



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Kakoyianni-Doa, F. & Loïzidou, D. (2021). Un corpus parallèle français-grec en ligne pour une aide à la rédaction d'une argumentation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 49-66. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2021.1265>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Fryni Kakoyianni-Doa, Dora Loïzidou, 2021

Un corpus parallèle français-grec en ligne pour une aide à la rédaction d'une argumentation

Fryni KAKOYIANNI-DOA & Dora LOÏZIDOU

Université de Chypre

Département d'Études françaises et européennes

B.P. 20537, CY-1678, Nicosie, Chypre

frynidoa@ucy.ac.cy; loizidou.dora@ucy.ac.cy

In this article, according to the approach of "data driven learning" (Johns 1991), we show the impact of a parallel French-Greek online corpus, which is used to teach non-computer specialists to learn argumentative written expression. We present the contents of the online corpus, then we show the results of an experiment carried out with students (an undergraduate class of French as Foreign Language at the University of Cyprus). The aim of this teaching unit was to strengthen students' written production. Specifically, in this experiment, the students had to write a text which included specific adverbs expressing the modalisation of the assertion such as *assurément*, *certainement*, *effectivement* using the *SOURCE corpus*. At the end of this experiment, a survey was conducted to gather information on the evaluation of the bilingual online corpus and students' opinion during this procedure.

Keywords:

parallel corpus, French-Greek, writing, adverbial modifiers, experiment.

Mots-clés:

corpus parallèle, français-grec, production écrite, adverbiaux modalisateurs, expérimentation.

1. Introduction

Notre article s'intéresse à un domaine particulièrement délicat de l'enseignement/apprentissage des langues, le processus d'écriture. Dans le but d'aider les apprenants, nous avons exploré comment l'utilisation d'un corpus parallèle bilingue permettait de faciliter la rédaction d'un texte argumentatif en classe de FLE. Plus particulièrement, nous nous posons les questions suivantes: un corpus bilingue pourrait-il aider un apprenant de niveau B2 à observer, explorer, améliorer son niveau et, selon les référentiels du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), lui permettre d'écrire

des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses (Conseil de l'Europe 2001: 51)?

Dans l'affirmative, quel serait le taux d'amélioration de la compétence discursive au niveau lexical général ? De même, quel serait ce taux au niveau des marques de modalités reflétant l'opinion de l'énonciateur ? Quel serait enfin le bénéfice didactique du côté des apprenants ayant comme aide à la rédaction un corpus parallèle bilingue ?

Les réponses qui sont données à ces questions dépendent aussi d'études issues de la recherche sur le terrain. C'est le cas de la présente étude qui part du constat que la plupart des apprenants de FLE (mais aussi d'autres langues étrangères) ont d'une part, tendance à traduire mot à mot suivant les règles et la syntaxe de leur langue maternelle et recourent, d'autre part, de plus en plus à la traduction automatique en ligne.

Ainsi, dans le but de contribuer à l'apprentissage de la rédaction de meilleurs textes, le présent article porte sur une expérimentation menée auprès d'étudiants chypriotes hellénophones de niveau B1-B2. Son objectif est d'examiner l'impact de l'utilisation d'un corpus parallèle bilingue sur les apprenants, au moment de la rédaction d'un texte argumentatif soumise à des contraintes spécifiques: comme le texte est une argumentation, il doit entre autres comporter des marqueurs discursifs servant à le structurer, tels que les adverbiaux de phrase modalisateurs de l'assertion *apparemment*, *assurément*, *certainement* mais aussi des adverbiaux polylexicaux tels que *à coup sûr*, *bien entendu*, *bien sûr*, *peut-être*, *sans aucun doute*, etc¹.

Après avoir présenté le contexte de l'étude et la complexité de la tâche d'écriture, nous rappellerons l'impact des corpus multilingues et bilingues pour la recherche contrastive, l'enseignement et l'acquisition d'une langue étrangère. Ensuite, nous présentons le corpus parallèle français-grec-SOURCE qui a servi de base à notre étude. Nous montrons ensuite les différentes phases du déroulement de l'expérimentation, puis les résultats obtenus sur la base de calculs d'utilisation aussi bien des diverses parties du discours que des adverbiaux modalisateurs de l'assertion. Enfin, nous présentons l'avis des apprenants sur les divers outils utilisés au cours de cette tâche expérimentale y compris le corpus bilingue SOURCE.

2. Cadre de l'étude

2.1 Le contexte chypriote

À Chypre, la langue maternelle dominante est le grec moderne, l'anglais est la première langue étrangère apprise et la langue française, la seconde. Cette dernière fait l'objet d'un enseignement obligatoire dans les écoles du secteur public pendant le cycle secondaire (4 ans). Elle est également présente à l'Université de Chypre, l'université d'État du pays, comme langue étrangère au Département d'Études françaises et européennes et au Centre de Langues de cette institution. Les méthodes d'enseignement du français adoptées s'inspirent essentiellement de l'approche communicative et de la perspective actionnelle issues des recommandations du CECR. Malgré cela, le plus souvent, les

¹ En français, ces adverbiaux ont fait l'objet de nombreuses recherches qui proposent des traitements linguistiques assez fins (Borillo 1976; Gardies 1979; Molinier 2000; Le Querler 2004). En grec, ces adverbiaux ont été étudiés et analysés dans une étude contrastive des adverbiaux de phrase français et grecs (Kakoyianni-Doa 2008).

évaluations réalisées durant le cursus d'étude ne portent que sur des épreuves écrites. C'est pour cette raison que nous nous sommes penchées dans cette étude sur la rédaction et sur l'aide que peut apporter l'utilisation d'un corpus parallèle français-grec.

