

# **La fonction d'introduction référentielle chez les apprenants d'une langue étrangère**

Dans le premier chapitre, nous avons discuté d'un point de vue général de la fonction d'introduction référentielle et des notions qui y sont liées. Nous avons parlé des différents statuts cognitifs que les référents possèdent au cours de l'échange linguistique et de leurs réalisations linguistiques – au niveau de ce qu'on appelle le « marquage local ». Nous avons traité dans la même perspective les référents nouveaux quant au discours qui sont introduits en tant que SN définis grâce au phénomène du « pontage inférentiel ». Après avoir discuté du concept de théticité et des propriétés associées aux énoncés thétiqes, notamment la « détopicalisation » du sujet – la perte des traits typiquement associés aux sujets topiques, dont la position préverbale – observée dans ces phrases, nous nous sommes concentrée sur les moyens de type global disponibles à travers les langues pour assurer l'opération d'introduction référentielle : les structures présentatives. Enfin, nous avons discuté des énoncés où le nouveau référent est introduit en tant que sujet préverbal indéfini et des contraintes qui pèsent sur ceux-ci (quand ils sont observés, car en principe les langues ont tendance à les éviter).

Dans ce chapitre, nous continuons à présenter les outils théoriques sur lesquels s'appuie ce travail, et nous intégrons ces notions en discutant de la façon dont la fonction d'introduction référentielle est gérée par l'apprenant d'une L2. Nous présentons ainsi le cadre théorique adopté pour analyser les productions en langue seconde recueillies dans le cadre de l'expérience de linguistique appliquée qui fera l'objet de la troisième partie de la thèse. C'est à ce moment que nous tenterons de répondre à nos questions de recherche – développées à la fin du présent chapitre, en 2.7.

Ce chapitre est structuré comme suit : en 2.1 nous présentons la terminologie adoptée reflétant les concepts-clés en acquisition d'une langue seconde, pour ensuite présenter l'approche fonctionnaliste en acquisition du langage que nous adoptons (2.2). Puis, il s'agira de discuter des principales études réalisées dans le domaine qui nous intéresse ici, à savoir la construction du discours en L2 (2.3), en nous concentrant tout particulièrement sur l'acquisition des structures associées à la fonction d'introduction référentielle (2.4). Nous considérons également l'appropriation, chez l'apprenant d'une langue seconde, du procédé de « pontage inférentiel » (2.5) mentionné *supra*. Nous concluons la discussion théorique en parlant du rôle joué par les représentations métalinguistiques dans le processus d'acquisition d'une L2 (2.6).

En 2.7 nous formulons notre deuxième question de recherche, laquelle s'articule en plusieurs sous-questions comme nous le verrons, suivie par une illustration de la procédure adoptée pour recueillir nos données (2.8), où nous décrivons le support visuel (2.8.1) et la méthodologie (2.8.2)

employés, et présentons les données socio-biographiques des locuteurs qui ont participé à notre étude (2.8.3).

## 2.1. Terminologie employée et concepts-clés

### 2.1.1. Langue maternelle, langue native, langue source

La langue maternelle (LM) est la langue qu'une personne apprend à la naissance, typiquement dans son milieu familial. Elle est aussi appelée première langue (L1) ou langue native (LN). Puisque c'est inévitablement le « connu », la langue dans laquelle l'apprenant puise ses connaissances pour construire la langue qu'il apprend (l'« inconnu »), on l'appelle également langue source (LS). Ces termes seront utilisés avec des sens équivalents dans notre thèse.

### 2.1.2. Langue étrangère, langue seconde, langue cible

Dans la terminologie anglophone, le terme *langue étrangère* (*foreign language*) est généralement employé pour définir une langue apprise en dehors du pays ou de la communauté linguistique où elle est parlée. En contraste, la *langue seconde* (*second language*) réfère à la langue pratiquée ou apprise à l'intérieur de la communauté linguistique où elle est traditionnellement employée (Stern 1983 : 9). Ce qui distinguerait la langue seconde de la langue étrangère est également le médium par lequel elle est apprise, si on maintient une différence entre *acquisition* (dans le premier cas) et *apprentissage* (dans le deuxième) – voir la section suivante. Cependant, si la distinction entre langue seconde et langue étrangère est certainement utile dans certains cas – lorsqu'on s'intéresse à la pratique d'enseignement par exemple, comme le remarque Freed (1991 : 5), « [elle] a eu pour résultat d'induire certains en erreur, d'en satisfaire d'autres, et de plonger un encore plus nombre dans la confusion »<sup>88</sup>.

