur lettre, alors qu'aucun francophone n'omet cet élément.

Quasiment tous les scripteurs annoncent clairement l'objet de la lettre. En français, cela se fait avec des propositions du type « Je vous envoie ce courrier pour vous faire part de... » ; en turc, avec des propositions telles que « je vous écris pour vous informer d'une situation » (« *bir durumu size bildirmek için yazıyorum* »).

Plus de la moitié, dans chaque groupe de contrôle, exprime ses sentiments à propos de l'annulation. En français, les scripteurs utilisent souvent un adjectif possessif et un nom pour se référer aux sentiments (« mon désarroi »). En turc, c'est souvent le verbe « être attristé » (« *üzülmek* ») qui est employé.

Tous les scripteurs formulent des arguments en faveur du maintien du concert. Les francophones formulent un nombre d'argument moyen légèrement plus élevé que les turcophones : 3,1 arguments par texte contre 2,6. Les principaux arguments développés par les francophones natifs sont l'impact économique du concert, l'importance culturelle et touristique, l'aspect traditionnel, et la mixité sociale favorisée par la gratuité. Chez les turcophones, les arguments se concentrent autour du tourisme, de l'impact économique et culturel, mais aussi le prestige et l'attractivité de la ville, les attentes de la population, et la démocratie.

La moitié des scripteurs francophones formulent des contre-arguments, en se référant aux problèmes financiers de la ville. Seuls deux scripteurs turcs formulent des contre-arguments évoquant également les problèmes financiers de la municipalité. Le



faible nombre d'occurrences de contre-arguments chez les turcophones confirme les observations de Coşkun & Tiryaki (2013).

Le tableau suivant reprend le nombre de scripteurs, pour chaque groupe de contrôle, qui évoquent ou développent les différents éléments relatifs au contenu.

<b>Éléments du plan du texte</b>	<b>Nombre de textes en français où l'élément est présent (sur 10)</b>	<b>Nombre de textes en turc où l'élément est présent (sur 10)</b>
<b>Salutation</b>	10	10
<b>Description de l'objet de la lettre</b>	10	9
<b>Expression du sentiment</b>	6	7
<b>Arguments</b>	10	10
<b>Contre-arguments</b>	5	2
<b>Propositions</b>	4	6
<b>Expression d'une demande</b>	5	10
<b>Formule de politesse</b>	10	6

Figure 3: Comparaison des éléments du plan dans les textes des scripteurs monolingues

Cette analyse montre que globalement, les idées exprimées dans les contenus des scripteurs des deux groupes sont semblables. Les principales différences se situent sur les contre-arguments, les formules de politesse et la formulation de demandes.

### ***1.3. Hypothèses concernant les apprenants du FLE***

Sur la base de ces contrastes, nous pouvons émettre un certain nombre d'hypothèses concernant les apprenants du FLE. En ce qui concerne les aspects liés à la longueur et la structuration en paragraphes, on pourrait s'attendre à ce que les apprenants turcophones produisent des textes relativement courts, comme ils le font en L1, et à ce qu'ils emploient peu de paragraphes. En ce qui concerne le plan, il serait possible de formuler quelques hypothèses sur les productions écrites des apprenants turcophones du FLE :

- Ils pourraient omettre les formules de remerciement/politesse à la fin de la lettre ;

- Ils pourraient avoir des difficultés à formuler des contre-arguments ;
- Ils pourraient formuler des demandes plus explicites que les francophones natifs.

Nous tenterons de vérifier ces hypothèses à travers l'analyse du corpus en FLE.

## 2. Les apprenants du FLE

### 2.1. Longueur et structure des textes

Le nombre moyen de mots dans les textes en FLE est identique à celui des textes turcophones monolingues (215), donc inférieur aux productions des francophones natifs.

En ce qui concerne la structuration des idées, il est frappant de noter que tous les textes en FLE sont structurés par des paragraphes. Le nombre moyen de paragraphes chez ces scripteurs est même supérieur aux francophones natifs (4 paragraphes par texte). Aucune des productions en FLE ne comprend moins de trois paragraphes. Le tableau suivant illustre les contrastes relatifs au nombre de mots et de paragraphes dans chaque groupe.

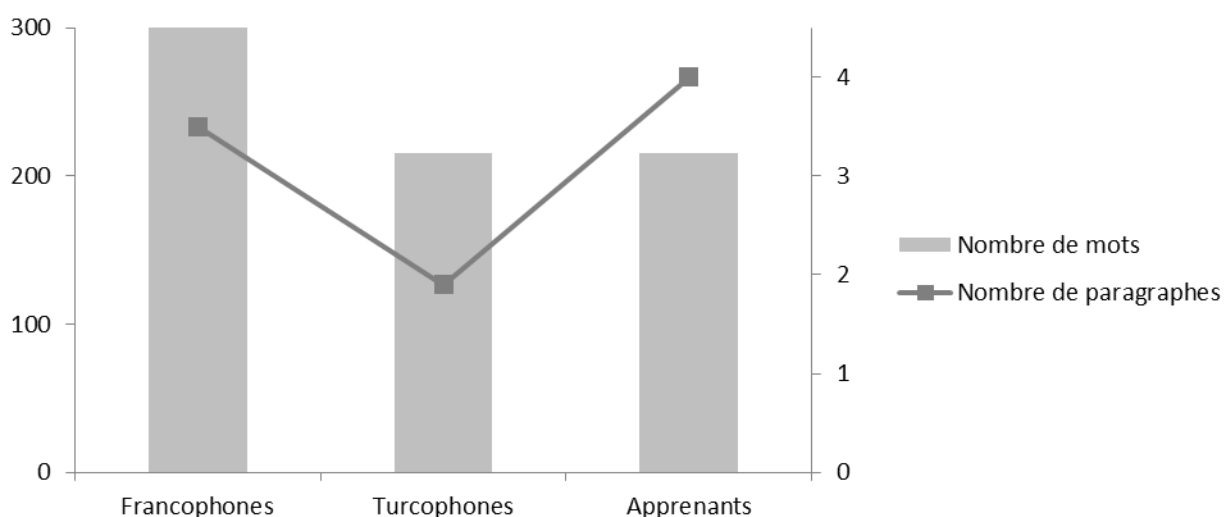


Figure 4: Comparaison du nombre de mots et de paragraphes entre les trois groupes

Ces contrastes infirment l'hypothèse émise plus haut quant à la structuration des idées et l'usage des paragraphes par les apprenants. Les apprenants apprennent donc à utiliser des paragraphes, mais la longueur reste inchangée par rapport aux monolingues. Pour mieux comprendre ce paradoxe nous nous penchons dans la section suivante sur le contenu des textes.

## 2.2. *Le plan*

Comme le montre le tableau 5 ci-dessous, tous les apprenants commencent leur texte par une formule de salutation et la description de l'objet de la lettre. Contrairement aux groupes de contrôle, plusieurs apprenants (7 sur 10) se présentent dans la lettre, en précisant qui ils sont (étudiant(e) Erasmus, habitant(e) de la ville). Tous les apprenants développent des arguments en faveur du concert, et une grande partie (8 sur 10) développe aussi des contre-arguments. Moins de la moitié expriment une demande à la fin de leur lettre, et quelques-uns terminent leur lettre sans formule de politesse.

Le nombre d'arguments développés en faveur du concert dans chaque texte est inférieur aux groupes de contrôle : les apprenants formulent en moyenne 2,1 arguments par texte (contre 3,1 chez les francophones natifs et 2,6 chez les turcophones monolingues). Ces arguments se concentrent autour des notions de tourisme, de tradition, de revenus financiers et d'image de la ville. On constate aussi que les arguments sont moins développés que chez les francophones natifs. En effet, il semble que les apprenants formulent des idées mais ne présentent pas suffisamment d'arguments ni d'exemples pour les étayer. A titre de comparaison, dans l'exemple suivant, une francophone monolingue développe l'argument financier :

(15) C., Annexe 1 :

l'on peut y trouver un intérêt économique pour les commerçants et les artistes de la région qui compenserait efficacement cet argument financier. Cette affluence permettrait de remplir, outre les parkings de notre ville, les nombreuses enseignes qui s'y trouvent. C'est une occasion exceptionnelle pour nos commerçants de multiplier leur chiffre d'affaire par deux, voire trois. (55 mots)

On observe que l'étudiante exprime une idée (« on peut y trouver un intérêt économique »), qu'elle développe avec deux arguments (les parkings et les commerces) et une donnée chiffrée. Par contraste, l'exemple suivant illustre la brièveté des arguments des apprenants :

(16) Mert, Annexe 3

l'ensemble de l'économie de notre ville est positivement impactée chaque année. Je crois que, économiquement, on a besoin du concert. (19 mots)

Afin de proposer une vue d'ensemble des contenus des textes des apprenants, le tableau suivant indique le nombre de textes en FLE où chacun des éléments apparaît.

Eléments du plan du texte	Nombre de textes en FLE où l'élément est présent (sur 10)
Salutation	10
Présentation de soi	7
Description de l'objet de la lettre	10
Expression du sentiment	2
Arguments	10
Contre-arguments	8
Propositions	4
Expression d'une demande	4
Formule de politesse	7

Figure 5: Les éléments du plan dans les trois groupes de scripteurs

Le graphique suivant compare les contenus des textes des trois groupes de scripteurs. Il permet d'attirer l'attention sur les contrastes importants au niveau de la présentation de soi, de l'expression des sentiments, de la formulation de contre-arguments et de demandes explicites, ainsi que des formules de politesse à la fin des textes.

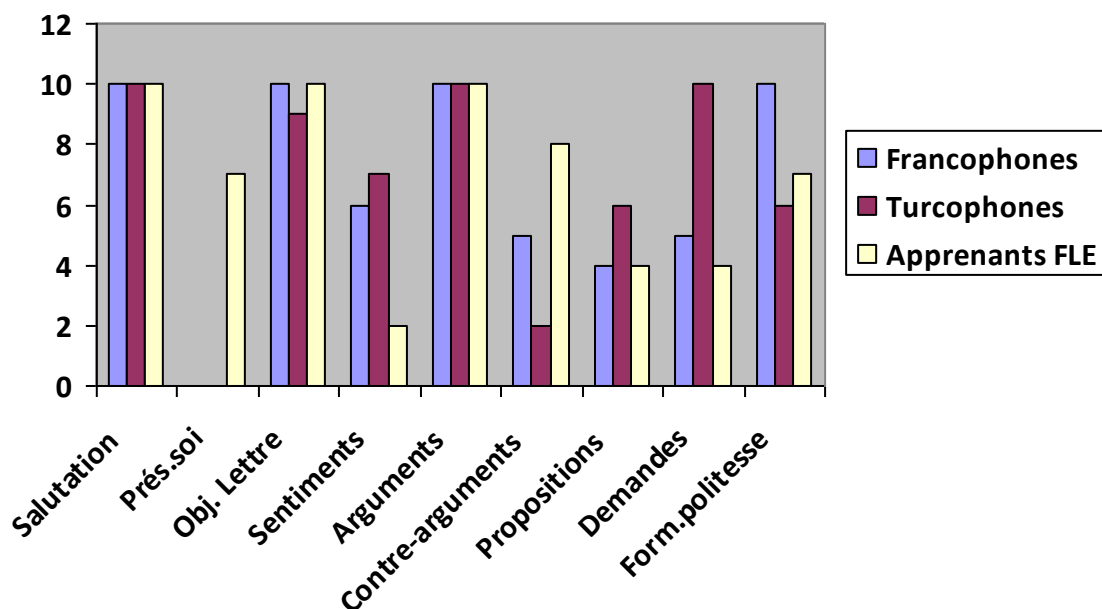


Figure 6 : Contenus des textes chez les trois groupes de scripteurs

Ainsi, seule la première des trois hypothèses émises en 1.2. (omission des formules de politesse à la fin de la lettre) se confirme : trois scripteurs en FLE sur 10 omettent la formule de politesse à la fin de leur lettre. Cependant, la seconde hypothèse selon laquelle les turcophones pourraient avoir des difficultés à formuler des contre-arguments est infirmée : un élément frappant dans les productions des apprenants du FLE est la présence quasi systématique du contre-argument (8 textes sur 10). La troisième hypothèse selon laquelle les apprenants pourraient exprimer des demandes plus systématiquement que les francophones natifs est également infirmée.

### ***2.3. Synthèse des résultats***

Globalement, dans les groupes de contrôle, les textes en français sont plus longs que les textes en turc et sont mieux structurés formellement, sous formes de paragraphes. Les idées développées dans les textes des deux groupes ont de nombreuses similitudes. Quelques contrastes importants apparaissent entre les groupes de contrôle, notamment sur les contre-arguments et l'expression de la demande. Les turcophones développent aussi moins d'arguments que les francophones.

Les apprenants, quant à eux, écrivent des textes relativement courts, comme les turcophones monolingues, mais utilisent des paragraphes, comme les francophones natifs. En termes de contenu, leurs textes sont proches des groupes de contrôle, mais ils développent peu leurs arguments, ce qui contribue à la faible longueur des textes.

Si nous tentons d'interpréter plus précisément la longueur des textes en FLE, nous pouvons d'abord évoquer la question de la culture scolaire. La tendance des turcophones, aussi bien en L1 qu'en L2, à produire des textes plus courts que ceux produits par les francophones peut s'expliquer par le fait qu'ils sont peu habitués à l'exercice de la production écrite. Cependant, au-delà de la culture scolaire, il peut y avoir une interprétation linguistique. La L1 des apprenants turcophones pourrait déterminer leur stratégie de production écrite en L2, et les pousser à produire des textes plus courts que les natifs. Ainsi, bien que les productions courtes soient une tendance générale des scripteurs en langue étrangère (Hidden, 2014), il est possible qu'il s'agisse d'une spécificité des turcophones.