2.2 *La complexité de la tâche d'expression écrite*

Comme plusieurs études l'ont déjà montré, la rédaction de productions écrites en langue non maternelle n'est pas un simple geste graphique mais une tâche ardue pour les apprenants d'une langue étrangère (Beacco 2007; Paquot 2010; Hidden 2014). On sait également que les difficultés sont de tout ordre (orthographique, morphologique, sémantique ou syntaxique) et que "cela implique une longue période d'appropriation, avant d'obtenir des textes qui soient corrects (ou acceptables) et appropriés" (Beacco 2007: 213). Les auteurs du CECR déclarent cependant que les apprenants pourraient surmonter ces difficultés en mettant en œuvre des stratégies de production qui mobilisent "des ressources et [...] des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche" (Conseil de l'Europe 2001: 53). Du côté des enseignants, l'enseignement de l'écrit pose quelque fois un problème du fait qu'ils se voient souvent obligés d'adopter "une méthodologie éclectique", méthodologie complexe formée d'éléments empruntés à différentes méthodologies (Puren 2013). Allouche & Maurer affirment à ce sujet que le manque de compétences de communication écrite relève de l'histoire des méthodologies, arguant que "les méthodes d'enseignement-traduction se souciaient peu de la production d'écrits, attendu que l'apprenant n'avait qu'à transcoder – de la façon la plus exacte et élégante qui soit – des mots, des phrases puis des textes déjà là" (2010: 4). Si les méthodes qui se sont succédé – directes, audio-orales et audiovisuelles – ont tenté de faire valoir un écrit moins formel, le travail de transcodage centré sur l'écrit dès les débuts de l'apprentissage est toutefois resté présent (Puren 2013). On n'a ainsi jamais rompu avec les traditions didactiques marquées par "des méthodes d'intervention portant sur [...] la rhétorique ancienne (manipulation des connaissances, mise en langage, puis révision du texte)" (Favart & Olive 2005: 274).

C'est avec l'avènement de l'approche dite communicative que la tâche de rédaction s'appuie sur la pragmatique, l'observation et la réflexion de l'apprenant. "C'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, de signes graphiques" (Anh 2011: 256). C'est à ce moment que l'on cherche aussi à comprendre les différents processus cognitifs mis en œuvre au cours d'une tâche de rédaction. Comme le déclare l'auteur précité, on "est passé d'une centration sur le produit de l'activité à une centration sur les processus cognitifs permettant cette activité" (*Ibid.*). Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs tenté d'analyser les diverses

composantes de l'activité de rédaction et ont proposé divers modèles (Moirand 1979; Hayers & Flower 1980; Groupe DIEPE 1995). Enfin le CECR mentionne les quatre étapes du processus d'écriture: la planification, l'écriture (exécution), la réécriture (évaluation) et la révision (remédiation et autocorrection). Malgré ces avancées, ce processus d'écriture reste complexe pour les apprenants. Sa complexité a d'ailleurs souvent été évoquée comme un frein à son investigation (Fayol 1997).

3. Impact et usages des corpus

3.1 Corpus multilingues

Rappelons brièvement qu'il existe en sciences du langage différents types de corpus. Mayaffre (2005) présente une classification en trois catégories: 1) les corpus lexicographiques (des corpus clos), phrastiques de grammairiens ou de syntacticiens, fabriqués pour vérifier ou non des hypothèses linguistiques émises par le chercheur, 2) les corpus d'apprenants et 3) les corpus textuels (monolingues, spécialisés, comparables, multilingues, parallèles) qui reprennent des textes dans leur ensemble. Ce dernier type de corpus nous renvoie à ceux réalisés par Johns (1991) et Sinclair (2004), qui ont été parmi les premiers, après Firth (1957), à penser à la linguistique de corpus au sein d'un "paradigme contextualiste" (Giuliani & Hannachi 2010).

Les corpus multilingues ont beaucoup contribué à des recherches contrastives (Johansson & Oksefjell 1998; Altenberg & Granger 2002). Comme le font remarquer Altenberg & Granger les corpus multilingues dévoilent aussi bien des notions que des différences qui n'auraient pas pu apparaître dans une étude basée sur des corpus monolingues (*Ibid.*). Les corpus multilingues sont en effet utiles dans l'apprentissage des langues car ils fournissent une ressource pour la construction du vocabulaire dans laquelle le mot est traité comme faisant partie d'une phrase. Toutefois comme l'affirment Tran & Falaise (2016), ces descriptions théoriques fort utiles sont peu exploitées par les enseignants de FLE et encore moins par les apprenants qui les connaissent mal. Les enseignants de FLE s'intéressent peu, et restent peu formés quant à leur utilité et à leur utilisation (Cavalla & Loiseau 2013). Enfin, même si un nombre conséquent de corpus a été créé ces dernières années (Leech 1997), les applications de la recherche en linguistique de corpus parviennent encore rarement à la salle de classe, ainsi que Boulton le précise: "les corpus ont peu d'impact [...] dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues" (2008: 37), ajoutant qu'ils doivent encore faire leurs preuves dans les trois usages de base décrits par Fligelstone (1993), à savoir "*teaching about*" (enseigner la linguistique de corpus), "*exploiting to teach*" (exploiter les corpus pour enseigner les langues) et "*teaching to exploit*" (former les apprenants à exploiter les corpus pour apprendre une langue).

Il est important de noter, à ce point, que l'influence de la langue maternelle des apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère a aussi suscité de nombreux débats. Plusieurs travaux conduits dans ce domaine attestent de la place incontournable de la langue maternelle (Corder 1978; Harley *et al.* 1990; Hawkins 1998). Selon Audin, "la langue maternelle est vraiment le seul élément de repérage dont le débutant dispose et elle joue un rôle essentiel" (2004: 68). L'apprenant a alors, même dans les niveaux plus avancés, recours au dictionnaire bilingue qui, suivant Lépinette:

suppose d'une manière toute aussi implicite, l'existence d'une organisation lexico-sémantique en langue source fondamentalement parallèle à celle de langue cible. Cette mise en regard des deux unités lexicales appartenant à deux langues différentes concerne uniquement l'axe paradigmatique et exclut la prise en considération des possibilités de combinaisons de ces items de langue source et langue cible dans des phrases ou dans des syntagmes, sauf dans le cas particulier des constructions figées. (1996: 54)

3.2 *Corpus bilingues parallèles: le cas de SOURCe Corpus*

Les corpus bilingues et parallèles prennent justement en considération des possibilités de combinaisons des items de langue maternelle et de langue cible dans des phrases ou dans des syntagmes grâce à la mise en regard des deux langues dans un contexte particulier. Suivant Kraif,

la fascination liée à ce type de texte provient [...] de ce qu'elle met en présence deux langues, source et cible, et de ce fait révèle leur nature même de code – au sens saussurien et cryptographique à la fois – la version traduite permettant en quelque sorte de décoder un message initialement chiffré. (2014: 14)