Pour compliquer davantage les choses, *langue seconde* a dans la terminologie francophone une acception sociolinguistique précise car ce terme renvoie à une langue apprise qui a un rôle indispensable dans la communauté linguistique en question – car langue de l'état, de l'administration, de l'enseignement (Ngalasso 1992), tandis que *langue étrangère* définit une langue autre que la

---

<sup>88</sup>« This distinction has served to mislead some, satisfy others, and confuse even more » (Freed 1991 : 5, cité dans Jiang 2009 : 18, notre traduction).

langue maternelle, qu'elle soit apprise par immersion sociale ou dans le cadre d'un enseignement, mais en dehors des contextes sociolinguistiques que nous venons de mentionner.

Dans notre thèse, nous utilisons indistinctement les termes langue seconde ou langue étrangère, abrégés en L2, au sens large, pour désigner toute autre langue acquise après l'acquisition de la langue première<sup>89</sup>. Comme nous le verrons en 2.8.2, nos apprenants sont des locuteurs adultes qui ont bénéficié d'un apprentissage guidé suivi par une période d'immersion sociale, étant donné qu'ils ont tous résidé pendant une période importante (3 ans en moyenne) dans le pays où la langue cible est parlée habituellement.

Puisqu'il s'agit de la langue que l'apprenant « vise » dans son processus acquisitionnel, la L2 est également appelée *langue cible* (que nous abrègerons en « LC »), en contraste avec la *langue source* (2.1.1). Au cours de notre travail, nous emploierons également ce terme comme synonyme de « L2 ».

### 2.1.3. Acquisition et apprentissage

Dans son influent *Second Language Acquisition and Second Language Learning* de 1981, Stephen Krashen propose de distinguer entre *l'apprentissage (learning)* et *l'acquisition (acquisition)* d'une langue étrangère, et estime que l'apprentissage ne joue qu'un rôle mineur dans le développement de la compétence communicative.

L'acquisition réfère à un mécanisme inconscient, spontané et non observable, qui ressemble au processus intérieur de l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Ce processus se déroule généralement dans le milieu naturel. D'autre part, l'apprentissage se fait explicitement et consciemment : il s'agit d'un processus observable, que l'on peut qualifier d'« artificiel », lequel implique un enseignant, un input métalinguistique et un apprenant-participant.

Or, plusieurs chercheurs ont remis en cause cette dichotomie<sup>90</sup>. Comme l'explique Ellis (1994) :

« some researchers (for example, Krashen 1981) distinguish between 'acquisition' and 'learning'. The former refers to the subconscious process of 'picking up' a language through exposure and the latter to the conscious process of studying it. According to this view, it is possible for learners to 'acquire' or to 'learn' rules independently and at separate times. Although such a distinction can have strong face validity – particularly for teachers – it is problematic, not least because of the difficulty of demonstrating whether the knowledge learners possess is of the 'acquired' or 'learnt' kind » (Ellis 1994 : 14).

---

<sup>89</sup> Plusieurs auteurs dont Véronique (1992) utilisent en fait le terme *langue seconde* comme un hypéronyme.

<sup>90</sup> Krashen même (1982 : 10-11) admet « par moments la nature mélangée des apprentissages linguistiques » (Hilton 2014).

En effet, l'appropriation langagière en situation d'immersion sociale n'est pas exclusivement implicite, car l'apprenant est toujours amené à formuler des considérations métalinguistiques sur la langue qu'il apprend. A l'inverse, dans le contexte typiquement explicite d'apprentissage qu'est le milieu scolaire, le processus d'appropriation langagière ne se passe pas complètement de mécanismes implicites, car l'apprenant extrapolera inconsciemment certaines régularités de la langue étrangère sur la base de l'input dont il dispose, par exemple (Hilton 2014). Comme le formule Véronique (1992) :

« Acteur social et partenaire communicationnel, l'apprenant, au contact d'un locuteur compétent, saisit des informations linguistiques grâce à la collaboration de ce dernier mais aussi grâce à la mise en œuvre de « stratégies » de communication et d'apprentissage. Etre dialogique, il dispose de stratégies cognitives pour prélever, traiter et stocker de l'information linguistique. Ses opérations sont déterminées par l'influence de la langue première et par un ensemble de représentations métalinguistiques » (Véronique 1992).

Le rôle et la nature des représentations métalinguistiques que l'apprenant met en œuvre lorsqu'il développe ses compétences dans la L2 seront approfondis dans la section 2.3.