Il faut noter que les turcophones monolingues et les apprenants turcophones du FLE ont suivi des parcours universitaires différents. Comme nous l'avons vu dans la Partie 1, la méthodologie est une composante essentielle de l'enseignement en classe préparatoire à l'Université Galatasaray et l'utilisation de paragraphes dans la structuration des idées est

une consigne explicitement donnée aux étudiants pour leurs productions écrites en FLE. Les étudiants des universités turcophones ne suivent pas une telle formation. La tendance des turcophones monolingues à ne pas utiliser de paragraphes pour structurer leurs idées disparaît donc lorsqu'ils apprennent le FLE dans un contexte éducatif qui accorde une importance particulière à l'acquisition des notions de cohérence et de cohésion.

De même, on peut supposer que l'enseignement à Galatasaray ait formé les étudiants à la formulation du contre-argument, un élément qui est plus présent chez les apprenants que chez les scripteurs des groupes de contrôle. Cependant, il semble que l'enseignement reste insuffisant sur l'étayage des idées : celles-ci sont exprimées de manière structurée, mais insuffisamment soutenues par des arguments et des exemples.

Le fait que les apprenants se présentent au début de la lettre (contrairement aux groupes de contrôle) pourrait être un résultat du changement de consigne de production écrite, évoqué dans la Partie 1.4.

Le chapitre suivant nous permettra d'analyser comment les idées contenues dans les textes sont organisées dans chacun des groupes de scripteurs.

## Chapitre 8. Analyse fonctionnelle

### 1. L'analyse fonctionnelle globale

#### 1.1. La *quaestio* ou les *quaestiones*

Comme nous l'avons vu dans la partie 1, la *quaestio* est, dans l'interprétation du scripteur, la question à laquelle il doit répondre pour accomplir la tâche communicative. Le corpus étudié est un ensemble de textes argumentatifs qui répondent à la *quaestio* « Pourquoi X mérite d'être défendu? ».

Pour l'ensemble des groupes, le contenu des productions nous montre que les étudiants interprètent la consigne de telle façon qu'ils tentent de répondre à plusieurs sous-questions, telles que :

- « Qu'est-ce que je ressens face à X? »,
- « Que se passera-t-il si X n'a pas lieu? »,
- « Comment faire pour que X se réalise? ».

L'existence de cette *quaestio* globale, au niveau macro, et de sous-questions, au niveau micro, implique que le texte répond successivement à plusieurs questions. Pour y répondre, les scripteurs sont tenus de produire des discours cohérents qui combinent différents types de modalité.

Dans le cadre de ce travail, nous considérons que les propositions répondant directement à la *quaestio* principale font partie de la trame du texte. Les propositions répondant à la sous-question « que se passera-t-il si X n'a pas lieu? » sont également considérées comme faisant partie de la trame, car ces hypothèses servent à répondre directement à la *quaestio* principale. Les propositions répondant aux sous-questions forment l'arrière-plan.

#### 1.2. Trame et arrière-plan chez les groupes de contrôle

Par rapport à la *quaestio* globale, la proportion de propositions faisant partie de la trame du texte est de 53% pour les productions des scripteurs francophones monolingues. Pour les turcophones monolingues, cette proportion est plus faible : 46,5%. Autrement dit, les turcophones monolingues produisent moins de propositions répondant directement à la *quaestio*.

Chez les francophones, l'arrière-plan est composé des salutations, de l'expression des sentiments vis-à-vis de l'annulation, de la description du motif d'annulation (contre-argument), de propositions de solution, et parfois de formulations de demandes explicites. Quelques éléments rapportant des souvenirs personnels font aussi partie de l'arrière-plan. Ainsi, l'arrière-plan se trouve principalement au début et à la fin des textes.

Chez les turcophones, l'arrière-plan est composé d'éléments semblables, mais aussi d'arguments sur l'importance du tourisme local, de la démocratie, la situation économique de la ville, qui ne répondent pas directement à la *quaestio*. La trame du texte est généralement située au milieu du texte, mais peut parfois être morcelée par l'arrière-plan.

### ***1.3. Trame et arrière-plan chez les apprenants***

Pour les productions des apprenants du FLE, 41,5% des propositions, en moyenne, font partie de la trame du texte. Autrement dit, une partie importante de leur texte ne répond pas directement à la *quaestio* principale. La proportion d'arrière-plan est plus importante chez les apprenants que chez les scripteurs monolingues turcophones. Cela indique qu'il ne s'agit pas là d'une tendance générale des turcophones, mais plutôt d'une spécificité de leur production en L2.

L'arrière-plan des textes des apprenants est composé, comme les groupes de contrôle, de salutations, de contre-arguments, de propositions de solutions et d'expressions de demande. En plus de cela, les apprenants se présentent, parfois longuement, au début de leur texte. De plus, leurs arguments, qui correspondent à la trame, sont moins nombreux et moins longuement développés que les scripteurs monolingues. Cela explique la proportion faible de la trame par rapport à l'arrière-plan chez les apprenants.

### ***1.4. Le mouvement référentiel dans le domaine des modalités***

Pour l'ensemble du corpus étudié, dans la globalité du texte, la référence au domaine des modalités est très présente, à travers la trame et l'arrière-plan. La plupart du temps, dans l'ordre chronologique, les moments du texte se succèdent de telle façon que dans l'introduction, la modalité appréciative exprime les sentiments du scripteur, dans le développement, les modalités déontiques et épistémiques servent à argumenter, et dans la



conclusion une demande peut être formulée (modalité volitive). Les modalités de l'assertion sont présentes à différents moments du texte.

A l'intérieur du texte, il est possible d'observer des mouvements référentiels pour chaque type de modalité. Nous nous attacherons donc à analyser comment les références à chacune des modalités sont introduites, maintenues et réintroduites à travers les différents moments du texte, par chaque groupe de scripteurs.

Nous nous focaliserons sur trois types de modalités pour lesquels nous avons pu observer un nombre important d'occurrences et des contrastes notables dans les textes des trois groupes du corpus : les modalités assertive, épistémique et déontique.

Nous rappellerons que les modalités ne doivent pas être considérées comme étant cloisonnées entre elles et qu'elles peuvent se chevaucher (Douay, 2003). Pour mieux exposer ces chevauchements, nous proposons le schéma suivant :

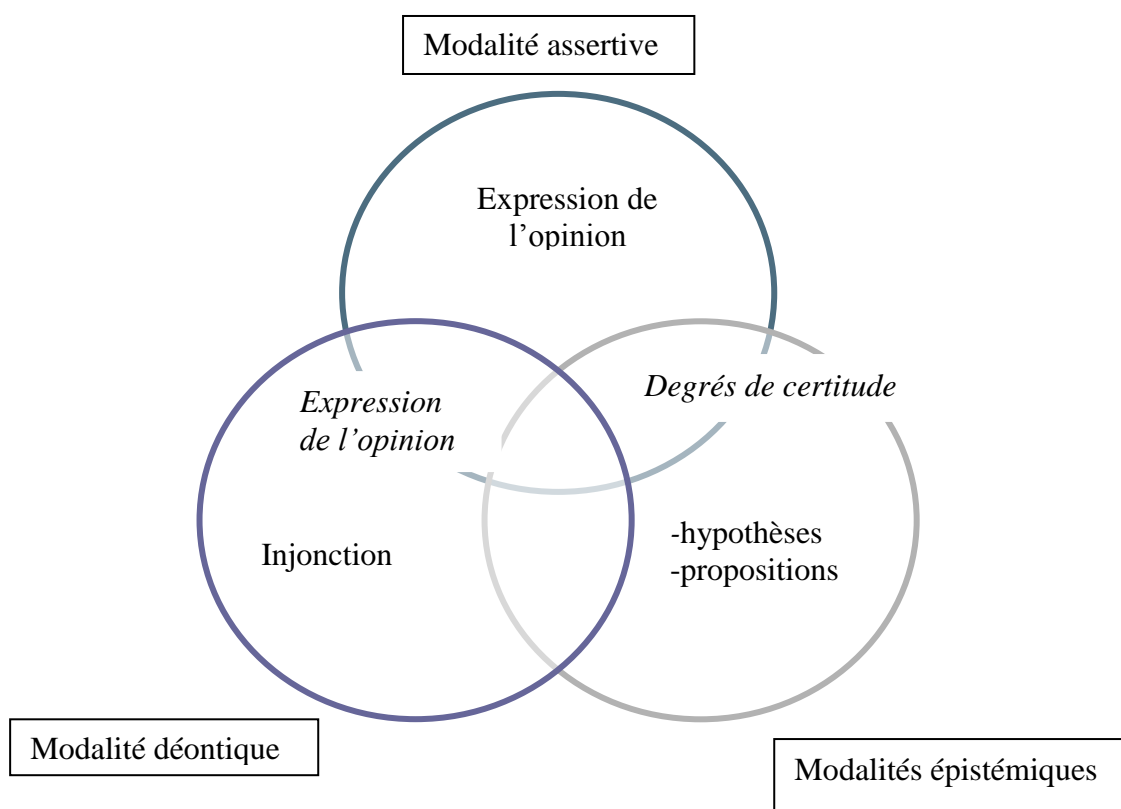


Figure 7: Chevauchement des types de modalités dans le corpus

Ces chevauchements entre les trois types de modalités ont été observés chez les trois groupes étudiés. En raison des chevauchements, certains découpages réalisés dans cette étude peuvent avoir un caractère arbitraire.

## **2. Les modalités de l'assertion**

Le domaine référentiel des modalités est systématiquement introduit dans les textes à travers la modalité assertive. Celle-ci marque explicitement l'implication du scripteur dans son texte et contribue à marquer des degrés de certitude.

### **2.1. Les scripteurs francophones monolingues**

#### **2.1.1. Introduction de la référence à la modalité assertive chez les francophones monolingues**

Chez les scripteurs francophones, la référence est introduite au début de la trame du texte, ce qui correspond à l'introduction du texte. Le principal moyen d'introduction de la référence est le verbe « penser », employé à la 1<sup>e</sup> personne du singulier : « je pense que ». Ce moyen est employé par 3 scripteurs pour introduire la modalité au début du texte.

(17) (N., Annexe 1)

**je pense que** la suppression de cet événement peut avoir des répercussions négatives

Introduction

D'autres moyens d'introduction de la modalité assertive sont observés dans le corpus, avec une occurrence pour chacun. L'exemple suivant exprime un fort degré de certitude :

(18) (J., Annexe 1)

Je **tiens à** vous **prouver** que

Introduction

L'exemple suivant, en revanche, qui est introduit par le verbe « souhaiter » au conditionnel (le « s » final est manquant), exprime une assertion relativement faible :

(19) E., Annexe 1

Je **souhaiterai** vous faire parvenir mon opinion

Introduction

Une étudiante emploie un moyen linguistique différent avec l'emploi de l'adjectif « certaine », exprimant ainsi un fort degré de certitude :

(20) M., Annexe 1

Je **suis** pourtant **certaine** que c'est un événement très apprécié

Introduction

Ainsi, les moyens employés pour l'introduction de cette modalité sont des verbes employés à l'indicatif présent ou au conditionnel présent. Le verbe « penser » en tant que moyen d'introduction ne semble pas marquer un degré de certitude. Le verbe « souhaiter » employé au conditionnel marque une assertion relativement faible, tandis que « je tiens à vous prouver que » et l'adjectif « certaine » marquent un degré de certitude élevé.

### 2.1.2. Maintien de la référence à la modalité assertive chez les francophones monolingues

La question du maintien de cette modalité est intéressante dans la mesure où le scripteur pourrait en théorie se dispenser de préciser qu'il continue à exprimer ses propres opinions.

En effet, chez les francophones monolingues, un seul scripteur maintient cette modalité avec une forme linguistique identique à celle de l'introduction, c'est-à-dire « je pense que ». Cela qui crée une reprise anaphorique à l'identique :

(21) V., Annexe 1

- **Je pense que** ce concert gratuit est bien plus qu'un moment (...) Introduction
- **Je pense que** la musique n'a pas de frontière Maintien

On note ainsi que les scripteurs francophones ont tendance à ne pas maintenir la modalité assertive de proposition en proposition. Comme dans l'exemple ci-dessus, le maintien crée un effet de répétition qui pourrait être un choix stylistique recherchant l'emphase.

Le faible nombre de maintiens observés pourrait correspondre aux conventions rhétoriques françaises dégagées par Hidden (2014) et notamment au faible degré d'implication de l'auteur. Les francophones semblent considérer que cette modalité est facultative : le fait qu'ils continuent d'exprimer leurs propres opinions est implicite, ou marquée par d'autres modalités.

### 2.1.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les francophones monolingues

La réintroduction est plus présente que le maintien et se fait par des moyens linguistiques variés chez les scripteurs français.

La réintroduction peut se faire par un moyen lexical. Dans l'exemple suivant, le scripteur qui avait précédemment introduit et maintenu la modalité avec « je pense que », la réintroduit par un moyen lexical : « à mon avis » .

(22) V. (Annexe 1)

Un concert n'en est **à mon avis** pas sans une petite boisson (...) Réintroduction

Il est important de noter que la locution « à mon avis » est placée après le verbe, et non au début de la phrase.

Il semble que la réintroduction soit souvent l'occasion de moduler les degrés de certitude. Au moment de la réintroduction, plusieurs scripteurs francophones s'engagent personnellement dans le degré de validité de leurs arguments, en utilisant la 1<sup>e</sup> personne du singulier et le lexique de la certitude. On trouve notamment deux occurrences de la formule « je suis certaine que », et une occurrence de « je suis persuadé que ».

La réintroduction peut marquer un degré de certitude plus fort que les références précédentes, comme dans le texte de V. :

(23) V. (Annexe 1)

- Je pense que Introduction
- Je pense que Maintien
- à mon avis Réintroduction
- Je **suis persuadé** que de le supprimer serait une terrible erreur Réintroduction

Avec cette réintroduction, le scripteur cherche à conclure son texte avec un fort degré de certitude afin de convaincre son lecteur.