De plus comme dit Boulton

un atout des corpus est d'observer les mots en contexte. Par exemple, quels adverbess en anglais servent ordinairement à intensifier le sens du verbe *advise* (conseiller) ? Une simple requête ADVERBE+advise dans le COCA montre que la seule option fréquente est *strongly advise*. (2018:12)

SOURCe corpus entre dans cette catégorie dans la mesure où il contient des textes complets parallèles issus de la littérature, de discours juridique et politique, scientifique et cinématographique dont l'une des deux langues en présence est la langue maternelle des apprenants (Kakoyianni-Doa & Tziafa 2013). Ces corpus sont dits aussi *alignés* car l'on fait correspondre chaque unité du texte en langue source avec une unité de texte en langue cible, au niveau des paragraphes, des phrases ou des mots (Duchet et al. 2008). Comme le constatent Altenberg & Granger, d'une part, les corpus parallèles ont donné un nouvel essor aux recherches contrastives en leur offrant de larges et riches données authentiques (2002). De l'autre, Duchet et al. affirment pour leur part que:

les avancées permises par l'alignement s'avèrent très utiles dans le domaine de la traduction professionnelle, améliorant la qualité et la productivité de l'activité traduisante. (2008: 131)

Ce type de corpus sert effectivement à sensibiliser les apprenants de langues étrangères aux différences linguistiques entre deux langues, à fournir un

matériel linguistique authentique, des mots et des phrases précises et idiomatiques dans leur contexte.

Le corpus parallèle français-grec SOURCE en question, bilingue grec ↔ français accessible en ligne, a été créé par nos soins (Kakoyianni-Doa et al. 2013) et se destine aussi bien à la recherche qu'à l'enseignement du FLE en milieu hellénophone². Le corpus est constitué de textes traduits dans les deux langues de genres divers, politiques, littéraires, scientifiques, éducatifs (discours TED) et de sous-titrages de films. Il comprend à ce jour des textes dont 760.282 phrases alignées. Il comprend donc aussi bien des textes parallèles existants tels que EUROPARL qui sont un ensemble de textes du Parlement Européen (corpus EUROPARL), ou encore des sous-titrages de films (tirés du corpus OpenSubtitles) que des œuvres du canon classique français ou grec libres de droits, numérisées et parallélisées par les soins de l'équipe créatrice du corpus tels que *Le bourgeois gentilhomme*, *Eugénie Grandet*, mais aussi des textes littéraires grecs traduits en français tels que *Les mystères du Bosphore* de Dimitracopoulos, *Skiathos, île grecque* de Papadiamandis ou *Le Condamné* de Theotokis. On peut explorer chacun de ces sous-corpus séparément ou tous ensemble pour effectuer des recherches non seulement au niveau de l'unité lexicale mais aussi au niveau d'expressions diverses. De nombreuses phrases-exemples peuvent apparaître, avec les références des sources. Il est aussi possible d'exporter des données et de combiner ou d'affiner les critères de recherche. Ce corpus diffère d'autres corpus existant en ligne (tels que Linguee et Glosby) en ce que les genres des textes sont séparés (on peut effectuer des recherches sur un texte spécifique, par exemple *politique*), les textes sont choisis pour l'usage pédagogique et éducatif, les phrases apparaissent dans leur contexte, soit dans les deux langues soit dans l'une ou l'autre séparément, caractéristiques qui permettent un travail pointu, aussi bien monolingue que bilingue (Kakoyianni-Doa et al. 2013). Il est à noter que, si pour la langue française et d'autres langues, il existe un nombre satisfaisant de textes (tels que les corpus Frantext, NBC), en revanche, en ce qui concerne la langue grecque, le nombre et la disponibilité des textes sont plutôt réduits. De plus, comme le déclare Kamber, un corpus tel que Frantext:

est certes un outil précieux et de dimensions appréciables avec ses 210 millions de mots, mais il présente un certain nombre de limites: cet instrument est constitué en grande partie de références littéraires, et son accès est limité par un système d'abonnement. En outre, il présente une dimension diachronique qui s'accorde mal avec les besoins d'apprenants du FLE. (2011: 200)

Enfin le corpus SOURCE est à la base d'une plateforme numérique bilingue français-grec qui héberge divers outils servant à explorer, de manières différentes, soit le corpus dans son intégralité soit par genre textuel. L'utilisateur

² Source Corpus (cf. <http://sourcecorpus.ucy.ac.cy>) est à la fois libre d'accès (Decision No EX-19-4), et dynamique pour être toujours en voie de complétude.

peut ainsi consulter des phrases alignées du corpus dans les deux langues grâce à un ou plusieurs mots-clés, visualiser des concordances, chercher des synonymes, créer des exercices mais aussi aligner ses propres textes ou encore faire des recherches linguistiques dans l'une ou l'autre langue séparément (cf. Kakoyianni-Doa, Eleni Tziafa, 2021).

4. Déroulement de l'expérimentation

C'est à partir de ce corpus que nous avons mené notre expérimentation de rédaction de texte argumentatif avec des étudiants hellénophones³ (N=22) en 2^e année de licence au Département d'Études françaises et européennes de l'Université de Chypre, dans un cours de français sur objectifs universitaires au sein duquel ils travaillent la production écrite en FLE des textes argumentatifs académiques. Quinze étudiants ont comme langue maternelle le grec (N=15). Les autres étudiants ont comme langues maternelles les suivantes: trois étudiants l'anglais, un étudiant le roumain, un autre l'arabe; et deux étudiants étaient bilingues, grec-arabe et grec-russe (N=7). Ces derniers maîtrisent parfaitement le grec car ils ont vécu et ont été scolarisés dans des écoles hellénophones à Chypre depuis leur plus jeune âge et peuvent donc être considéré comme hellénophones. Tous les étudiants ont en français un niveau B1-B2 sur l'échelle du *CECR*.

L'expérimentation s'est faite en trois phases:

- 1) rédaction d'un texte argumentatif à l'aide de dictionnaires divers en ligne, de leur choix (monolingues ou bilingues).
- 2) rédaction d'un texte similaire exclusivement à l'aide du corpus bilingue français-grec SOURCE.
- 3) autoévaluation pédagogique des étudiants sous la forme de réponses à un questionnaire sur l'utilisation des sources électroniques utilisées.