#### **2.1.4. Transfert et interférence**

Terme emprunté à la psychologie, le concept de *transfert* se fonde sur l'idée que le locuteur qui apprend une langue seconde possède des acquis et un savoir-faire dans sa langue maternelle qui interfère nécessairement dans l'apprentissage de la langue étrangère. Pour les aspects où la L1 diffère de la L2 on aura pour résultat un transfert négatif ou *interférence*. Si les configurations de la L2 et de la L1 sont similaires, on aura un transfert positif. Il en ressort que la langue source peut à la fois freiner ou faciliter l'acquisition de la langue cible.

Ce point de vue est résumé ainsi par Lado, dans son ouvrage fondateur *Linguistics Across Cultures* (1957) :

« individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives » (Lado 1957 : 2).

La linguistique contrastive qui s'est développée dans les années d'après-guerre a essayé de conduire une analyse des erreurs basée sur la comparaison entre les systèmes linguistiques. Dans ce

cadre théorique, les difficultés sont essentiellement dues à la distance entre les systèmes langagiers impliqués, dont la confrontation génère une interférence. Par conséquent, on pensait pouvoir prédire les zones de difficulté que l'apprenant rencontrerait inévitablement dans son processus d'apprentissage, en faisant une comparaison entre les deux systèmes linguistiques en présence (Fries 1945, Lado 1957).

A partir des années 1970, ces considérations ont été remises en cause, principalement parce que leurs prévisions ne correspondaient pas à la réalité. En effet, l'apprenant n'absorbe pas l'*input* linguistique (2.1.5) de manière passive pour le reproduire mécaniquement, mais il est un sujet actif du processus d'apprentissage car il élabore continuellement des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Ce processus se réalise dans le développement de l'*interlangue* (2.1.6), système en construction mais régi par des principes provisoires de régularité.

Bien sûr, cela ne signifie pas que dans les productions des apprenants il n'y ait pas d'erreurs ni de formes attribuables aux caractéristiques de la langue maternelle. Ces interférences sont évidentes à tous les niveaux linguistiques et peuvent persister dans certains cas chez les apprenants avancés. Cependant, on considère aujourd'hui que le transfert est un phénomène complexe et qu'il représente seulement l'un des divers facteurs impliqués dans l'acquisition de la L2 (Færch et Kasper 1987 : 121).

Ellis (1994) définit le transfert de la L1 comme l'incorporation de traits propres à la L1 dans le système en construction de la L2 (« the incorporation of features of the L1 into the knowledge systems of the L2 that the learner is trying to build », 1994 : 28). Certains auteurs, depuis Sharwood-Smith et Kellerman (1986 : 1) et Odlin (1989 : 27), utilisent le terme plus neutre de *cross-linguistic influence* pour référer à tout type de transfert linguistique ou à l'absence de transfert linguistique. En général, le terme d'*interférence* est désormais utilisé dans la littérature sur l'acquisition sans qu'on lui attribue le fonctionnement « mécanique » théorisé dans le cadre de l'analyse contrastive mentionnée *supra*.

### **2.1.5. *Input* linguistique**

Le terme d'*input* en tant que notion s'opposant à celle d'*intake* (saisie) a pour la première fois été formulé par Corder (1967), pour différencier ce qui est effectivement intégré dans le système langagier de l'apprenant et ce qui est disponible pour le devenir. Dans cette perspective, on souligne que les données qui sont présentées à l'apprenant ne sont pas nécessairement transformées en connaissance, propriété qui définit un *intake* (Corder 1967 : 165).

Sharwood-Smith (1993) définit l'*input* comme « les données langagières auxquelles l'apprenant est exposé : c'est-à-dire l'expérience que l'apprenant fait de la langue cible dans toutes

ses manifestations » tandis que l'*intake* est plus spécifiquement « la partie de l'input qui a été effectivement traitée par l'apprenant et transformée en une connaissance quelconque » :

« The term *input* is taken from information processing. The most common meaning as used in second language acquisition is language data that the learner is exposed to, that is, the learner's experience of the target language in all its various manifestations [...] in the sense of potentially processible language data which are made available, by chance or by design, to the language learner. That part of *input* that has actually been processed by the learner and turned into knowledge of some kind has been called *intake* » (Sharwood-Smith 1993 : 166-167).