La réintroduction peut aussi exprimer un degré de certitude égal à celui exprimé dans l'introduction :

(24) J., Annexe 1

(25) Je **tiens à vous prouver** que ce concert rapporte bien plus à la ville Introduction

(26) (...)

(27) **Je suis certaine** que cet apport touristique et économique compense Réintroduction

Une étudiante réintroduit la modalité par le verbe « penser ». Dans cette occurrence, contrairement aux exemples précédents, le verbe « penser », suivi de l’infinitif, sert à marquer l’incertitude.

(25) E., Annexe 1

Je **pense avoir** une solution reposant sur le bénévolat Réintroduction

Il est intéressant de noter que cette étudiante avait introduit la modalité assertive avec « je **souhaiterai** vous faire parvenir mon opinion », donc un degré d’assertion faible. Elle maintient donc ce faible degré de certitude dans la réintroduction.

Ainsi, la réintroduction de la modalité assertive en français se fait par des moyens divers qui servent à maintenir ou modifier le degré de certitude du scripteur à travers son texte.

## 2.2. Les scripteurs turcophones monolingues

### 2.2.1. Introduction de la modalité assertive chez les turcophones monolingues

En turc, la modalité assertive est introduite généralement dès l’arrière-plan, dans l’introduction du texte, mais parfois plus loin, dans la trame. Dans deux textes turcophones cette modalité n’est pas explicitement marquée.

La modalité assertive est introduite principalement par des moyens verbaux. Le moyen dominant correspond aux verbes d’assertion comme : « informer » (« *bildirmek* »), « exprimer » (« *belirtmek* »), accompagnés du verbe « vouloir » (« *istemek* »).

(26) Ayşe, Annexe 2

(...) <i>üzüntümü</i>	<i>belirtmek</i>	<i>isterim</i>	
Ma tristesse	exprimer	je veux	
N+Possessif	INF	V+Aor1S	
<b>Je voudrais dire</b> ma tristesse (...).			<u>Introduction</u>

Les structures avec « vouloir » sont observées à 4 reprises comme moyen d’introduction de la modalité assertive. Dans ces occurrences, le verbe vouloir est généralement conjugué à l’aoriste, ou bien au présent progressif ou au passé.

(27) Nil, Annexe 2

<i>avantajlarından</i>	<i>bahsetmek</i>	<i>isterim.</i>
des avantages	évoquer	je veux

N+P+ABL	INF	V+AOR1S	
<b>je voudrais évoquer</b> les avantages.			<u>Introduction</u>

L'oriste et le passé confèrent à l'assertion une forme plus polie que l'usage du présent :

(28) Mustafa, Annexe 2

<i>şüphelerim</i>	<i>olduğunu</i>	<i>size</i>	<i>bildirmek</i>	<i>istedim.</i>
des doutes	que j'ai	vous	informer	j'ai voulu
N+P+Possess	V+Rel+ACC	Pro+Dat	INF	V+passé1S
<b>j'ai voulu vous informer</b> que j'ai des doutes			<u>Introduction</u>	

L'introduction de la modalité peut aussi se faire à la première personne du pluriel. Cette forme engage moins directement le scripteur et rend l'assertion moins forte.

(29) Melek, Annexe 2

<i>iptal</i>	<i>kararından (...)</i>	<i>şaşırmış</i>	<i>olduklarını</i>	<i>bildiriyoruz</i>
annulation	de la décision	étonnés	qu'ils sont	nous informons
N	N+C.nom+ABL	part.	V+3P+Rel+Acc	V+Prés.prog1P
<b>nous informons qu'ils sont étonnés de la décision d'annuler</b>				<u>Introduction</u>

Nous précisons que dans ce dernier exemple, l'introduction se fait dans la seconde moitié du texte.

Le moyen lexical est rarement utilisé dans le corpus turcophone. Une étudiante emploie la forme « *kanaatindeyiz* » (« nous sommes d'avis que ») pour introduire la modalité assertive. On note dans cet exemple l'emploi de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel, comme dans l'exemple précédent.

(30) Selin, Annexe 2

<i>yeniden</i>	<i>düşünülmesi</i>	<i>gerektigi</i>	<i>kanaatindeyiz</i>
de nouveau	être pensé	qu'il faut	nous sommes d'avis
adv	NV+passif	V+rel	N+C.Nom+Loc+1P
<b>nous sommes d'avis qu'il faut reconsidérer</b>			<u>Introduction</u>

Une étudiante emploie un moyen d'introduction qui marque un faible degré de certitude. Nous noterons une fois de plus que cette introduction se fait dans la dernière partie du texte :

(31) Sevda, Annexe 2

<i>kültürel</i>	<i>olumsuzluklarının</i>	<i>olacağını</i>	<i>tahmin</i>	<i>ediyorum</i>
culturels	impacts négatifs	qu'il y aura	supposition	je fais
Adj	N+P+C.nom+GEN	V+Fut+Acc	N	V+prés.prog1S

**je suppose qu'il** y aura un impact négatif du point de vue culturel Introduction

Le verbe « penser » (« *düşünmek* »), moyen dominant chez les francophones, n'est pas un moyen principal d'introduction chez les turcophones. Il apparaît deux fois comme moyen d'introduction, employé à la 1<sup>e</sup> personne du singulier, et dénote un style de communication plus direct.

(32) Semay (Annexe 2)

<i>İptal</i>	<i>etmekten</i>	<i>vazgeçeceğinizi</i>	<i>düşünüyorum.</i>
Annulation	de faire	que vous renoncerez	je pense
N	INF+ABL	V+Fut+Rel2P +ACC	V+prés.prog1S.

**je pense que** vous renoncerez Introduction

Les différents moyens d'introduction de la modalité (emploi du modal « vouloir » ou de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel) indiquent donc une volonté de d'atténuer l'assertion pour la rendre polie. Le fait que certains scripteurs introduisent cette modalité au milieu, voir à la fin du texte, atténue également la marque assertive explicite.

### 2.2.2. Maintien de la modalité assertive chez les turcophones monolingues

Contrairement aux francophones, les turcophones monolingues ont tendance à maintenir la référence à la modalité assertive à travers les propositions.

Le verbe « penser » (« *düşünmek* ») apparaît comme un moyen important dans le maintien. Il peut être employé à la première personne du singulier ou du pluriel, comme dans l'exemple suivant. L'effet de répétition entraîné par le maintien de la modalité assertive semble acceptable en turc. Les scripteurs tentent tout de même de varier les formes linguistiques dans la conjugaison du verbe « penser » (« *düşünmek* »), par exemple grâce au gérondif de coordination *-ip/-üp*. Ce gérondif permet de marquer la simultanéité ou les laps de temps très court entre deux actions.

(33) Melek, Annexe 2

<i>iptal</i>	<i>kararından (...)</i>	<i>şaşırmış</i>	<i>olduklarını</i>	<i>bildiriyoruz</i>
annulation	de la décision	étonnés	qu'ils sont	nous informons
N	N+C.nom+ABL	part.	V+3P+Rel+Acc	V+Prés.prog1P

**nous informons** qu'ils sont étonnés de la décision d'annuler Introduction

<i>gereken</i>	<i>ekonomik</i>	<i>miktarın (...)</i>	<i>karşılanaabileceğini</i>	<i>düşünüyoruz</i>
qu'il faut	économique	montant	peut être couvert	nous pensons
gér	Adj	N+GEN	V+possib+Rel	V+prés.prog1P

**nous pensons que** le montant nécessaire peut être couvert Maintien

<i>etkinlikler</i>	<i>düzenlenmesinin</i>	<i>mümkün</i>	<i>olduğunu</i>	<b><i>düşünüp</i></b>
des activités	qu'il soit organisé	possible	qu'il est	pensant
N+P	NV+passif+GEN	Adj	V+Rel	gér.
<b>pensant qu'</b> il est possible d'organiser des activités				<u>Maintien</u>

Comme vu précédemment, l'usage de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel pour le verbe « penser » (« *düşünmek* ») correspond à un style de communication plus indirect que la 1<sup>e</sup> personne du singulier.

Le maintien de la modalité assertive de proposition en proposition crée un effet de répétition visible cette fois à la 1<sup>e</sup> personne du singulier:

(34) Semay, Annexe 2

<i>Iptal</i>	<i>etmekten</i>	<i>vazgeçeceğinizi</i>	<b><i>düşünüyorum.</i></b>
Annulation	de faire	que vous renoncerez	je pense
N	INF+ABL	V+Fut+Rel2P +ACC	V+prés.prog1S.
<b>(...) je pense que</b> vous renoncerez à l'annuler			<u>Introduction</u>

<i>Bu</i>	<i>organizasyon sayesinde</i>	<i>elde edeceğiniz</i>	<i>gelirin</i>
Cette	organisation grâce à	que vous obtiendrez	le revenu
Dét.	N postp .	V+Fut+2P	N+GEN
<b>Je pense que</b> le revenu tiré de cette organisation			<u>Maintien</u>

<i>organizasyonun</i>	<i>ücretini (...)</i>	<i>karşılacağına</i>	<b><i>düşünüyor,</i></b>
de l'organisation	le coût	couvrira	pense
N+GEN	N+C.Nom+ACC	V+Fut+ACC	V+prés.prog
couvrira les frais d'organisation			

<i>(...) yardımcı</i>	<i>olabileceğimizi</i>	<b><i>bildiriyorum.</i></b>
utile	que nous pourrions être	j'informe
Adj	V+possib+Fut+Rel1P+ACC	V+prés.prog1S
et vous <b>informe que</b> nous pourrions aider (...)		<u>Maintien</u>

A travers cet exemple, il est intéressant de noter que les rares scripteurs qui utilisent le verbe « penser » (« *düşünmek* ») à la 1<sup>e</sup> personne du singulier sont ceux qui dans leur texte n'ont pas employé la copule de formalité *-dir*. Ainsi, si le ton général du texte est plus officiel (copule *-dir*), le scripteur a tendance à éviter l'usage de la 1<sup>e</sup> personne du singulier dans l'assertion. Si la copule n'est pas présente et le style est plus direct, le verbe « penser » peut apparaître à la 1<sup>e</sup> personne du singulier. Ainsi, Semay (exemple 34), qui



n'emploie jamais la copule dans les verbes de son texte, n'hésite pas à employer les verbes d'assertion à la 1<sup>e</sup> personne du singulier.

Le maintien de la modalité assertive permet de varier les degrés de certitude à travers le texte. Dans l'exemple suivant, le verbe « supposer » (« tahmin etmek ») ainsi que les suffixes de possibilité expriment l'incertitude.

(35) Ayşe, Annexe 2

(...) *üzüntümü belirtmek isterim*  
 Ma tristesse exprimer je veux  
 N+Possessif INF V+Aor1S

**Je voudrais dire** ma tristesse (...).

Introduction

*Ben de halktan biri olarak diyebilirim ki (...)*  
 Moi aussi du peuple un étant je peux dire que  
 Pro postp N+Abl Dét+C.Nom Gér V+possib+aor1S rel  
 Moi aussi, étant quelqu'un du peuple, je **peux dire** que (...)

Maintien

*ekonomimizi olumsuz etkileyeceğini tahmin edebiliyoruz*  
 notre économie négatif qu'il va affecter supposition nous pouvons faire  
 N+possess1P+Acc Adj V+fut+acc N V+possib+prés.prog1P  
 nous pouvons supposer que cela affectera de façon négative notre économie Maintien

(...) *bu etkinliğin iptal edilmemesini gerektiğini düşünüyoruz.*  
 cette activité ne pas être annulé qu'il faut nous pensons.  
 Dém N NV+Passif+nég+Acc V+rel+Acc V+prés.prog1P  
 Nous **pensons** qu'il ne faut pas annuler cette activité Maintien

Ainsi, les turcophones monolingues n'hésitent pas à maintenir la modalité assertive à travers leurs propositions, ce qui marque un contraste avec les francophones. Les moyens employés sont semblables aux moyens employés pour l'introduction, si ce n'est que les formules « vouloir+verbe assertif » sont moins présents dans le maintien, et que le verbe « penser » est plus fréquent que pour l'introduction.

### 2.2.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les turcophones monolingues

Contrairement au maintien, la réintroduction n'est pas fréquemment observée dans le corpus turcophone monolingue et les moyens employés pour la réintroduction ne semblent pas différer des moyens employés pour le maintien. On retrouve le verbe « penser » (« düşünmek »). Pour la réintroduction, il arrive que le scripteur change de

temps. Dans l'exemple suivant, l'étudiante emploie le même verbe, en passant du présent progressif au présent duratif.

(36) Asya, Annexe 2

*halkın cebini belediyenin cebinden ayırmamak gerektiğini düşünüyorum*  
 du peuple la poche de la mairie la poche ne pas séparer il faut je pense  
 N+Gén N+acc N+Gén N+abl INF+nég V+rel+acc V+prés.prog1S  
**je pense qu'**il ne faut pas séparer les comptes du peuple de ceux de la mairie Introduction  
 (...)

*turizmin önemini küçümsememekte fayda olduğunu düşünmekteyim*  
 du tourisme l'importance ne pas négliger bénéfice qu'il y a je pense  
 N+gén N+C.nom+Acc INF+nég+Loc N V+rel+acc V+prés.dur1S  
**je pense qu'**il est bénéfique de ne pas négliger l'importance du tourisme Réintroduction

Dans le corpus turcophone, la réintroduction de la modalité ne semble pas avoir d'impact sur le degré de certitude exprimé dans l'assertion.

L'analyse des deux groupes de contrôle révèle des contrastes importants en termes de stratégies employées pour introduire, maintenir et réintroduire la référence aux modalités assertives.