Les trois phases se sont déroulées entre le 12 et le 21 novembre 2019, dans une salle informatique de l'université de Chypre. Chaque phase a duré 75 minutes.

4.1 Première phase

Dans le cadre de cette expérimentation, les étudiants ont dû rédiger un texte qui devait discuter des atouts et des inconvénients de la technologie. Ils étaient autorisés, lors de la première phase, à rédiger librement. Le sujet de la première production était le suivant:

De nos jours la technologie a un grand impact dans nos vies. La révolution digitale a changé drastiquement nos sociétés et les moyens de communication avec les autres. Cette révolution a ses avantages et ses désavantages. Qu'en pensez-vous?

³ Tous les étudiants sont élevés et scolarisés à Chypre.

Les étudiants devaient par ailleurs tenter d'utiliser un nombre maximum d'adverbiaux monolexicaux et polylexicaux exprimant la modalisation de l'assertion tels que: *assurément, certainement, effectivement, sans doute*, etc. Ce sont des adverbiaux qui marquent un rapport de sens entre des propositions ou entre les phrases d'un texte, des relations établies entre les idées par celui qui parle. Ils permettent ainsi à l'énonciateur d'exprimer son sentiment ou son jugement sur ce dont il parle. Sont considérés pour le français et le grec moderne comme adverbiaux modaux une trentaine d'adverbiaux monolexicaux (cf. exemples en section 2). Ils ont généralement les mêmes propriétés en grec et en français. Ils peuvent figurer dans les deux langues en position initiale dans une phrase positive ou négative, suivis ou pas d'une pause, mais jouissent parfois également d'une liberté positionnelle. Sémantiquement, ils ont pour fonction d'évaluer la vérité ou le degré de certitude, sur une échelle nécessairement positive, de la proposition à laquelle ils s'intègrent (Borillo 1976; Molinier & Lévrier 2000). Ainsi, les adverbiaux modalisateurs donnent par exemple une valeur aléthique du nécessaire avec *fatalement, forcément, inévitablement, nécessairement, obligatoirement*, la valeur épistémique du certain avec *certainement, incontestablement, indiscutablement, sûrement*, la valeur aléthique du possible avec *éventuellement, possiblement, probablement*, etc. Selon Borillo (1976), le trait commun de ces adverbiaux serait précisément "d'exprimer une affirmation" d'où le choix du terme adverbiaux assertifs dans le sens d'adverbiaux modalisateurs de l'assertion. La liste bilingue français-grec comprenant 38 adverbiaux leur a été fournie en classe lors de l'expérimentation (cf. tableau en annexe). Le but de cette première tâche était donc de récupérer les productions écrites / argumentations des étudiants ayant travaillé soit librement soit à l'aide de ressources électroniques, afin de les comparer avec le produit de la phase suivante.

4.2 Deuxième phase

Le but de la deuxième tâche était le même, à savoir la rédaction d'une argumentation où il fallait utiliser le maximum d'adverbiaux modalisateurs affichés sur la liste fournie en phase 1 mais cette fois-ci à l'aide exclusive du corpus SOURCe bilingue français-grec. Le sujet proposé aux apprenants lors de la deuxième phase était le même, mais formulé différemment: "La technologie a-t-elle un impact positif ou négatif sur nos vies? " La formulation différente avait pour but d'éviter la tentation de reproduire les textes rédigés en première phase. Pour cette étape donc, trois contraintes ont été imposées aux étudiants: le sujet à traiter, les adverbiaux modalisateurs à utiliser et l'utilisation du corpus⁴. Les étudiants avaient une totale liberté concernant la longueur de leurs productions au cours des deux phases.

⁴ Notons que dans le cadre du cours les étudiants n'avaient aucune formation à l'usage des corpus de ce type.

4.3 Troisième phase

À la fin de la dernière phase, les étudiants ont répondu à un questionnaire en ligne. Le questionnaire, constitué de 23 questions en français, alternait questions fermées et ouvertes tant sur l'utilisation des sources électroniques utilisées que du corpus bilingue SOURCE, ainsi que les modalités de consultation et de travail pour chaque phase⁵. Plus particulièrement, le questionnaire comportait des questions de jugement concernant l'interface, la facilité d'emploi, la capacité de recherche, l'utilité des sources électroniques et la qualité des résultats obtenus.

5. Calculs, résultats et constats de l'expérimentation

5.1 Méthode de calculs et données chiffrées

Le corpus de cette expérimentation nous a fourni au total 44 textes argumentatifs (un texte par étudiant lors des phases 1 et 2). Comme notre recherche expérimentale a un caractère quantitatif (Narcy-Combes 2005), nous avons recherché la validité statistique des résultats obtenus en nous appuyant sur une analyse quantitative de nos données par une méthodologie directe (Adler & Adler 1987). Comme le déclare Van der Maren (1996), les données recueillies sont provoquées, c'est-à-dire nous n'avons pas recueilli des données sur un terrain préexistant, mais nous avons observé des données provoquées par nous-même. De ce fait, pour recenser les différences entre les textes de la première et de la deuxième phase, nous avons recouru à un outil de textométrie appelé AnaText, conçu au Lidilem par Olivier Kraif de l'Université Grenoble Alpes⁶. AnaText nous a permis de calculer la fréquence des lemmes par catégorie. Nous avons ainsi pu mesurer aussi bien la fréquence de chacune des parties du discours que celle des adverbiaux modalisateurs pour voir si ce corpus bilingue a finalement pu aider nos apprenants à écrire des textes argumentatifs plus clairs et plus étendus. Cette analyse nous a en effet montré que le corpus recensé de la première phase contenait 6.498 mots alors que celui de la deuxième phase en contenait 7.262. Le tableau ci-dessous (tab. 1) présente, par phase, le nombre de mots de chaque partie du discours identifiée dans les textes des étudiants. Pour l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire, nous avons recouru à l'analyse de contenu.

⁵ Pour ce qui est des questions ouvertes du questionnaire, les étudiants étaient libres de répondre tant en français, qu'en grec ou en anglais.