Dans notre thèse, nous employons le terme *input* au sens général pour définir tout simplement l'ensemble des données et des informations que l'apprenant reçoit en langue cible. Comme le formule Klein (1990), il s'agit d'un élément indispensable dans le processus d'acquisition :

« Three components are inevitably present in any process of language acquisition. *First, there must be some input – a representative specimen of the language learned. The amount and the type of input differ; it can be even presented in the form of metalinguistic descriptions; but without sufficient input, no one will learn language.* Second, a specific cognitive capacity is necessary – as said above. Pigs can hear as much English as one might imagine: they simply don't learn it. And third, there must be a reason to apply this marvellous capacity to input – there must be a motivation » (Klein 1990 : 219, notre emphase).

### **2.1.6. Interlangue et variétés d'apprenant**

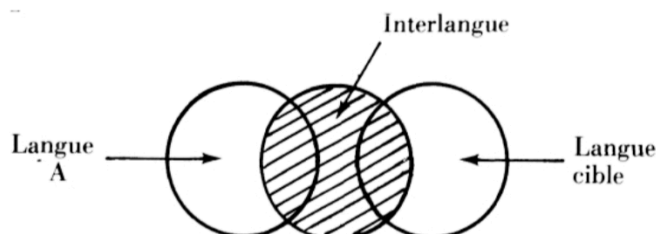
Les premières études sur l'interlangue (*interlanguage*) sont dues à Larry Selinker, qui introduisait le terme en 1969 pour décrire la langue de l'apprenant lorsqu'il s'exprime en langue cible. Corder (1971) définit l'interlangue comme un dialecte idiosyncrasique de l'apprenant d'une L2, et le caractérise ainsi :

« Ce dialecte comporte des régularités, a une signification, est systématique : autrement dit, il est grammatical et peut, en principe, être décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible » (Corder 1971 [1980] : 20).

La notion d'interlangue reconnaît le fait que l'apprenant n'est pas un sujet passif du processus d'acquisition qui produit mécaniquement des erreurs dues à l'interférence (2.1.4) de sa langue source « en attendant » la maîtrise complète de la langue cible. L'interlangue est en effet un système de

compétence partielle et transitoire (*transitional competence* chez Corder 1981 : 10<sup>91</sup>) qui partage des traits avec la langue source et la langue cible, mais pas seulement, puisqu'elle est régie par des règles aussi bien temporaires que systématiques.

**Image II-1.** Représentation de l'interlangue d'après Corder (1980)



L'apprenant devient ainsi l'acteur du processus d'apprentissage, qui formule et teste des hypothèses sur le fonctionnement de la langue à laquelle il est confronté. En ce sens, ses erreurs ne sont pas des déviations de la norme de la LC mais reflètent l'élaboration de ces hypothèses, et de ce fait sont une source précieuse pour comprendre la nature systémique de son système langagier.

Les dénominations de lectes ou variétés d'apprenant (en anglais *learner varieties*) sont des termes également employés pour désigner les répertoires linguistiques de l'apprenant, qui mettent l'accent sur la systématique du système linguistique en construction et en même temps redimensionnent sa comparaison avec l'appropriation des normes de la LC (Klein et Perdue 1989<sup>92</sup> ; Klein et Dimroth 2009, *inter alia*). Klein (1997) formule bien ce changement de perspective :

« Learner varieties are a genuine manifestation of the human language faculty, and the carefully and systematic investigation of how they are internally structured and how they develop over time is a genuine contribution to the understanding of the human language faculty. In fact, I believe that learner varieties are the core manifestation of the human language faculty, and “real [i.e. fully-fledged] languages” – or a speaker's perfect knowledge of a “real language” – are borderline cases. » (Klein 1997).

### 2.1.7. L'apprenant avancé et l'apprenant quasi-bilingue

<sup>91</sup> Cf. aussi le « système approximatif » (*approximative system*) chez Nemser 1971 (cité dans Nemser 1974 : 55).

<sup>92</sup> « In the course of the acquisition of a second language in everyday communication, the learner passes through a series of more or less elaborate repertoires of linguistic devices that allow him to express himself and to understand others with varying degrees of success when he tries to communicate with his social environment. Repertoires of this sort we call *learner varieties*. We may assume that both the internal organization of a learner variety and the transition from one variety to the next are systematic in nature » (Klein et Perdue 1989).

La présentation des apprenants qui ont participé à notre expérience linguistique est faite à la fin du chapitre dans la section 2.8.3. Or nous qualifions ces apprenants de niveau « avancé ». Dans cette section nous apportons des précisions terminologiques sur le niveau d'acquisition dit « avancé » et son rapport avec le niveau qualifié de « quasi-bilingue ».