Les francophones ont tendance à ne pas maintenir la modalité assertive, et semblent utiliser la réintroduction comme une occasion de gérer le degré de certitude. Les turcophones introduisent la modalité par des moyens linguistiques atténuant la force de l'assertion puis maintiennent la modalité assertive à travers leurs propositions. Dans les deux groupes de contrôle, l'emploi de verbes assertifs est plus important que l'emploi des moyens lexicaux.

Sur la base des contrastes observés, nous pouvons nous attendre à ce que les apprenants turcophones du FLE, dans l'organisation discursive de leur texte, maintiennent les modalités de l'assertion de façon plus visible que les scripteurs francophones natifs et empruntent certaines stratégies de leur L1, comme l'utilisation de « vouloir + verbe assertif » visant à rendre la communication moins directe.

### **2.3. Les apprenants du FLE**

#### 2.3.1. Introduction de la modalité assertive chez les apprenants

Si nous observons les modalités de l'assertion chez les apprenants, nous constatons qu'elles sont fréquentes et variées. Sept scripteurs sur 10 emploient cette modalité. Elle est

généralement introduite au début du texte, dans l'arrière-plan, sauf pour un scripteur qui l'introduit à la fin.

Le moyen dominant pour introduire la modalité assertive est l'emploi, à la 1<sup>e</sup> personne du singulier, des verbes « croire » et « penser » : deux scripteurs introduisent la modalité par « je crois que » et deux autres avec « je pense que ».

Deux apprenants emploient, dans l'introduction de la modalité, des moyens linguistiques qui atténuent la force de l'assertion, comme le verbe modal « pouvoir » :

(37) Hakan, Annexe 3

**je peut dire que** vous pouvez trouver les sponsors Introduction

Dans l'exemple suivant, le scripteur emploie le modal « vouloir » au conditionnel, pour produire un effet similaire :

(38) Murat, Annexe 3

Avant de commencer **je voudrais** vous **expliquer** pourquoi j'avais choisi cette ville  
Introduction

Un seul scripteur emploie le moyen lexical pour introduire la modalité assertive :

(39) Eren, Annexe 3

**De mon point de vue**, cette suppression est inutile pour les habitants. Introduction

Nous pouvons noter que l'expression «de mon point de vue » n'est pas employée par les francophones natifs. Nous constatons aussi que l'expression est placée en début de phrase.

Un scripteur introduit la modalité assertive par une marque d'incertitude (« je ne suis pas sûr que »). Cette proposition semble exprimer à la fois l'assertion et l'incertitude.

(40) Ali, Annexe 3

**Je ne suis pas sûr que** c'est une bonne idée pour l'économie de la ville. Introduction

Ainsi, la façon dont les apprenants introduisent la modalité assertive se rapproche d'une part des francophones natifs (verbe « penser ») et d'autre part des turcophones monolingues (« vouloir/pouvoir »+verbe assertif). L'emploi du verbe « croire » est une spécificité des apprenants.

### 2.3.2. Maintien de la de la modalité assertive chez les apprenants

Sur les 7 scripteurs qui emploient la modalité assertive, on observe une continuation pour 6 d'entre eux. Seuls deux scripteurs opèrent un maintien de la modalité de proposition en proposition.

Le maintien peut se faire par une alternance entre le verbe « penser » et le moyen lexical, avec l'expression « à mon avis ». Pour illustrer ce mouvement référentiel, nous reprenons ici un extrait du texte de Sarp (Annexe 3):

(41)

- Avec les gens qui dépendent de l'argent,
- **je pense que** Introduction
- vous pourrez gagner ce que vous dépenserez
- pour faire cet événement gratuit.
- **A mon avis** il y a une autre solution pour les difficultés. Maintien
- C'est trouver les parreniers.
- **Je pense** qu'il y a plein de firms Maintien
- qui veulent soutenir cet événement.

Dans cet exemple, ainsi que dans d'autres qui suivront, la place de « à mon avis » au début de la phrase attire l'attention. Dans le corpus francophone, cette expression apparaît après le verbe.

Comme pour les scripteurs monolingues, le maintien des modalités de l'assertion chez les apprenants du FLE ont un impact sur le degré de certitude exprimé à travers le texte. On trouve dans le corpus en FLE une occurrence de marque explicite de certitude dans l'assertion (« je suis suré que »), qui permet de maintenir la modalité en variant les formes linguistiques tout en renforçant le degré de certitude.

(42) Hakan, Annexe 3

- **je peut dire que** vous pouvez trouver les sponsors (...) Introduction
- **Je suis suré qu'**il y a beaucoup des entreprises qui veulent être sponsor. Maintien

Le faible nombre de maintiens rapproche les apprenants du groupe de contrôle monolingue francophone.

### 2.3.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les apprenants

La moitié des scripteurs apprenants du FLE réintroduisent la modalité assertive dans leur texte. Le verbe « croire » employé à la 1<sup>e</sup> personne du singulier est le principal moyen observé.

Les réintroductions peuvent se faire avec des reprises à l'identique :

(43) Mert, Annexe 3

- **je crois qu'**il contribue réellement à l'économie de notre ville Introduction
- (...)
- **Je crois que**, économiquement, on besoin le concert. Réintroduction
- (...)
- **Je crois que** l'impact culturel du concert parle pour lui-même. Réintroduction

Le moyen lexical (« à mon avis ») est également utilisé pour la réintroduction par deux scripteurs, comme dans l'exemple suivant.

(44) Sarp, Annexe 3

- **je pense que** Introduction
- vous pourrez gagner ce que vous dépenserez (...)
- **A mon avis** il y a une autre solution pour les difficultés. Maintien
- (...)
- **Je pense** qu'il y a plein de firms Maintien
- qui veulent soutenir cet événement.
- Trouver les parrainiers est une situation de « win-win ».
- Quand on peut financier notre événement,
- ils font leur publicité.
- **A mon avis**, en tant qu'un maire Réintroduction
- vous pouvez les trouver facilement.

Deux scripteurs réintroduisent la modalité avec une formule « vouloir+verbe d'assertion ». Dans l'exemple suivant, l'emploi répétitif de cette stratégie est clairement visible. Le scripteur emploie le modal « vouloir » au présent de l'indicatif, au conditionnel, puis à l'imparfait :

(45) Murat, Annexe 3

- Je **veux** vous **informer** Introduction
- (...)
- Je **voudrais** vous **expliquer** (...) Réintroduction
- (...)
- Je **veux** vous **rappeler** Réintroduction
- qu'il n'habite pas beaucoup de personnes dans cette ville

- (...)
- **pour moi et pour beaucoup de personnes** Réintroduction
- le revenu de ce concert est plus haut que son coût
- (...)
- Ce que je **voulais** vous **exprimer** (...) Réintroduction
- est de vous montrer les inconvénients de l'annulation

Ce scripteur emploie aussi le moyen lexical («pour moi et pour beaucoup de personnes») pour la réintroduction. Une fois de plus, l'expression est placée en début de phrase.

Les apprenants ont tendance à employer « vouloir » et « pouvoir » pour alléger la modalité de l'assertion à la 1<sup>e</sup> personne du singulier au moment de la réintroduction. Nous pouvons noter un usage plus fréquent des moyens lexicaux chez les apprenants que dans les groupes de contrôle : « à mon avis », « de mon point de vue » et « pour moi ». Chez les apprenants, ce moyen apparaît au début de l'énoncé, alors que chez les scripteurs français, il est placé entre un verbe et un complément.

#### ***2.4. Conclusions sur les modalités de l'assertion***

Globalement, bien que le faible nombre de textes ne nous permette pas d'analyser les fréquences des occurrences de façon à tirer des conclusions générales, il semble que les francophones emploient des formes assertives plus fortes et expriment un degré de certitude plus important dans l'assertion que les turcophones, qui privilégient un mode de communication plus indirect. En revanche, les francophones maintiennent peu cette modalité, contrairement aux turcophones monolingues qui ont tendance à reprendre les références de manière répétitive. Les apprenants semblent emprunter des stratégies mixtes : ils maintiennent peu la modalité à travers les propositions mais l'expriment de façon atténuée, à la manière des turcophones monolingues. L'utilisation de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel a disparu chez les apprenants, ce qui les rapproche de la langue cible.

Certaines formes employées par les apprenants sont spécifiques à ce groupe. Il nous semble que l'utilisation fréquente de la locution « à mon avis » (ou des locutions équivalentes) ainsi que son placement en début de phrase soient un produit de l'enseignement, car son emploi est rare chez les scripteurs turcophones monolingues. Nous notons aussi, par rapport à la langue cible, une sous-utilisation du verbe « penser » (fréquent dans le corpus monolingue français) au profit du verbe « croire ». Le verbe « croire » pourrait être un produit de l'enseignement ou un calque de l'anglais.

Le domaine référentiel des modalités est donc introduit systématiquement dans les textes par les modalités de l’assertion. Le mouvement référentiel subit ensuite un changement vers une autre modalité. Lorsque le scripteur passe au moment du texte où il développe ses arguments, il emploie une combinaison de plusieurs modalités, principalement la modalité déontique et la modalité épistémique.

### **3. La modalité déontique**

La modalité déontique a trait à la nécessité ou à l’obligation. Dans le texte argumentatif répondant à la *quaestio* « Pourquoi X mérite d’être défendu ? », la modalité déontique est employée pour accomplir deux fonctions différentes : d’une part, défendre le concert en formulant une injonction (X *doit* être maintenu) et d’autre part, défendre le point de vue (l’argument X *doit* être pris en compte). Dans cette dernière fonction, la modalité déontique vient renforcer la modalité de l’assertion.

#### **3.1. Les scripteurs francophones monolingues**

##### **3.1.1. Introduction de la modalité déontique chez les francophones monolingues**

Dans le corpus observé, 4 scripteurs monolingues francophones sur 10 introduisent la modalité déontique. En français, le seul moyen pour introduire la modalité déontique est l’impératif à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel.

Au moment de l’introduction de la modalité, l’impératif est utilisé par les scripteurs pour appuyer la modalité de l’assertion.

C. Caroline, Annexe 1

**Sachez**, Monsieur le Maire, que cet événement culturel et musical... Introduction

Dans cet exemple, qui apparaît au tout début de la trame du texte, la modalité déontique renforce, voire remplace la modalité assertive. Elle pourrait être substituée par une formule assertive du type « je tiens à vous dire que », mais le scripteur choisit une modalité qui instaure une relation d’injonction directe vis-à-vis de son lecteur. Trois autres occurrences semblables se trouvent dans les textes des francophones natifs, généralement dans la trame, au milieu du texte.

### 3.1.2. Maintien de la modalité déontique chez les francophones monolingues

Sur les 4 scripteurs qui ont introduit la modalité déontique, une seule la maintient à travers ses propositions. De même que pour l'introduction, le moyen utilisé est l'impératif. Cela crée un effet de répétition visant à agir sur l'interlocuteur. L'extrait suivant apparaît au milieu du texte :

(47) M., Annexe 1

- **Comptez** le nombre d'enfants Introduction
- qui sont présents, de tous les âges,
- **pensez** à cet événement familial gratuit Maintien

Ces marques de modalité déontique, comme celles employées pour l'introduction, servent à renforcer la modalité assertive.

### 3.1.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les francophones monolingues

Trois étudiantes opèrent une réintroduction de la modalité déontique dans leur texte. Le moyen linguistique employé est le même que pour l'introduction et le maintien. Cependant, ces réintroductions ont lieu tout à la fin du texte, et plutôt que de renforcer la modalité assertive, servent à formuler une demande explicite.

Dans l'extrait suivant, on observe les deux fonctions de communication, celle d'appui à la modalité assertive (introduction) puis d'injonction liée à l'action (réintroduction) :

(48) C., Annexe 1

- **Sachez**, Monsieur le Maire, Introduction
- que cet événement culturel et musical attire chaque année
- (...)
- Monsieur le Maire, **ne gâchez pas** cette chance Réintroduction
- que nous avons d'héberger un événement culturel

Le même phénomène est observé dans le l'extrait suivant, où le mouvement à travers le texte sert à renforcer l'assertion, et la réintroduction finale sert à formuler une demande. On note d'ailleurs que comme dans l'exemple précédent, la réintroduction exprime une négation :



(49) (M., Annexe 1)

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| - <b>Comptez</b> le nombre d'enfants  | <u>Introduction</u>   |
| - qui sont présents, de tous les âges,                                      |                       |
| - <b>pensez</b> à cet événement familial gratuit accessible à tout le monde | <u>Maintien</u>       |
| - <b>Pensez</b> à votre ville,  | <u>Maintien</u>       |
| - vous, le Maire de la ville  |                       |
| - (...)   |                       |
| - <b>N'enlevez pas</b> ça à vos habitants.                                  | <u>Réintroduction</u> |

Globalement, la modalité déontique n'est pas très présente chez les francophones natifs. L'impératif, qui crée un style de communication direct en cherchant à agir sur les pensées ou les actions du lecteur, est le moyen linguistique privilégié par les scripteurs francophones pour introduire, maintenir et réintroduire la modalité déontique.

### 3.2. Les scripteurs turcophones monolingues

#### 3.2.1. Introduction de la modalité déontique chez les turcophones monolingues

Tous les scripteurs turcophones monolingues introduisent la modalité déontique dans leur texte. La modalité déontique est majoritairement introduite dans la trame du texte, au moment du développement des arguments, sauf pour deux scripteurs qui l'introduisent tout à la fin.