⁶ Nous avons utilisé la version 2.3 (<http://olivier.kraif.u-grenoble3.fr/anaText>).

<i>Partie du discours</i>	<i>Étiquette</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>	
		PHASE 1	PHASE 2
Abréviation	ABR	8	9
Adjectif	ADJ	431	495
Adverbe	ADV	531	609
Déterminant	DET	805	936
Conjonction	KON	340	395
Nom	NOM	1256	1426
Nom propre récurrent	NPR	19	8
Numéral	NUM	9	14
Préposition	PRE	837	956
Pronom	PRO	657	683
Ponctuation	PUN	393	370
Phrase	SENT	299	343
Verbe	VER	913	1018
Total		6498	7262

Tab. 1: Nombre de mots de chaque partie du discours, aux phases 1 et 2

5.2 Constats concernant l'emploi des différentes parties du discours

À l'issue de ce calcul textométrique (cf. Fig. 1), nous avons constaté une augmentation générale du nombre d'items à la deuxième phase, avec consultation de SOURCE corpus⁷. Certaines productions arrivent à atteindre une hausse de 40% (313 mots en première phase vs 431 à la deuxième) et 60% (330 mots en première phase vs 515 à la deuxième). Nous avons également constaté une augmentation du nombre d'items des différentes parties du discours (verbes, noms, adverbiaux, adjectifs, déterminants, etc.). Un plus grand nombre d'occurrences des parties du discours apparaît plus particulièrement dans quatre catégories, à savoir par ordre ascendant les noms (1256 en première et 1426 en deuxième), les verbes (913 en première et 1018 en deuxième), les prépositions (837 en première et 956 en deuxième) et les déterminants (805 en première et 936 en deuxième).

⁷ Il faudrait ici mentionner que cette augmentation pourrait ne pas être due à l'utilisation du corpus. En effet, le fait de devoir écrire un deuxième texte sur une thématique très similaire pourrait tout aussi bien l'expliquer. Toutefois l'utilisation d'un corpus devient source d'inspiration grâce aux données consultables, en contexte. Écrire c'est "copier, encoder et produire" déclare Bernadette Kervyn, maître de conférences à l'université de Bordeaux lors de son intervention en formation de formateurs à l'IFÉ en novembre 2017 (<https://bit.ly/2TNvSh4>).

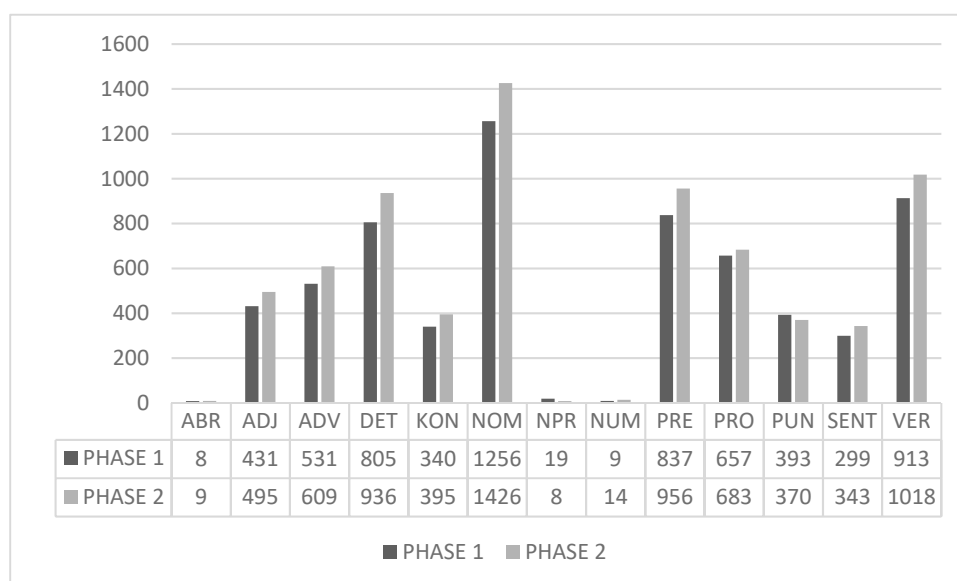


Fig. 1: Nombre de mots par partie du discours, aux phases 1 et 2

De plus, on constate, en phase 2, une augmentation d'emploi des adverbiaux en général (cf. Fig. 1). Certains expriment:

- l'addition ou le classement, comme *d'abord, premièrement, deuxièmement, dernièrement, ensuite, enfin, finalement, seulement, complètement, régulièrement, largement, quotidiennement, instantanément, notamment*;
- la restriction, comme *cependant, entre-temps, d'ailleurs*;
- la comparaison, comme *également, excessivement, extrêmement*;
- mais aussi des adverbiaux de phrase tels que *franchement, généralement, paradoxalement*.

Ceci montre que les étudiants ont pu profiter des phrases modèles du corpus pour enrichir leur répertoire adverbial. Comme le dit Di Vito à propos de la linguistique du corpus, "avec cette approche l'étudiant interroge ses propres intuitions, pose ses propres hypothèses et les vérifie par l'analyse de données réelles" (2013: 160). On peut ainsi considérer que l'apprenant découvre la langue étrangère tout en la comparant de façon inductive avec sa langue maternelle.

5.3 Constats concernant l'emploi des adverbiaux modalisateurs

Concernant l'emploi des adverbiaux modalisateurs, nous avons constaté qu'en phase 1 de l'expérimentation, les étudiants

- 1) ont utilisé 23 sur les 38 adverbiaux monolexicaux en *-ment*, soit le 60% des occurrences affichées sur la liste distribuée; nous avons repéré au total 109 emplois de ces occurrences dans l'ensemble du corpus de productions écrite des étudiants.