Le tableau II-1 présente une schématisation des variétés d'apprentissage. Sans rentrer dans les détails ici des traits qui caractérisent les stades précédents<sup>93</sup>, nous constatons qu'on maintient généralement une distinction entre les apprenants avancés et les quasi-bilingues, même si parfois les deux termes sont employés comme synonymes (Aleksandrova 2012).

**Tableau II-1.** *Les variétés d'apprentissage (d'après Bartning 1997)*

---

(I) le stade pré-basique
(II) la variété de base
(III) les stades post-basiques
(a) différents stades intermédiaires
(b) la variété avancée
(IV) le niveau quasi-natif
(V) la maîtrise de la langue cible

---

Du point de vue des modalités par lesquelles l'apprenant parvient à son niveau de compétence linguistique, on distingue parfois les apprenants avancés qui n'ont généralement pas quitté leur pays et les quasi-bilingues qui, en revanche, sont installés dans le pays où la langue cible est parlée :

« [Quasi-bilingual] learners have been living and working in the L2 country and therefore have daily contact with it. The term *advanced learner* seems more appropriate for users who have attained a high level of proficiency in the L2 through academic instruction and have not left their country of origin » (Aleksandrova 2012).

De ce point de vue, nous verrons que nos apprenants se sont installés pendant une période importante (3 ans en moyenne) dans le pays où la langue cible est parlée. De ce fait, ils pourraient être qualifiés de quasi-bilingues.

---

<sup>93</sup> A part l'article de Bartning (1997) mentionné *supra*, le lecteur peut consulter Dietrich *et al.* (1995 : 206), Perdue (1996), Klein et Perdue (1997), ainsi que le numéro dédié de la revue AILE « Structure des lectures de l'apprenant » (1998), consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/69>.



Comme le souligne Bartning (1997), « [i]l y a plusieurs chemins permettant de parvenir à un niveau avancé d'acquisition ». Pour mettre en avant le parcours qui est suivi par l'apprenant, l'auteur formule le terme « apprenant d'un niveau d'instruction élevé » (qu'elle abrège en « AI ») :

« L'AI est [...] un apprenant qui a étudié la LC en tant que langue étrangère à l'école, souvent dans un pays autre que celui de la langue cible, et qui continue ensuite à l'étudier à l'université. Il s'agit d'un apprenant guidé ayant des connaissances métalinguistiques de la langue cible. Son apprentissage est parfois « mixte » grâce à des stages et des séjours à l'étranger. Ces apprenants adultes sont donc « compétents », « qualifiés » et « instruits » par le fait de leur longue formation, scolaire et post-scolaire, souvent à l'université. Ajoutons que la langue étrangère n'est pas toujours leur deuxième langue mais souvent leur troisième » (Bartning 1997).

Nous verrons que cette caractérisation est pertinente dans la définition de nos locuteurs, en relation donc au *type* d'apprenant : guidé, motivé, ayant un niveau d'éducation élevé et une connaissance métalinguistique poussée de la langue cible.

D'un point de vue des caractéristiques propres à leur interlangue, le niveau quasi-bilingue se caractérise par ses « lexique et grammaire en principe sans fautes » (Bartning 1997), mais par une intuition grammaticale et une organisation discursive différentes des productions des locuteurs natifs. Il s'agit là de l'hypothèse formulée par Perdue (1993 : 19) suggérant que le développement de la conceptualisation de la LC définirait l'ultime palier à franchir avant la maîtrise de la LC (caractérisant, en d'autres termes, le passage de quasi-bilingue à bilingue).

Si nous hésitons à définir nos apprenants comme des quasi-bilingues, c'est que nous ne pouvons pas leur attribuer nécessairement la caractéristique suivante :

« un apprenant de niveau quasi-natif se distingue d'un apprenant de niveau avancé par le fait qu'on ne reconnaît pas tout de suite dans la production spontanée du premier son statut d'apprenant » (Bartning 1997).

En effet, nous constatons dans les productions linguistiques de nos apprenants une variation individuelle importante dans la maîtrise de la langue cible, allant du niveau avancé au quasi-bilingue. Notamment, les structures morphosyntaxiques de la LC ne sont pas toujours complètement maîtrisées, et de ce fait il subsiste des erreurs à ce niveau linguistique. C'est pourquoi nous caractérisons ces apprenants comme « avancés », même si l'objet de notre étude porte sur l'appropriation du niveau proprement discursif de la langue cible, souvent évoquée en tant que la dernière étape avant un éventuel bilinguisme, comme il a été dit.