Les principaux moyens employés pour introduire cette modalité sont : le suffixe d'obligation *-meli* (équivalent à « devoir ») et le verbe « falloir » (« *gerekmek* »), avec 4 occurrences pour chacun. Par exemple :

(50) Sevda, Annexe 2

<i>Yöresel</i>	<i>sanatçılarımızın sahne</i>	<i>alabileceği</i>	<i>unutulmamalıdır</i>
Locaux	de nos artistes scène	pourront prendre	ne doit pas être oublié
ADJ	N+P+Possess1P+GEN	N	V+Passif+Nég+Oblig+Cop.

le fait que nos artistes locaux pourront se produire sur scène **ne doit pas être oublié.**  
Introduction

Dans cet exemple, la modalité déontique vient en appui à la modalité assertive, comme chez les francophones natifs. Cependant, on observe qu'en turc, les formes passives et impersonnelles sont fréquentes, ce qui est un moyen de rendre la communication plus indirecte et d'alléger la modalité déontique. L'exemple suivant illustre aussi l'utilisation du passif :

(51) Mustafa, Annexe 2

<b>Sorulması</b>	<i>gereken</i>	<i>bir</i>	<i>diğer</i>	<i>soruda</i>
Être posée	qu'il faut	une	autre	question
NV+passif	V+rel	dét	adj	N

une autre question **qui doit être posée** est... [Introduction](#)

Une étudiante emploie tout de même une forme déontique (suffixe *-meli*) à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel. Dans cet exemple, le déontique ne sert pas à appuyer l'assertion, mais à formuler une nécessité, comme pour exprimer une responsabilité collective :

(52) Kumru, Annexe 2

<i>bu</i>	<i>tip</i>	<i>şeyleri</i>	<i>azaltmak</i>	<i>yerine</i>	<i>arttırmalıyız</i>
ce	type	de choses	réduire	au lieu de	nous devons augmenter
dém	N	N+P+acc	INF	N+dat	V+oblig1P

nous devons multiplier ce genre de choses plutôt que les réduire [Introduction](#)

Deux scripteurs introduisent la modalité déontique par l'impératif à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel. Dans l'exemple suivant, la modalité sert à formuler une injonction, mais l'impératif est allégé par « s'il vous plaît ».

(53) Semay, Annexe 2

<b>Lütfen</b> (...)	<i>halkın</i>	<i>elinden</i>	<i>alınmasına</i>	<i>izin</i>	<b>vermeyin.</b>
S'il vous plaît (...)	du peuple	de la main	le fait que doit pris	permission	ne donnez pas
Loc	N+gén	N+Cnom+Abl	NV+Dat	N	V+nég+impér2P

**S'il vous plaît ne permettez pas** que l'on prive la population... [Introduction](#)

L'exemple suivant illustre le même phénomène, et l'étudiante emploie par ailleurs un suffixe de politesse (*-iz/-uz*) pour alléger encore davantage la modalité déontique.

(54) Nil, Annexe 2

<b>Lütfen</b>	<i>gerekçeleri</i>	<i>göz önünde</i>	<b>bulundurunuz</b>
S'il vous plaît	les arguments	devant l'oeil	tenez
Loc	N+P+Acc	N+Loc	V+impér2P+politesse

**S'il vous plaît veuillez prendre en compte** les arguments [Introduction](#)

Nous préciserons que dans les deux cas, l'impératif est utilisé pour introduire la modalité déontique tout à la fin du texte.

### 3.2.2. Maintien de la modalité déontique chez les turcophones monolingues

Trois scripteurs maintiennent la modalité déontique, parfois à travers plusieurs énoncés, ce qui crée de nombreuses répétitions dans le texte. On observe que les scripteurs qui maintiennent cette modalité le font avec les mêmes formes verbales que l'introduction : le verbe « falloir » (« *gerekmek* ») et le suffixe *-meli*. Le maintien par l'impératif n'a pas été observé. On peut constater l'effet de répétition créé par le maintien dans l'extrait suivant :

(55) Sevda, Annexe 2

(...)	<i>önemli</i>	<i>etkileri</i>	<i>bulunduğu</i>	<i>gözönünde</i>	<i>bulundurulmalıdır.</i>
Importants	effets	qu'ils ont	en compte	doit être pris	
Adj	N+P+Cnom	V+rel	N+Loc	V+passif+Oblig+cop	
Les effets importants (...) <b>doivent être pris en compte.</b>					<u>Introduction</u>

<i>Bu</i>	<i>etkinlik</i>	<i>için</i>	<i>gelen turistler (...)</i>	<i>gözönünde</i>	<i>bulundurulmalıdır</i>
Ce	événement	pour	venant touristes	en compte	doit être pris
Dém	N	postp	gér	N+P	N+Loc
Les touristes qui viennent (...) <b>doivent être pris en compte.</b>					<u>Maintien</u>

(...)	<i>bölge</i>	<i>halkı</i>	<i>için</i>	<i>olumlu etkileri</i>	<i>gözardı</i>	<i>edilmemelidir.</i>
Région	population	pour	positif effets	omission	ne doit pas être fait	
N	N+Cnom	postp	adj	N+P+Cnom	N	V+Passif+Nég+Oblig+cop
Les effets positifs des activités des années passées pour la population locale <b>ne doivent pas être négligés.</b>						<u>Maintien</u>

<i>Bölgenin</i>	<i>esnafının</i>	<i>bu sayede</i>	<i>kalkınabileceği (...)</i>	<i>unutulmamalıdır.</i>
de la région	les commerçants	grâce à cela	pourront se développer	ne doit pas être oublié
N+Gén	N+Cnom+Gén	postp	V+possib+fut+acc	V+passif+Oblig+cop
Le fait que les commerçants locaux pourront se développer <b>ne doit pas être oublié.</b>				
<u>Maintien</u>				

Contrairement aux francophones natifs où le maintien se fait uniquement sur deux propositions consécutives, les turcophones maintiennent la modalité déontique à travers plusieurs propositions. Comme pour l'introduction, le maintien se fait souvent par des formes passives.

### 3.2.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les turcophones monolingues

Trois scripteurs turcophones monolingues réintroduisent la modalité déontique dans leur texte, en utilisant les mêmes moyens linguistiques que pour le maintien.

De même que pour le maintien, la réintroduction répétitive du verbe « falloir » (« *gerekmek* ») crée une modalité déontique très forte comme dans le texte suivant :

(56) Nur, Annexe 2

<i>zarar</i>	<i>tarafınızca</i>	<i>dikkate</i>	<i>alınması</i>	<b><i>gereken</i></b>	<i>br husustur.</i>
perte	de votre part	attention	soit pris		qu'il faut un sujet est.
N	N+possess2P+suf	N+Dat	NV+passif+Cnom	V+rel	dét N+cop

Les pertes (...) sont un fait qu'**il faut** que vous preniez en compte. Introduction

<i>iptal</i>	(...)	<i>bilmeniz</i>	<b><i>gerekir ki</i></b>	<i>ihamet</i>	<i>niteliğindedir.</i>
Annulation		votre savoir	il faut que	trahison	dans la qualité de est
N		NV+possess2P	V+aor3S+postp	N	N+Cnom+Loc+cop

**Il faut** que vous sachiez que le fait que l'annulation relève de la trahison. Réintroduction

<i>bu tarz</i>	<i>bir geri adım</i>	<i>ayırmanız</i>	<b><i>gereken</i></b>	<i>bütçenin yanında</i>
ce type	une arrière pas	votre allouer	qu'il faut	du budget à côté
dém N	dét adv N	NV+possess2P	V+rel	N+gén N+Loc

Cette marche arrière, comparée au budget qu'**il vous faut** allouer Réintroduction

<i>azımsanmaması</i>	<b><i>gereken</i></b>	<i>bir zarar</i>	<i>olacaktır.</i>
Ne pas être négligé	qu'il faut	une perte	sera.
NV+passif+nég+posses3S	V+rel	dét N	V+fut+cop

sera une perte qu'il ne **faut** pas négliger. Maintien

(...) <i>sizlerin</i>	<i>bizlerden</i>	<i>daha iyi</i>	<i>biliyor olması</i>	<b><i>gerekliyor.</i></b>
de vous	de nous	plus bien	sait être	il faut
Pro+Gén	Pro+Abl	adv adj	V+prés.prog3S	NV+posses3S V+prés.prog3S

**Il faut** que vous sachiez mieux que nous Réintroduction

Ces analyses montrent d'une part une similitude : en français comme en turc, la modalité déontique est employée dans le texte pour deux objectifs différents : exprimer une injonction, et renforcer la modalité assertive. Cependant, des contrastes importants apparaissent au niveau de la fréquence d'utilisation de la modalité déontique, des moyens linguistiques employés, et des types de mouvement référentiel. Les francophones natifs n'hésitent pas à formuler des injonctions directes à leur lecteur, mais ne le font pas de façon insistante et répétitive. Les turcophones, par contre, utilisent cette modalité de façon plus fréquente et répétitive, mais sans s'adresser directement à leur lecteur – ils emploient de préférence des formes passives et impersonnelles. S'ils adressent une injonction au lecteur, ils le font en employant des moyens pour atténuer la modalité.

Etant donné ces contrastes, nous pouvons émettre une hypothèse selon laquelle les apprenants turcophones du FLE pourraient introduire, maintenir et réintroduire de façon marquée la modalité déontique dans leurs productions en français. Nous pouvons aussi

supposer que parmi les moyens linguistiques disponibles, les apprenants pourraient privilégier « devoir » et « falloir », au détriment de l'impératif.

### 3.3. Les apprenants du FLE

#### 3.3.1. Introduction de la modalité déontique chez les apprenants

Parmi les 10 apprenants, 6 introduisent la modalité déontique dans leur texte. Deux d'entre eux le font à la fin de leur texte. Le moyen principal d'introduction est le verbe « devoir », employé par 3 scripteurs, suivi de « falloir » (2 scripteurs).

Le verbe « devoir » peut être utilisé à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel comme dans l'exemple suivant :

(57) Mert, Annexe 3

**nous devons** faire des sacrifices et prendre un peu de risque. Introduction

Dans cet exemple, la modalité déontique a pour but d'influencer les actions du lecteur, tout en connotant une responsabilité collective.

L'utilisation de la forme passive avec le verbe « devoir » allège la modalité déontique, comme dans l'exemple suivant :

(58) Berk, Annexe 3

un événement qui pose l'intérêt dans cette échelle, **ne doit pas être** supprimé Introduction

Le verbe « devoir » est également observé à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel, ce qui crée un effet plus direct. Dans l'exemple suivant, le verbe « devoir » vient en appui aux modalités assertives, pour appuyer un argument :

(59) Hakan, Annexe 3

Mais **vous ne devez pas** penser juste des effets économiques Introduction

Les deux apprenants qui emploient le verbe « falloir » le font pour formuler une injonction claire. La première le fait sans s'adresser directement au lecteur :

(60) Eren

**Il faut** continuer à soutenir les activités sociale comme ce concert Introduction

En revanche, dans l'exemple suivant, qui apparaît dans la dernière partie du texte, le scripteur utilise le pronom à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel :

(61) Murat

**Il faut que vous fassiez** recommencer ces concerts gratuits.

Introduction

Une apprenante emploie une stratégie lexicale pour introduire la modalité déontique, avec l'adjectif « nécessaire », tout en employant le pronom à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel :

(62) Tülin, Annexe 3

je pense qu'**il est nécessaire pour nous de** le faire

Introduction

Il semble donc que certains apprenants introduisent la modalité avec des moyens atténués, comme la 1<sup>e</sup> personne du pluriel ou la forme impersonnelle « il faut », ou encore en l'employant uniquement à la fin du texte.

### 3.3.2. Maintien de la modalité déontique chez les apprenants

Deux étudiants maintiennent la modalité déontique dans leur texte. Le maintien se fait par des moyens légèrement différents de l'introduction. Une étudiante emploie le verbe « devoir », au conditionnel, à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel :

(63) Eren, Annexe 3

- **Il faut** continuer à soutenir les activités sociale comme ce concert. Introduction
- D'un autre côté, au deuxième lieu, **nous ne devrions pas** prendre à la légère Maintien
- la possibilité d'attirer les touristes

En revanche, dans l'exemple suivant le scripteur passe d'une forme passive à l'emploi du pronom de la 2<sup>e</sup> personne du pluriel:

(64) Berk, Annexe 3

- un événement qui pose l'intérêt dans cette échelle, **ne doit pas être** supprimé. Introduction
- **J'insiste que vous repensez** cette acte. Maintien

Dans cet exemple, le maintien permet de renforcer la modalité déontique.

### 3.3.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les apprenants

Deux apprenants réintroduisent la modalité déontique dans une séquence ultérieure de leur texte. Le moyen employé est différent des moyens utilisés pour l'introduction et le maintien : les deux étudiants emploient ici l'impératif. Ces deux occurrences se trouvent à la fin du texte.

(65) Hakan, Annexe 3

Mais **vous ne devez pas** penser juste des effets économiques (Introduction  
(...)  
De plus, **imaginez** les avantages culturels. (Réintroduction)

Dans cet exemple, la modalité déontique est déjà fortement marquée dans l'introduction, et cela ne change pas dans la réintroduction.

Il est intéressant de noter qu'une étudiante emploie la formule « S'il vous plaît » en même temps que l'impératif

(66) Tülin, Annexe 3

je pense qu' <b>il est nécessaire pour nous de</b> le faire	<u>Introduction</u>
(...)	
<b>S'il vous plaît, pensez</b> à cela.	<u>Réintroduction</u>

Comme dans l'exemple précédent, l'introduction se fait avec un moyen allégé, et la réintroduction de la modalité emploie un moyen pour atténuer la marque déontique. Ainsi, chez les apprenants, la réintroduction se fait par un moyen linguistique différent, mais ne sert pas à changer la force de la modalité déontique.

### 3.4. Conclusions sur la modalité déontique

Globalement, dans ce type de texte, les francophones natifs emploient la modalité déontique moins que les turcophones monolingues, et emploient exclusivement l'impératif pour le faire. Les turcophones introduisent systématiquement cette modalité et emploient des formes linguistiques variées pour la continuation, tout en tentant d'alléger le ton de la communication par différents moyens.