- 2) n'ont pas utilisé les formes polylexicales ci-dessous, évitées ou peut-être non considérés par les étudiants, à priori, comme des adverbiaux;

Adverbiaux modalisateurs absents		
1.	à coup sûr	0
2.	bien entendu	0
3.	bien sûr	0
4.	peut-être	0
5.	sans aucun doute	0
6.	sans conteste	0
7.	sans doute	0
8.	sans l'ombre d'un doute	0
9.	sans nul doute	0

Tab. 2: Adverbiaux modalisateurs absents en phase 2

En phase 2, les étudiants

- 1) ont utilisé 27 sur 38 adverbiaux monolexicaux en *-ment*, soit le 71% des occurrences imposées; nous avons repéré au total 93 emplois des adverbiaux utilisés dans l'ensemble du corpus de productions écrite des étudiants.
- 2) n'ont pas utilisé les formes polylexicales de la liste distribuée (cf. Tab. 2);
- 3) ont abandonné les adverbiaux *éventuellement*, *indiscutablement*, *probablement* alors qu'ils ont privilégié les adverbiaux *manifestement* et *possiblement*;
- 4) ont utilisé pour la première fois les adverbiaux *irréfutablement*, *manifestement*, *naturellement* et *nécessairement*;

En somme durant la première phase, l'ensemble des textes argumentatifs présente moins d'occurrences mais en plus grand nombre. Au contraire la deuxième phase s'est caractérisée par une variation plus importante dans le choix des adverbiaux modalisateurs/des occurrences mais en moins grand nombre (cf. Fig. 2).

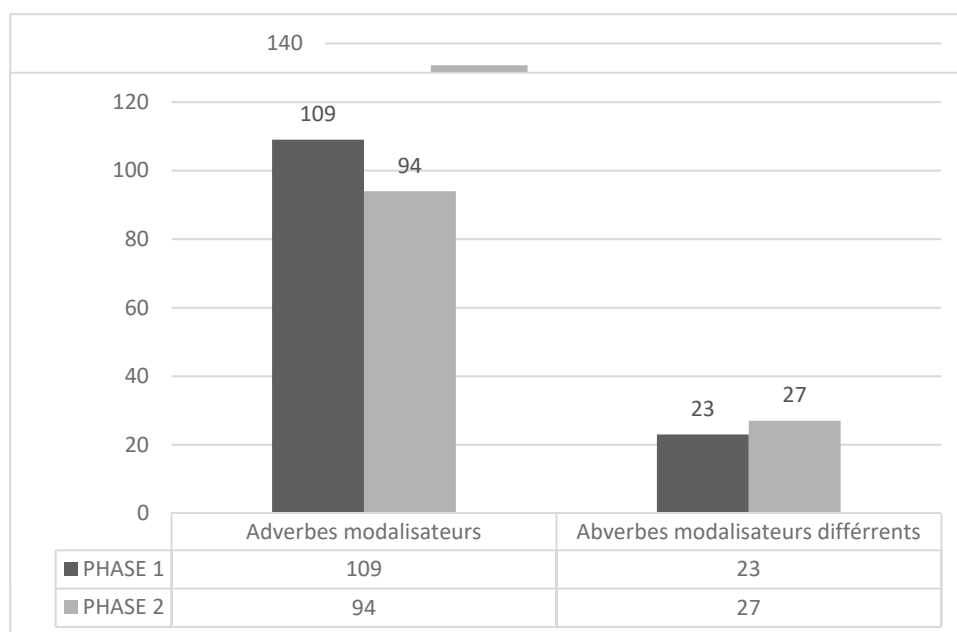


Fig. 2: Nombre total d'adverbiaux utilisés et nombre de leurs occurrences aux phases 1 et 2

Ce constat nous permet de confirmer une plus-value encourageante pour une utilisation plus systématique de SOURCe corpus. En outre, le fait de ne pas avoir répété plusieurs fois les mêmes adverbiaux en phase 2, d'avoir abandonné certains adverbiaux ou d'avoir utilisé d'autres pour la première fois pourraient être des indices que les étudiants ont pu avoir été détournés ou absorbés par les données du corpus ou par les traductions différentes de celles indiquées sur la liste distribuée. Nádvorníková par exemple a longuement discuté des pièges méthodologiques des corpus parallèles, dont celui de la question des équivalences des versions parallèles. L'auteure affirme que "les équivalents considérés comme systémiques mènent certains linguistes travaillant sur corpus parallèles à sous-estimer l'importance du rôle joué par les traducteurs et par tout le contexte de la création de la traduction" (2017: 10). Ceci serait la preuve que les étudiants ont exploité le corpus avec un esprit à la fois critique, pragmatique et créatif.

5.4 Bénéfices didactiques concernant l'usage SOURCe corpus

Les témoignages tirés du questionnaire ont montré que les étudiants ont l'habitude de consulter des ressources en ligne (18 sur 22) telles que *Google translate*, *Bon patron*, *Linguee*, *Thesaurus*, *Wikipedia*, *Wordreference* et le *Larousse* en ligne. Une étude précédente effectuée dans le même contexte a également montré que les étudiants du Département utilisent davantage les sources linguistiques numériques que celles sur papier (Kakoyianni-Doa et al. 2013). SOURCe corpus a également été apprécié en tant que ressource complémentaire en termes d'interface (sur 22 étudiants, 8 l'ont trouvé très bonne, 11 bonne et 3 moyenne), de facilité d'emploi (9 l'ont trouvé très bonne,

11 bonne et 2 moyenne), d'utilité (11 l'ont trouvé très bonne, 8 bonne et 3 moyenne) et de résultats attendus (8 l'ont trouvé très bonne, 10 bonne, 3 moyenne et 1 mauvaise). Les étudiants sont d'avis que SOURCe corpus est une ressource utile à une meilleure utilisation du vocabulaire, car le mot est traité comme faisant partie d'une phrase. Des étudiants déclarent: "Une variété très riche de mots et de significations", "J'aime utiliser le corpus SOURCe parce qu'on trouve des phrases qui montrent la signification d'un mot, ce qui, je pense, est utile pour nous" et "C'est génial pour avoir des idées et savoir comment la structure d'une phrase fonctionne en fonction du mot recherché". D'autres déclarent que le corpus leur a permis de gagner du temps. Ceci rejoint les conclusions d'autres études sur l'usage des outils linguistiques: les étudiants s'approprient les outils linguistiques utiles et faciles à utiliser (Nissen 2007; Kakoyianni-Doa et al. 2013). Par ailleurs, les étudiants soulignent le fait que le corpus donne beaucoup plus d'exemples en grec que d'autres sources disponibles en ligne. Ils affirment enfin que l'outil *Synonyme* de la plateforme les a également aidés à rechercher des occurrences synonymes d'un mot dans les deux langues. Cependant, certains ont déclaré préférer utiliser le dictionnaire en ligne et n'ont pas senti avoir eu de meilleurs résultats. En bref, nous avons observé une tendance générale qui aurait montré que les étudiants étaient globalement intéressés par l'utilisation du corpus SOURCe.

6. Conclusion

Dans le présent article nous avons pu montrer que le recours à un corpus parallèle français-grec en ligne pouvait s'avérer bénéfique pour l'enseignement-apprentissage de la rédaction de l'écrit du FLE. Un tel corpus pourrait donc, à notre sens, aider les apprenants à dépasser le niveau ponctuel des mots et à mieux comprendre comment ils sont utilisés dans différents contextes. Avec le recours à des corpus, les apprenants sont invités à découvrir la langue étrangère, tout en comparant de façon inductive avec leur langue maternelle "des tendances plus ou moins typiques au sein de corpus de plusieurs millions de mots, de la même façon que Firth recommandait pour les linguistes de découvrir à partir de données authentiques ce qui était typique dans une langue" (Giuliani & Hannachi 2010: 151). Enfin, comme Debras (2018) le prône, lorsque les apprenants s'adonnent à des recherches textuelles, ils devraient avoir à leur disposition un grand nombre de textes, nécessaires pour comprendre en contexte, et par la suite (re)produire. Les grands corpus, dit-elle, sont "plus robustes et plus fiables car ils permettent de fonder l'analyse sur un grand nombre d'occurrences attestées [...] qui ne dépendent pas de la subjectivité" (*Ibid.* 2018: 2). Ces recherches et conclusions conduisent à (ré)adopter une nouvelle attitude à l'égard de la consultation des textes, celle d'un apprenant-chercheur en quête d'une information d'ordre aussi bien sémantique que syntaxique. Le corpus parallèle facilite donc effectivement la contrastivité et la compréhension des mécanismes linguistiques propres à chaque langue. Enfin,

l'apprenant se met en position de chercheur autonome dans son apprentissage. Il apprend ainsi à découvrir, réfléchir, comparer, se poser des questions et prendre des décisions et participe plus activement, donc plus efficacement, au processus d'apprentissage. L'expérimentation que nous avons conduite, avec l'analyse des attitudes des participants envers l'exploitation d'un corpus parallèle, a donc donné des réponses à nos questions de départ mais a aussi suscité de nouvelles interrogations. Les apprenants ont pu amplifier leurs textes, enrichir leur vocabulaire et leur répertoire adverbial, mais ils ont moins utilisé en quantité les adverbiaux modalisateurs. Est-ce par une diffraction de l'attention, causée par la pléthore de phrases entières et parallèles à observer et à gérer? Par manque d'usage et d'entraînement de travail sur corpus dans les classes de langue (Boulton 2007)? D'autres raisons pourraient être recherchées pour expliquer ces restrictions mais la route est sinueuse et, comme le disait Murison-Bowie (1993), quand on explore des corpus, on part d'une question qui est ensuite relayée par une autre et on finit par arriver à un endroit que l'on ne pouvait pas prévoir. Cependant, au lieu d'y voir un inconvénient, nous pouvons le considérer comme un atout, une raison de plus pour continuer à explorer et à aller plus loin dans cette réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, P. & Adler P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allouche, V. & Maurer, B. (2010). *L'écrit en FLE: travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée.
- Altenberg, B. & Granger, S. (2002). *Lexis in Contrast. Corpus-based approaches*. Amsterdam: Benjamins.
- Anh, N. V. (2011). La compétence de production écrite dans l'approche par compétences. *VNU Journal of Foreign Studies, [S.l.]*, 27, 4. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1491>
- Audin, L. (2004). Apprentissage d'une langue étrangère et français: pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3. In *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions?* 29. 63-80. doi: <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2612>
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, coll. Langues et didactique.
- Borillo, A. (1976). Les adverbes et la modalisation de l'assertion. *Langue française, Lexique et Grammaire*, 30, 74-89. doi: <https://doi.org/10.3406/lfr.1976.6113>
- Boulton, A. (2007). Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, 3, 37-46. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326988/document>
- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Texte et corpus*, 3, *Actes des Journées de la linguistique de Corpus 2007*, 37-46.
- Boulton A (2018). Les corpus et les TIC comme aide à la découverte des langues. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 71-84. [ffhal-01850696f](https://doi.org/10.1017/978110850696f)
- Cavalla, C. & Loiseau, M. (2013). Scientext comme corpus pour l'enseignement. In A. Tutin & F. Grossmann (éds.), *L'écrit scientifique: du lexique au discours. Autour de Scientext* (pp. 163-180). Rennes: Presses universitaires de Rennes.



- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier
- Corder, P. (1978). *Understanding second and foreign language acquisition*. London: Longman.
- Debras, C. (2018) Petits et grands corpus en analyse linguistique des gestes. *Corpus*, 18. URL: <http://journals.openedition.org/corpus/3287>
- Di Vito, S. (2013). L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE. *Linx*, 68-69. URL: <http://journals.openedition.org/linx/1519>; doi: <https://doi.org/10.4000/linx.1519>
- Duchet, J.-L., Kraif, O. & Castillo, M.-T. (2008). Corpus massifs et corpus bilingues alignés: leur impact sur la recherche linguistique, *Bulletin de la société linguistique de Paris*, t. CIII, fasc. 1, 129-150. doi: 10.2143/BSL.103.1.2033486
- Ducrot, O. (1993). À quoi sert le concept de modalité. In N. Dittmar & A. Reich (éds.), *Modalité et Acquisition des langues* (pp. 111-129). Berlin: Walter de Gruyter
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1976). Creative construction in second language learning and teaching. *Language Learning, Special Issue*, 4, 65-79.
- Favart, M. & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50(3), 273-285. doi: 10.1016/j.psfr.2005.05.012
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: P.U.F.
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. In J. R. Firth (éd.), *Studies in linguistic analysis. Special volume of the philological society* (pp. 1-32). Oxford, England: Blackwell
- Gardies, J.-L. (1979). *Essai sur la logique des modalités*. Paris: P.U.F.
- Gerard, H. (1998). *Quantitatif, qualitatif: même combat!* Communication présentée au Séminaire méthodologique en sciences humaines et sociales, 6-10 avril. Ouagadougou, Côte-d'Ivoire.
- Giuliani, D. & Hannachi, R. (2010). Linguistique de corpus et didactique du F.L.E. Une exploitation du corpus IntUne. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 145-160. doi: <https://doi.org/10.4000/praxématique.1136>
- Groupe DIEPE, (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: de Boeck Université
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (éds.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: CUP
- Hawkins, E. (1998). *Foreign language study and Language awareness*. Québec: ALA
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (éds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Hidden, M.-O. (2014). Regards des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLE. In J. L. Ignacio Aguilar Rio, C. Brudermann & M. Leclère (éds.), *Complexité, diversité et spécificité: pratiques didactiques en contexte* (pp. 133-150). URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170>
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Johansson, S. & Oksefjell, S. (éds.) (1998). *Corpora and cross-linguistic research: Theory, method, and case studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning? *English Language Research, University of Birmingham*, 4, 1-16
- Kakoyianni-Doa, F. (2008). *Adverbes de phrases français et grecs: étude contrastive et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat. Université Toulouse II Le Mirail.