Les apprenants se situent dans un entre-deux. D'une part, le suremploi de « devoir » et « falloir », ainsi que l'emploi de la 1<sup>e</sup> personne du pluriel et de la forme impersonnelle semblent être une trace de la L1. Il faut noter que dans le corpus des francophones natifs, aucun scripteur n'emploie la formule « il faut ». La stratégie lexicale

avec l'emploi de l'adjectif « nécessaire » pourrait être un calque de l'anglais. D'autre part, le faible nombre de maintiens, ainsi que l'emploi de l'impératif pour la réintroduction semblent rapprocher ce groupe des scripteurs natifs.

#### **4. Les modalités épistémiques**

Nous avons indiqué que pour de nombreux scripteurs de chaque groupe, la *quaestio* principale amenait une série de *quaestiones* secondaires, dont : « Que se passera-t-il si X n'a pas lieu ? » et « Comment faire pour que X se réalise ? ». Ces *quaestiones* impliquent des modalités épistémiques relevant de la possibilité. Nous sommes dans le domaine de l'incertitude : des conditions et hypothèses sont émises et des propositions liées tournées vers le futur sont formulées. Les conditions et les hypothèses sont particulièrement présentes dans la trame du texte : elles jouent un rôle important pour construire l'argumentation.

##### **4.1. Les scripteurs francophones monolingues**

###### **4.1.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les francophones monolingues**

La modalité épistémique est très présente chez les francophones natifs. Elle est introduite par 9 scripteurs sur 10, généralement dans la trame du texte. Dans 7 cas sur 9, l'introduction de la modalité sert à exprimer l'hypothèse et/ou la condition. Dans 2 textes, elle exprime une proposition.

Le moyen principal pour l'introduction de la modalité est le verbe « pouvoir » (5 occurrences). Trois scripteurs utilisent ce verbe à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. En plus de l'exemple suivant, deux scripteurs emploient « on peut » ou « cela peut ».

(67) N., Annexe 1

la suppression de cet événement **peut** avoir des répercussions négatives importantes  
Introduction

Cet exemple montre que la modalité épistémique peut contribuer à marquer un degré d'incertitude, lié au fait que les informations mentionnées ont trait au futur. Dans cet exemple, une condition est exprimée par « la suppression ».

Deux scripteurs emploient le verbe « pouvoir » à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel.



(68) L., Annexe 1

Nous **pouvons** recruter des bénévoles

Introduction

Ce verbe, qui permet de formuler une proposition, est aussi employé au conditionnel :

(69) L., Annexe 1

Nous **pourrions** proposer à certains artistes de se produire...

Introduction

Un autre moyen d'introduire la modalité épistémique est le conditionnel (2 occurrences). Ce mode est employé après un verbe à l'infinitif par deux scripteurs.

(70) V., Annexe 1

de le supprimer **serait** une terrible erreur

Introduction

Dans cet exemple, le verbe « supprimer » exprime la condition. La même structure est employée dans l'exemple suivant :

(71) J., Annexe 1

L'annuler **entraînerait** donc une baisse du tourisme

Introduction

L'hypothèse peut aussi être introduite par le futur simple (1 occurrence) : (72) M., Annexe 1

sans ce rassemblement la ville ne **sera** plus autant apprécier

Introduction

Dans cet exemple la condition est exprimée par « sans ce rassemblement ».

Un seul scripteur français introduit la modalité épistémique à valeur d'hypothèse par l'expression d'une condition avec « si »+présent de l'indicatif.

(73) E., Annexe 1

**Si vous soutenez** ce projet

Introduction

Les moyens pour introduire modalité épistémique en français sont variés. On peut noter que l'utilisation du verbe « pouvoir » à la 1<sup>e</sup> personne du pluriel est réservée à une fonction de communication différente : formuler une suggestion et non exprimer une hypothèse.

#### 4.1.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les francophones monolingues

Parmi les scripteurs qui introduisent la modalité épistémique, un nombre important (7 sur 9) la maintiennent dans les propositions suivantes.

Le principal moyen de maintien de la modalité est le conditionnel (7 occurrences).  
Dans certains cas, il s'agit du même moyen que celui employé pour l'introduction :

(74) V., Annexe 1

(75) le supprimer **serait** une terrible erreur, Introduction  
(76) car cela **priverait** les gens Maintien

Ce moyen permet également de maintenir la modalité à travers plusieurs propositions, comme dans l'exemple suivant, où la modalité exprime une proposition. Dans l'exemple suivant, les reprises anaphoriques de « nous pourrions » sont accompagnées d'autres verbes au conditionnel :

(75) L., Annexe 1

- nous **pourrions** proposer à certains artistes Introduction
- nous **pourrions** cette année ouvrir un concours Maintien
- où l'on **demanderait** la somme minimale de deux euros Maintien
- ce qui **permettrait** déjà d'obtenir un fond Maintien
- nous **pourrions** créer des tee-shirts à l'effigie du logo Maintien

Le verbe « pouvoir » est un moyen important pour le maintien, de même que l'adjectif « possible ». Dans l'exemple suivant, l'étudiante opère de nombreux maintiens en utilisant ces moyens, ainsi que la structure « si+présent » et le subjonctif (« parrainent » et « maintiennent »).

(76) L., Annexe 1

- **si** nécessaire il est toujours **possible**, Introduction
- **si** la situation financière est déficitaire, Maintien
- de rendre ce concert payant, **à condition de** garder un prix attractif Maintien
- pour que le public **puisse** profiter (...)  
Maintien
- D'autres solutions sont **possibles**, Maintien
- l'événement **peut** grandir et être sponsorisé par des marques Maintien
- Qui nous **parrainent** financièrement. Maintien
- Nous **pouvons** trouver des alternatives Maintien
- qui **maintiennent** la pérennité de cet événement Maintien

En plus de l'exemple précédent, une étudiante maintient la modalité avec un moyen lexical : le verbe « risquer ».

(77)

(78), Annexe 1

- la ville ainsi que la région **risques** Maintien  
- **Si** vous soutenez ce projet de suppression de festival musical, Introduction

Enfin, le futur simple est un des moyens employés pour le maintien de la modalité épistémique (2 occurrences).

(78) N., Annexe 1

- la suppression de cet événement **peut** avoir des répercussions Introduction
- qui ne **seront** pas seulement d'ordre financier Maintien

Le futur simple permet ainsi, en français, de maintenir un degré d'incertitude préalablement introduit par un autre moyen linguistique.

Ainsi, le maintien de la modalité en français se fait par l'emploi du verbe « pouvoir », ainsi que les différents temps et modes : conditionnel, subjonctif, futur simple. Les moyens lexicaux (adjectif « possible » et verbe « risquer ») viennent compléter ces moyens. Parfois, l'expression explicite de la condition est marquée avec « si » et « à condition de ».

#### 4.1.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les francophones monolingues

Dans le corpus des francophones natifs, 2 étudiantes réintroduisent la modalité épistémique. Toutes deux emploient une structure avec « si ». Dans l'exemple suivant, la modalité est réintroduite par « si »+présent, puis maintenue dans cette séquence du texte grâce au futur simple.

(79)

(80) , Annexe 1

- **si** ce festival **disparaît**
- eux aussi **devront** partir
- ce **seront** ces lieux-ci
- qui **auront** la reconnaissance

Réintroduction  
Maintien  
Maintien  
Maintien

Dans l'exemple suivant, l'ordre des propositions autour de la construction avec « si » est inversé, et l'étudiante emploie aussi l'adverbe « probablement » pour renforcer la modalité épistémique. Dans cet exemple, « si » est suivi de l'imparfait. Deux réintroductions sont observées au milieu et à la fin du texte, toutes les deux grâce au verbe « pouvoir » au conditionnel :

(80) N., Annexe 1

- chose qu'ils ne **pourraient** probablement pas faire Réintroduction
- **si** le concert **n'existait** pas Maintien
- (...)
- La suppression du festival **pourrait** donc marquer la fin Réintroduction

La réintroduction se fait lorsque dans le plan du texte, le scripteur passe du domaine du possible au domaine du réel afin de poursuivre son argumentation, puis revient au domaine de la possibilité afin de formuler une nouvelle hypothèse ou une proposition pour l'organisation du concert.

Globalement, les francophones natifs introduisent, la modalité épistémique par de nombreux moyens verbaux et lexicaux. Le conditionnel est principalement un outil de maintien. Les structures avec « si » permettent d'introduire et davantage encore de réintroduire. Ce mouvement référentiel permet au scripteur de développer son argumentation en faisant la différence entre les faits réels et les hypothèses ou les suggestions.

#### 4.2. Les scripteurs turcophones monolingues

##### 4.2.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues

Parmi les scripteurs turcophones monolingues, 8 introduisent la modalité épistémique dans leur texte.

Le principal moyen d'introduction de la modalité est le suffixe de possibilité *-abil*. Ce suffixe est souvent employé à l'aoriste, comme dans l'exemple suivant, où on trouve également l'adverbe « *belki* » (« peut-être ») :

(81) Kumru, Annexe 2

<i>Belki</i>	<i>konseri</i>	<i>yapmak</i>	<i>bütçeyi</i>	<i>zorlayabilir</i>
Peut-être	le concert	faire	le budget	peut forcer
Adv	N+acc	INF	N+acc	V+possib+aor3S

l'organisation du concert **peut peut-être** forcer le budget Introduction

Dans deux cas, le verbe « pouvoir » à l'aoriste est employé dans sa forme passive :

(82) Nil, Annexe 2

<i>sağladığı</i>	<i>yararlar</i>	<i>konusulabilir</i>
qu'il permet	les bénéfiques	peuvent être parlés
V+rel+acc	N+P	V+passif+possib+aor3S

les bénéfiques qu'il apporte peuvent être discutés Introduction

Cette forme, qui apparaît à la fin du texte et sert à formuler une proposition, semble correspondre à l'emploi, en français, de « nous pourrions ».

Trois scripteurs introduisent la modalité en exprimant clairement une condition, par des moyens lexicaux, comme les locutions « *halinde* » et son synonyme « *durumunda* » (« dans le cas où ») :

(83) Selin, Annexe 2

<i>Bizimle</i>	<i>iletişime</i>	<i>geçmeniz</i>	<i>halinde</i>
Avec nous	en contact	votre fait de passer	dans le cas où
Pro+conj	N+Dat	NV+possess2P	N+Loc
au cas où vous entreriez en contact avec nous			<u>Introduction</u>

#### 4.2.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues

Le maintien de la modalité épistémique est systématique chez les scripteurs turcophones monolingues. Pour maintenir la modalité épistémique, le scripteur turcophone utilise le suffixe de possibilité *-abil* à travers plusieurs énoncés. Dans l'exemple suivant, la possibilité est maintenue à la forme passive.

(84) Nil, Annexe 2

<i>Bir</i>	<i>halk</i>	<i>toplantısı</i>	<i>düzenlenerek (...)</i>
Une	population	réunion de	en organisant
Dét.	N	N+C.Nom	V+Passif+Gér.
En organisant une réunion populaire (...)			

<i>yararlar</i>	<i>konusulabilir,</i>		
les bénéfiques	peuvent être parlés		
N+P	V+Passif+Possib+aor		
les bénéfiques	<b>peuvent</b>	être discutés	<u>Introduction</u>

<i>yeni</i>	<i>iletişim</i>	<i>ağları</i>	<i>sağlanarak (...)</i>
nouveaux	communication	réseaux	en permettant
Adj.	N	N+P+C.Nom	Gér.
en permettant de nouveaux réseaux de communication (...)			

<i>sponsor</i>	<i>arayışlarına</i>	<i>girilebilir.</i>	
sponsors	recherche de	il peut être entamé	
N	N+P+C.Nom+DAT	V+Passif+Possib+aor	
des recherches de sponsors	<b>peuvent</b>	être entamés.	<u>Maintien</u>

Il arrive que le scripteur passe de la voix passive à la voix active dans l'opération de maintien.

(85) Selin, Annexe 2

<i>...bu</i>	<i>konser</i>	<i>yeniden</i>	<i>düzenlenebilir</i>
ce	concert	de nouveau	peut être organisé
Dém.	N	Adv.	V+Passif+Possib+aor
ce concert	<b>peut</b>	de nouveau	<b>être organisé</b>
			<u>Introduction</u>

<i>ve (...)</i>	<i>kampanyalar</i>	<i>düzenleyebiliriz.</i>		
et	des campagnes	nous pouvons organiser		
conj.	N+P	V+aor1P		
et (...)	<b>nous pouvons</b> organiser des campagnes.			<u>Maintien</u>

Le maintien de la modalité peut aussi se faire de manière répétitive en utilisant, en plus du suffixe *-abil*, le moyen lexical : l'adjectif « possible » (« *mümkün* »).

(85) Melek, Annexe 2

<i>alternatif</i>	<i>çözümlerle</i>	<i>sağlanabilecek</i>	<i>fon</i>	<i>ile</i>
alternatives	solutions avec	qui pourra être permis	fonds	avec
adj	N+conj	V+passif+possib+fut3S	N	conj
avec les fonds qui <b>pourront être récoltés</b> grâce à des solutions alternatives				

<i>karşılanabileceğini</i>	<i>düşünüyoruz.</i>			
qu'il pourra être financé	nous pensons.			
V+passif+possib+fut3S+acc	V+prés.prog1P			
nous pensons que [le concert]	<b>pourra être financé.</b>			<u>Maintien</u>

<i>konser</i>	<i>çevresine</i>	<i>yerleştirilebilecek</i>	<i>kermesten</i>	
concert	autour de	qui pourra être installé	de la kermesse	
N	N+Dat	V+passif+possib+fut3S	N+Abl	
de la kermesse qui <b>pourra être installé</b> dans les alentours du concert				<u>Maintien</u>

<i>elde edilen</i>	<i>gelirin</i>	<i>kullanılmasının</i>	<i>mümkün</i>	<i>olduğunu (...)</i>
reçu	le revenu	le fait d'être utilisé	possible	qu'il est
part.	N+gén	NV+gén	adj	V+rel+acc
il est <b>possible</b> d'utiliser le revenu				<u>Maintien</u>

On observe dans le corpus turcophone un second moyen grammatical important pour maintenir la modalité épistémique liée aux hypothèses sur le futur : l'emploi du futur (6 occurrences). Nous rappellerons que le turc ne possède qu'un seul temps du futur: celui avec *-cak*, qui exprime la certitude.