- Kakoyianni-Doa, F. & Tziafa, E. (2013). SOURCe: Building a searchable online French-Greek parallel corpus for the University of Cyprus. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial).
- Kakoyianni-Doa, F., Antaris, S. & Tziafa, E. (2013). A free online parallel corpus construction tool for language teachers and learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 95, 5th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2013), 535-541.
- Kakoyianni-Doa, F., Antaris, S. & Tziafa, E. (2021). Overview of the SOURCe project as an open educational resource. *Journal of Applied Linguistics* (JAL), 33, 124-142. En ligne depuis le 3 février 2021 URL: <https://ejournals.lib.auth.gr/jal/issue/view/1065>
- Kamber, A. (2011). Contexte et sens: utilisation d'un corpus écrit dans l'enseignement / apprentissage du FLE. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 55, 199-218
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 441-461.
- Kraif, O. (2014). Corpus parallèles, corpus comparables: quels contrastes?. *Informatique et langage [cs.CL]*. Université de Poitiers
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford: Pergamon
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82(3), 643-656. Disponible sur: www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2004_num_82_3_4850
- Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (éds.), *Teaching and language corpora* (pp. 1-23). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Lepinette, B. (1996). Le rôle de la syntaxe dans la lexicographie bilingue. In H. Béjoint, & P. Thoiron (éds.), *Les dictionnaires bilingues* (pp. 53-69). Louvain-la-Neuve: Duculot
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place des corpus en linguistique. Réflexions introductives. *Actes du colloque JETOU'2005*, (pp. 5-17). Université de Toulouse-Le Mirail.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris: Clé international
- Molinier, C. & Lévrier, F. (2000). *Grammaire des adverbes. Description des formes en -ment*. Genève: Librairie Droz
- Murison-Bowie, S. (1993). *Microconcord manual*. Oxford: Oxford University Press
- Nádvorníková, O. (2017). Pièges méthodologiques des corpus parallèles et comment les éviter. *Corela*, HS-21. doi: 10.4000/corela.4810
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC. Vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1), 129-144. URL: <http://alsic.revues.org/617>
- Paquot, M. (2010). *Academic vocabulary in learner writing: From extraction to analysis*. New York: Continuum
- Puren, C. (2013). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier, Collection CREDIF
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Tran, T. T. H. & Falaise, A. (2016). Un dictionnaire basé sur corpus pour une aide à la rédaction universitaire, *Lidil*, 58. doi: 10.4000/lidil.5378
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: de Boeck.

ANNEXES

Liste indicative bilingue d'adverbiaux modalisateurs de l'assertion français-grec

1.	à coup sûr	στα σίγουρα	sta sigoura
2.	apparemment	προφανώς	profanos
3.	assurément	ασφαλώς	asfalos
4.	bien entendu	φυσικά	fisika
5.	bien sûr	βέβαια	vevaia
6.	certainement	βεβαίως	veveos
7.	certes	βεβαίως	veveos
8.	effectivement	όντως	ontos
9.	évidemment	φυσικά	fisika
10.	éventuellement	ενδεχομένως	endechomenos
11.	fatalement	μοιραία	mirea
12.	forcément	υποχρεωτικά	ipochreotika
13.	immanquablement	αναπόφευκτα	anapofefkta
14.	incontestablement	ομολογουμένως	omologoumenos
15.	indéniablement	αναμφισβήτητα	anamfisvitita
16.	indiscutablement	ασυζητητί	asizititi
17.	indispensablement	απαραίτητα	aparetita
18.	indubitablement	αναμφίβολα	anamfivola
19.	inévitablement	αναπόφευκτα	anapofefkta
20.	infailliblement	αναπόφευκτα	anapofefkta
21.	irréfutablement	αποδεδειγμένα	apodedigmaena
22.	manifestement	ολοφάνερα	olofanera
23.	naturellement	φυσικά	fisika
24.	nécessairement ⁸	αναγκαστικά	anagastika
25.	obligatoirement	υποχρεωτικά	ipochreotika
26.	peut-être	ίσως	isos
27.	plausiblement	πιθανώς	pithanos
28.	possiblement	ενδεχομένως	endechomenos
29.	présumablement	πιθανόν	pithanon
30.	probablement	μάλλον	mallon
31.	sans aucun doute	χωρίς αμφιβολία	choris amfivolia
32.	sans conteste	αναμφισβήτητα	anamfisvitita
33.	sans doute	αναμφίβολα	anamfivola
34.	sans l'ombre d'un doute	πέραν πάσας αμφιβολίας	peran pasas amfivoliass
35.	sans nul doute	οπωσδήποτε	oposdipote
36.	sûrement	σίγουρα	sigoura
37.	visiblement	ορατά	orata
38.	vraisemblablement	φαινομενικά	fenomenika

Liste des adverbiaux modalisateurs de l'assertion français et grecs distribuée aux étudiants

⁸ *Nécessairement* ne se trouve qu'une seule fois. Recours à *C'est nécessaire*. La réponse est donc **nécessairement** européenne. Η απάντηση είναι λοιπόν **αναγκαστικά** ευρωπαϊκή.