(86) Ayşe, Annexe 2

<i>ilişkilerin</i>	<i>güçlenmesine</i>	<i>yarayacaktır</i>		
les relations	à renforcer	servira		
N+P+Gén	NV+Cnom+Dat	V+fut+cop		
servira au renforcement des relations				<u>Introduction</u>

(...)	<i>ve</i>	<i>beldemizin</i>	<i>tanıtımına</i>	<i>katkı</i>	<i>sağlayacaktır</i>
Et		de notre ville	à la promotion	contribution	permettra
Conj		N+possess1P+Gén	N+Cnom+Dat	N	V+fut+cop
et contribuera à la promotion de notre ville					<u>Maintien</u>

Il faut noter l'emploi systématique de la copule *-dir* dans ces verbes au futur. La copule pourrait permettre de maintenir un degré d'incertitude dans ce contexte. On note par exemple que Kumru, qui n'utilise pas la copule *-dir* dans les autres verbes à travers son texte, mais s'en sert tout de même pour le futur. Il ne s'agit donc pas ici d'un suffixe de formalité.

(87) Kumru, Annexe 2

<i>Belki</i>	<i>konseri</i>	<i>yapmak</i>	<i>bütçeyi</i>	<i>zorlayabilir</i>
Peut-être	le concert	faire	le budget	peut forcer
Adv	N+acc	INF	N+acc	V+possib+aor3S
d'organiser le concert <b>peut peut-être</b> forcer le budget				<u>Introduction</u>

<i>ama</i>	<i>getirisi</i>	<i>mâliyeti</i>	<i>katlayabilir.</i>	
Mais	son apport	le coût	peut dépasser	
Conj	N+possess3S	N+acc	V+possib+aor3S	
mais	les revenus	<b>peuvent</b> dépasser le coût.		<u>Maintien</u>

<i>Turistler</i>	<i>burada (...)</i>	<i>alışveriş</i>	<i>yapacaktır.</i>	
Les touristes	ici	des courses	feront	
N+P	loc	N	V+fut+cop	
les touristes	<b>feront</b> des courses ici			<u>Maintien</u>

<i>hem</i>	<i>esnaf</i>	<i>hem de</i>	<i>şehir</i>	<i>kazanacaktır.</i>
À la fois	les commerçants	à la fois	la ville	gagnera
conj	N	conj	N	V+fut+cop
les commerçants	comme la ville	en <b>sortiront</b> gagnants.		<u>Maintien</u>

(...)	<i>gönüllü</i>	<i>sanatçılar</i>	<i>sahne</i>	<i>alabilir.</i>
(...)	bénévoles	des artistes	scène	peuvent prendre.
	Adj	N+P	N	V+possib+aor3S

des artistes **pourront** se produire bénévolement. Maintien

A travers cet exemple, on remarque que l'expression de la possibilité en turc peut se maintenir en utilisant la structure « futur+copule » ou le suffixe *-abil* à l'aoriste, qui décrit une possibilité d'ordre général.

#### 4.2.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues

Une seule étudiante opère une réintroduction de la modalité épistémique. Cette opération se fait par une structure avec « si » (suffixe « *-se* ») et le suffixe de possibilité.

(88) Semay, Annexe 2

<i>gerekirse</i>	<i>sizlere</i>	<i>yardımcı</i>	<i>olabileceğimizi</i>	<i>bildiriyorum</i>
s'il faut	à vous	aidant	nous pourrons être	je vous informe.
V+aor+suff	pro+dat	adj	V+possib+fut1P+acc	V+prés.prog1S
je vous informe que <b>si nécessaire nous pourrons</b> vous aider				<u>Réintroduction</u>

Les moyens de réintroduction sont donc proches des moyens d'introduction.

Globalement, les turcophones comme les francophones utilisent de manière fréquente la modalité épistémique dans l'argumentation. Il y a davantage de maintiens que de réintroductions dans les deux langues. Le français semble disposer d'outils plus nombreux pour maintenir la modalité épistémique. On trouve ainsi une plus grande diversité de temps (présent, futur) et de modes (subjonctif, conditionnel) qui n'ont pas toujours d'équivalent en turc. Les turcophones reposent de façon plus importante sur le suffixe de possibilité *-abil*, ce qui explique que ce suffixe est employé presque deux fois plus souvent que le verbe « pouvoir » chez les francophones : 25 occurrences contre 14.

De plus, contrairement au français, où le futur simple peut exprimer l'incertitude ou l'hypothèse, le turc ne dispose que d'un futur, dont le sens se rapproche davantage du futur proche français: il implique une certitude. Pour exprimer l'incertitude ou l'hypothèse au futur, le scripteur a besoin d'autres moyens. On observe ainsi que pour créer cet effet, les turcophones peuvent utiliser le suffixe de possibilité *-abil*, la copule *-dir*, ou des moyens lexicaux.

Sur la base de ces contrastes, nous pouvons nous attendre à ce que les apprenants du FLE emploient le verbe « pouvoir » de façon plus systématique que les francophones natifs, et qu'ils aient des difficultés à manier les outils temporels liés à l'hypothèse.

### **4.3. Les apprenants du FLE**

#### 4.3.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les apprenants

Sur les 10 apprenants, 8 introduisent la modalité épistémique dans leur texte. Cinq d'entre eux le font avec le verbe « pouvoir ». Le verbe est souvent employé au présent (4 occurrences) :

(89) Duygu, Annexe 3

les problèmes économiques **peuvent** diminuer

Introduction



Deux étudiants introduisent la modalité avec une construction avec « si », en employant l'indicatif présent dans les deux parties de l'hypothèse:

(90) Tülin, Annexe 3

**si** ce concert **est** un succès, les gens **peuvent** penser que (...) Introduction

Certains scripteurs accentuent l'incertitude en ajoutant « peut-être » :

(91) Berk, Annexe 3

**Peut-être vous pouvez** trouver des sponsors pour la concert Introduction

Un seul étudiant emploie le verbe « pouvoir » au futur au moment de l'introduction :

(92) Sarp, Annexe 3

Avec les gens qui dépensent de l'argent, je pense que **vous pourrez** gagner Introduction

Le principal moyen d'introduction de la modalité épistémique chez les apprenants est donc le verbe « pouvoir ». Son utilisation fréquente au présent peut s'expliquer par le fait qu'en turc, le suffixe de possibilité s'utilise généralement à l'aoriste, un temps, qui, n'ayant pas d'équivalent en français, peut se traduire par le présent.

#### 4.3.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les apprenants

Parmi les scripteurs qui introduisent la modalité épistémique, 6 la maintiennent, souvent à travers plusieurs propositions. Le moyen dominant pour maintenir la modalité est le verbe « pouvoir ». Cela crée des reprises anaphoriques.

(93) Duygu, Annexe 3

- |   |                     |
|---|---------------------|
| - les problèmes économiques <b>peuvent</b> diminuer             | <u>Introduction</u> |
| - vos artistes nationaux <b>vont être</b> connus (...)          | <u>Maintien</u>     |
| - les activités des artistes <b>peuvent</b> augmenter           | <u>Maintien</u>     |
| - et l'exportation de ses albums <b>peuvent</b> aussi augmenter | <u>Maintien</u>     |
| - et la réserve de devise <b>peuvent</b> hausser.               | <u>Maintien</u>     |

Dans cet exemple, on observe bien que l'étudiante évoque le futur ; pourtant elle utilise le verbe « pouvoir » au présent. Lorsqu'elle utilise un autre verbe (« être »), elle emploie le futur proche.

Il semble ainsi que le sens d'incertitude exprimé par le futur simple en français n'est pas maîtrisé par la plupart des apprenants FLE, qui lui préfèrent le futur proche. Le même phénomène est observé dans l'exemple suivant :

(94) (Murat, Annexe 3)

- |  |                     |
|--|---------------------|
| - Si nous <b>pouvons</b> présenter bien,                                   | <u>Introduction</u> |
| - Cette personne <b>va insister</b> les gens sur la beauté de cette ville. | <u>Maintien</u>     |
| - Donc ce mouvement <b>va augmenter</b> le revenu de la ville              | <u>Maintien</u>     |
| - mais aussi la <b>possibilité</b> de reconnaissance de la ville.          | <u>Maintien</u>     |

Ce phénomène est assez présent dans le corpus en FLE. On trouve 9 occurrences du futur proche chez les apprenants, alors qu'aucun scripteur natif francophone n'utilise ce temps.

Un étudiante opère un maintien à travers 8 propositions en tentant de manier plusieurs stratégies pour manier la possibilité, comme le verbe « pouvoir », le futur proche, le subjonctif, la structure avec « si », et enfin le futur simple :

(95) Tülin, Annexe 3

- |   |                     |
|---|---------------------|
| - <b>si</b> ce concert est un succès,                                 | <u>Introduction</u> |
| - les gens <b>peuvent</b> penser                                      | <u>Maintien</u>     |
| - que tout ce que cette ville organise <b>va être bon</b> .           | <u>Maintien</u>     |
| - Afin que nous <b>puissions</b> utiliser ce concert gratuit          | Maintien            |
| - en tant qu'activité publicé.  |                     |
| - <b>Si</b> vous vous <b>inquiétez</b> du paiement des chanteurs,     | <u>Maintien</u>     |
| - je <b>peux</b> vous aider. (...)                                    | <u>Maintien</u>     |
| - Nous <b>puissions</b> faire un spectacle avec des groupes amateurs. | <u>Maintien</u>     |
| - Ce <b>sera</b> moins cher.  | <u>Maintien</u>     |

Le verbe « pouvoir » est donc très présent dans les maintiens de la modalité épistémique, bien que certains apprenants tentent de varier les moyens. Le futur proche est plus utilisé que le futur simple.

#### 4.3.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les apprenants

Trois scripteurs réintroduisent la modalité épistémique à la fin de leur texte. Cela se fait principalement par une structure avec « si ». Le verbe « pouvoir » est utilisé dans toutes les réintroductions :

(96) Hakan, Annexe 3

- |                             |                |
|-----------------------------|----------------|
| - <b>Si</b> vous voulez     | Réintroduction |
| - je <b>peux</b> travailler | Maintien       |

L'exemple suivant emploie la structure « si+imparfait...conditionnel », puis l'hypothèse est maintenue en employant le présent et le futur proche :

(97) Duygu, Annexe 3

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| - <b>Si</b> cette organisation <b>continuait</b> ,                    | <u>Réintroduction</u> |
| - les gens <b>pourraient</b> venir à Lille pour Erasmus comme moi     | <u>Maintien</u>       |
| - et à la long terme les commerçants <b>gagnent</b> beaucoup d'argent | <u>Maintien</u>       |
| - et <b>ça va être</b> une aide financière.                           | <u>Maintien</u>       |

#### *4.4. Conclusions sur les modalités épistémiques*

En ce qui concerne les modalités épistémiques, le principal contraste entre le français et le turc est la variété des moyens disponibles, en français, pour introduire et maintenir la modalité. En turc, le principal moyen étant le suffixe de possibilité, on observe un grand nombre d'occurrences de ce suffixe (25 à travers le corpus, contre 14 occurrences du verbe « pouvoir » chez les francophones natifs). On observe que le modal « pouvoir » est très présent dans les textes en FLE (19 occurrences), ce qui semble être situé entre les deux groupes de contrôle en termes de fréquence.

Un contraste spécifique se dégage sur l'expression du futur hypothétique. Le turc ne disposant pas de moyen grammatical spécifique à cet effet, les scripteurs emploient le futur en le combinant avec des marques de possibilité ou d'incertitude. Les apprenants semblent reproduire cette stratégie en FLE. : ils emploient davantage le futur proche, et tentent de le tempérer par des formes syntaxiques ou un lexique liés à la possibilité. Les apprenants essaient d'alléger le degré de certitude trop important du futur proche par les marqueurs de modalité comme le verbe « pouvoir », les constructions avec « si » ou les moyens lexicaux. Cela pourrait constituer une stratégie de compensation pour la non-maîtrise du futur simple.

## Conclusion

Les analyses menées dans le cadre de cette recherche montrent que pour un scripteur de L1 turque, rédiger « comme un francophone natif » nécessite de produire des textes plus longs et plus riches, répondant directement à la principale question posée, avec des arguments nombreux et développés.

Apprendre à argumenter comme un francophone natif nécessite aussi, pour un turcophone, de changer la façon dont il exprime les modalités. Ainsi, les turcophones, en FLE, doivent exprimer leur opinion de façon plus personnelle et avec plus de certitude. En revanche, pour exprimer l'obligation, le lecteur attendra d'eux qu'ils diminuent la fréquence des références par rapport à ses habitudes en turc. Pour l'expression de la possibilité, qui est essentielle dans l'argumentation, les formes linguistiques à acquérir en français sont nombreuses et complexes, et n'ont pas d'équivalent en turc, ce qui rend l'apprentissage plus difficile que pour les autres modalités. Une meilleure gestion des marqueurs de modalité pourrait permettre aux étudiants de mieux développer leurs arguments et de produire des textes plus longs.

Cette étude a permis de constater que l'enseignement/apprentissage explicite des conventions rhétoriques françaises générales (telles que la structuration des idées sous forme de paragraphes) ou liées à l'argumentation (comme la formulation de contre-arguments) est efficace : les tendances des turcophones sur ces points s'atténuent fortement lorsqu'ils apprennent le FLE dans un contexte éducatif qui accorde une importance particulière à l'acquisition des notions de cohérence et de cohésion, ce qui est le cas à l'Université Galatasaray.

En revanche, l'organisation de l'information dans le texte, qui ne fait pas l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite, semble plus difficile à acquérir. Nous avons pu observer chez les apprenants du FLE un « entre-deux » : l'organisation discursive n'est pas calquée sur celle du turc ; elle a évolué vers celle du français, mais garde des marques linguistiques du turc. Pour interpréter ces résultats, nous avons pu montrer que sur certains points, notamment l'expression de la possibilité au futur, les contraintes grammaticales imposées par la L1 peuvent contribuer à l'organisation de l'information. Sur ces aspects, il serait intéressant d'approfondir la recherche avec des méthodes expérimentales. Il s'agit d'ailleurs d'une recherche sur un corpus limité, qui mériterait d'être élargie à un plus grand nombre de scripteurs afin de confirmer ces conclusions.

En termes de didactique des langues, la question qui se pose est de savoir si un enseignement/apprentissage explicite des règles d'organisation discursive du français dans le texte argumentatif pourrait conduire à leur acquisition plus rapide, et comment un tel enseignement pourrait être conçu. Un travail supplémentaire serait nécessaire afin de réfléchir à comment l'enseignement du FLE aux apprenants turcophones de niveau avancé pourrait, d'une part, faire prendre conscience aux étudiants de leurs habitudes rhétoriques existantes et des moyens linguistiques qu'ils emploient en L1 pour marquer les modalités, et d'autre part leur donner des outils sur, par exemple, l'utilisation de la modalité assertive pour mieux gérer leur implication dans le texte, ou l'emploi des temps et des modes dans l'expression des degrés de certitude en français. Cela leur permettrait d'améliorer la cohésion et la cohérence dans les productions écrites et de rédiger des textes plus proches des attentes des lecteurs natifs. Dans le cas d'étudiants suivant des études supérieures en langue française, cela contribuerait de façon importante à leur réussite académique.

## Bibliographie

Aleksandrova, T. (2012) *Influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes-français*. Université Paris 8.

Bi, X. (2016). *Rhétorique de la dissertation: étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*. Université Sorbonne Paris Cité.

Canelas-Trevisi, S. (2017) *Didactique de la grammaire*. Cours, CNED, UFR LLASIC Université Grenoble-Alpes.

Colletta, J.-M. (2017) *Linguistique textuelle*. Cours, CNED, UFR LLASIC Université Grenoble-Alpes.

Connor, U. (2002) New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, 36(4), 493-510.

Delcambre, I. (1990) De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 68, 69-88.

Dimroth, C. & Lambert, M. (2008) La structure informationnelle chez les apprenants de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, 5-10.

Ertem, R. & Kocakaplan, I. (2018) *Üniversitelerde Türk Dili ve Kompozisyon*, Istanbul : Kesit.

Erol, S. (2017) *Les erreurs récurrentes en français chez les apprenants turcs : exemple du Lycée de Galatasaray*, Mémoire de M2, Sciences du Langage, Université de Rouen.

Golder, C. & Favart, M. (2003) Argumenter c'est difficile...Oui, mais pourquoi : Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 130,(2), 187-209.

Hidden, M.-O. (2006) La variabilité culturelle des pratiques d'écriture dépend-elle du type de texte?. *IXèmes Rencontres Jeunes Chercheurs de l'Ecole Doctorale 268 "Langage et Langues"* Paris.

Hidden, M.-O. (2008) Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 109-122.

Hidden, M.-O. (2014) *Pratiques d'écriture : Apprendre à rédiger en langue étrangère* Paris : Hachette.

Goldstein, B. (1999) *Grammaire du Turc Ouvrage pratique à l'usage des francophones*, Paris : L'Harmattan.

Kerimoglu, C. & Aksu, C. (2015). (-Dır) biçimbiriminin sözlü söylemdeki kiplik alanları ve kullanımları. *Dil Araştırmaları*, 17, 73-94.

- Klein, W. & Stutterheim, C. von (1989) Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. In Dietrich, R., Graumann, C. (Eds.). *Language Processing in Social Context*, North Holland : Elsevier Science Publishers BV.
- Klein, W. & Stutterheim, C. von (2006) How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the *quaestio*. In Brum de Paula M. (Ed.) *Aquisiçao de Linguas Estrangeiras*, 30 : 29-67.
- Le Querler, N. (2004) Les modalités en français. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 82-3, 643-656.
- Ozkan, F. (2013). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, Bursa: Ekin.
- Slobin, D. (1996) From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking”. In Gumpertz, J.& Levinson, S., Cambridge University Press, 70-96.
- Takagaki, Y. (2013), Les différences dans l’organisation des écrits académiques entre le français et le japonais. *NU Ideas* 2(2), 45-55.
- Tomlin, R. (1990) Functionalism in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(02), Cambridge University Press, 155-177.
- Stutterheim, C. von (1993) Modality : Function and Form in Discourse. In Norbert Dittmar (Ed.) et al. *Modality in Language Acquisition*. Berlin, New York : De Gruyter.
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, 156(4), 96-110.
- Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
- Watorek, M. (2010). De l'étude de l'acquisition des langues secondes aux descriptions linguistiques : aussi et encore en français. *Langue française*, 168(4).

## Sitographie

Knittel, M.-L., (s.d.) *Turc : grammaire, Quelques difficultés potentielles du français pour les locuteurs du turc*, Langues et Grammaire en Ile-de-France, <http://lgidf.cnrs.fr/turc-grammaire>

Knittel, M.-L., (s.d.) *Le Turc: quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du français langue seconde par des locuteurs du turc*, Langues et Grammaire en Ile-de-France <http://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/TURC.03.06.16.pdf>



## Table des illustrations

Figure 1: Les types de mouvement référentiel selon Klein & von Stutterheim (2006 :20) .....	21
Figure 2: Nombre de mots, propositions et paragraphes dans le corpus monolingue .....	44
Figure 3: Comparaison des éléments du plan dans les textes des scripteurs monolingues .....	46
Figure 4: Comparaison du nombre de mots et de paragraphes entre les trois groupes .....	47
Figure 5: Les éléments du plan dans les trois groupes de scripteurs.....	49
Figure 6 : Contenus des textes chez les trois groupes de scripteurs .....	49
Figure 7: Chevauchement des types de modalités dans le corpus.....	54

# Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	4
Note sur la présentation .....	5
Introduction .....	6
<b>PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE ET METHODOLOGIE.....</b>	<b>8</b>
CHAPITRE 1. LA PRODUCTION ECRITE.....	9
1. La production écrite en L1 .....	9
2. Le texte argumentatif.....	11
3. La production écrite en L2.....	12
CHAPITRE 2. LES MODELES D'ANALYSE .....	16
1. La rhétorique contrastive .....	16
1.1. Les origines et principales hypothèses de la rhétorique contrastive .....	16
1.2. Les critiques .....	16
1.3. Les critères pour analyser les conventions rhétoriques .....	18
2. La démarche fonctionnaliste .....	18
2.1. Les principes de l'approche fonctionnaliste .....	18
2.2. Le modèle de la quaestio.....	19
CHAPITRE 3. LES MODALITES .....	23
1. Définir la modalité.....	23
2. La modalité dans le discours.....	24
3. Les modalités dans l'approche fonctionnaliste .....	25
CHAPITRE 4. METHODOLOGIE .....	27
1. La constitution du corpus.....	27
1.1. Le groupe de contrôle francophone.....	27
1.2. Le groupe de contrôle turcophone.....	28
1.3. Le groupe d'apprenants du FLE.....	29
2. Méthodologie d'analyse.....	31
2.1. Analyse rhétorique .....	31
2.2. Analyse fonctionnelle .....	31
<b>PARTIE 2 - DESCRIPTION CONTRASTIVE DU FRANÇAIS ET DU TURC .....</b>	<b>32</b>
CHAPITRE 5. LES CONVENTIONS RHETORIQUES .....	33
1. La composition écrite .....	33
1.1. Le plan .....	34
1.2. Les conventions rhétoriques et leur mise en œuvre.....	35
2. L'argumentation .....	35
2.1. L'argumentation dans la culture éducative turque.....	35
2.2. L'argumentation dans la culture éducative française .....	36
CHAPITRE 6. LES CONTRASTES LINGUISTIQUES .....	38
1. Quelques aspects de la grammaire turque .....	38
2. Les modalités.....	39
2.1. L'expression de la possibilité et de l'obligation .....	39
2.2. Les degrés de certitude et le suffixe -dir .....	40
3. Les temps.....	41
<b>PARTIE 3 - RESULTATS DES ANALYSES.....</b>	<b>43</b>
CHAPITRE 7. ANALYSE RHETORIQUE .....	44
1. Les groupes de contrôle .....	44
1.1. Longueur et structure des textes .....	44
1.2. Le plan .....	45
1.3. Hypothèses concernant les apprenants du FLE .....	46
2. Les apprenants du FLE .....	47

2.1. Longueur et structure des textes .....	47
2.2. Le plan .....	48
2.3. Synthèse des résultats.....	50
CHAPITRE 8. ANALYSE FONCTIONNELLE .....	52
1. L'analyse fonctionnelle globale.....	52
1.1. La quaestio ou les quaestiones .....	52
1.2. Trame et arrière-plan chez les groupes de contrôle.....	52
1.3. Trame et arrière-plan chez les apprenants.....	53
1.4. Le mouvement référentiel dans le domaine des modalités.....	53
2. Les modalités de l'assertion.....	55
2.1. Les scripteurs francophones monolingues.....	55
2.1.1. Introduction de la référence à la modalité assertive chez les francophones monolingues.....	55
2.1.2. Maintien de la référence à la modalité assertive chez les francophones monolingues.....	56
2.1.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les francophones monolingues.....	57
2.2. Les scripteurs turcophones monolingues.....	58
2.2.1. Introduction de la modalité assertive chez les turcophones monolingues.....	58
2.2.2. Maintien de la modalité assertive chez les turcophones monolingues.....	60
2.2.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les turcophones monolingues.....	62
2.3. Les apprenants du FLE.....	63
2.3.1. Introduction de la modalité assertive chez les apprenants.....	63
2.3.2. Maintien de la de la modalité assertive chez les apprenants.....	65
2.3.3. Réintroduction de la modalité assertive chez les apprenants.....	66
2.4. Conclusions sur les modalités de l'assertion.....	67
3. La modalité déontique .....	68
3.1. Les scripteurs francophones monolingues.....	68
3.1.1. Introduction de la modalité déontique chez les francophones monolingues.....	68
3.1.2. Maintien de la modalité déontique chez les francophones monolingues.....	69
3.1.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les francophones monolingues.....	69
3.2. Les scripteurs turcophones monolingues.....	70
3.2.1. Introduction de la modalité déontique chez les turcophones monolingues.....	70
3.2.2. Maintien de la modalité déontique chez les turcophones monolingues.....	72
3.2.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les turcophones monolingues.....	72
3.3. Les apprenants du FLE.....	74
3.3.1. Introduction de la modalité déontique chez les apprenants.....	74
3.3.2. Maintien de la modalité déontique chez les apprenants.....	75
3.3.3. Réintroduction de la modalité déontique chez les apprenants.....	76
3.4. Conclusions sur la modalité déontique.....	76
4. Les modalités épistémiques .....	77
4.1. Les scripteurs francophones monolingues.....	77
4.1.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les francophones monolingues.....	77
4.1.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les francophones monolingues.....	78
4.1.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les francophones monolingues.....	80
4.2. Les scripteurs turcophones monolingues.....	81
4.2.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues.....	81
4.2.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues.....	82
4.2.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les turcophones monolingues.....	84
4.3. Les apprenants du FLE.....	85
4.3.1. L'introduction de la modalité épistémique chez les apprenants.....	85
4.3.2. Le maintien de la modalité épistémique chez les apprenants.....	86
4.3.3. La réintroduction de la modalité épistémique chez les apprenants.....	87
4.4. Conclusions sur les modalités épistémiques.....	88
Conclusion.....	89
Bibliographie.....	91
Sitographie .....	93
Table des illustrations.....	94
Table des matières.....	95

**MOTS-CLÉS** : argumentation, modalités, analyse fonctionnelle, rhétorique contrastive

### **RÉSUMÉ**

Cette recherche a pour objectif de mettre au jour les contrastes et les similitudes entre des textes argumentatifs rédigés par des étudiants français et turcs, particulièrement dans le domaine des modalités, afin de mieux comprendre les stratégies adoptées par des turcophones ayant appris le FLE à un niveau avancé. L'analyse repose d'une part sur la rhétorique contrastive et d'autre part sur l'approche fonctionnaliste, et plus particulièrement la modèle de la *quaestio*. Les résultats montrent que les conventions rhétoriques apprises dans le cadre de différents systèmes scolaires créent des différences dans la longueur et la structuration des textes. Les apprenants avancés ayant suivi une formation méthodologique adaptent leurs modèles rhétoriques, mais conservent des traces de leur L1 dans l'organisation discursive et les moyens linguistiques employés, particulièrement dans l'expression de trois types de modalités : assertive, déontique et épistémique. Cette étude pourrait conduire au développement de pistes didactiques visant à mieux enseigner l'écriture en FLE.

**KEYWORDS** : argumentative texts, modality, functional analysis, contrastive rhetoric

### **ABSTRACT**

This study seeks to examine differences and similarities between argumentative texts written by Turkish and French university students, particularly in the domain of modalities, in order to better understand the strategies adopted by Turkish learners of French L2 at advanced levels in expressing modality. The analysis is based on the contrastive rhetoric approach as well as the functionalist approach, notably the *quaestio* model. Results indicate that rhetorical norms learned by students within their respective educational systems lead to differences in terms of length and structure of texts between French and Turkish writers. Advanced learners who are exposed to methodological training overcome these differences. However, organization of discourse remains open to transfers from L1, especially in three types of modality: declarative, deontic and epistemic. This study may lay the groundwork for developing teaching strategies related to argumentative texts and modality.