## 2.2. L'approche fonctionnaliste en acquisition du langage

Etant donné l'objet de notre étude, à savoir les moyens mobilisés pour assurer la fonction d'introduction référentielle, nous accordons une importance toute particulière à l'emploi des formes linguistiques en contexte, et voyons une interrelation étroite entre les trois niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique, interrelation à son tour indissociable des nécessités de l'échange communicatif et, en particulier dans le cas de notre étude, de la tâche verbale à accomplir (voir la section 2.8.2 pour une description de l'expérience linguistique que nous avons conduite).

Ainsi, cette thèse s'inscrit dans le cadre théorique des recherches d'inspiration fonctionnaliste sur l'acquisition d'une L2 (Klein et Perdue 1989, 1992). En effet, à la différence de l'approche inspirée du générativisme chomskyen, qui considère le langage comme une faculté cognitive autonome par rapport aux autres facteurs cognitifs et culturels, les chercheurs en acquisition du langage qui adoptent une perspective fonctionnaliste adhèrent à une vision globale des fonctionnements langagiers et cognitifs. Cette conception considère que :

« les capacités linguistiques émergent progressivement sur la base de capacités cognitives non spécifiques (comme la catégorisation, la permanence de l'objet, la mémoire) qui sont modelées et configurées au contact de l'input linguistique et dans un contexte socio-affectif, culturel, par le biais d'interactions linguistiques variées et selon un scénario développemental neurologiquement et physiologiquement contraint » (Watorek et Wauquier 2016).

A la différence des approches formalistes, le fonctionnalisme tient compte des facteurs formels comme des facteurs communicationnels, qui sont donc étudiés dans leur interaction. On s'intéressera donc à la relation entre les formes linguistiques et les énoncés contextualisés, tout en tenant toujours compte des nécessités communicatives de l'apprenant. Ainsi, la tâche acquisitionnelle à laquelle le locuteur produisant en L2 est confronté ne comporte pas seulement l'appropriation d'une forme donnée, mais également la capacité de maîtriser l'utilisation appropriée de ses réalisations réelles. Lenart et Perdue (2004 : 86) postulent deux types de computation dans la grammaire :

« La tradition fonctionnaliste en linguistique maintient que pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation – phonologie, (morpho-) syntaxe, lexicale – et des contextes d'utilisation effective » (Lenart et Perdue 2004).

L'apprenant d'une L2, tout comme le locuteur natif, se livre à deux types de considérations. Dans un premier temps, il doit s'approprier des règles de bonne formation de phrases, qui lui permettent de combiner les unités de signification minimales pour former des constituants plus

étendus et cela jusqu'au niveau de la phrase. En même temps, il s'agit d'intérioriser les conditions dans lesquelles une phrase peut être actualisée en tant qu'énoncé dans un contexte situationnel réel.

Cette double face de la tâche acquisitionnelle a deux conséquences importantes à l'égard de la démarche du chercheur, car « [l']acquisitionniste travaillant dans une perspective fonctionnaliste [...] tente d'expliquer comment l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés. » (Lenart et Perdue 2004). Premièrement, l'analyse ne pourra se limiter à l'unité de la « phrase » et de son (a)grammaticalité mais devra prendre en compte le contexte plus large où celle-ci s'inscrit ; en même temps, il est nécessaire de bien analyser (ou définir, selon la méthodologie adoptée) ce même contexte. De ce fait, les études suivant cette approche sont particulièrement attentives aux situations de production discursive, s'intéressant notamment aux raisons pour lesquelles les locuteurs utilisent une forme plutôt qu'une autre dans un contexte donné alors que, d'un point de vue strictement formel, les deux sont également grammaticales.

On comprend facilement que le domaine de recherche portant sur l'acquisition des procédés de référenciation – l'opération consistant à relier les expressions linguistiques aux référents extralinguistiques – et, plus généralement, la construction du discours en L2, se nourrit profondément de ces considérations. Par exemple, ce n'est que le contexte qui peut attribuer une interprétation référentielle aux expressions anaphoriques et déictiques. En ce qui nous concerne de plus près, l'emploi d'une structure à fonction présentative elle-même n'aurait pas de raison d'être en dehors de son contexte d'apparition, à savoir celui comportant l'encodage d'une nouvelle entité référentielle dans le discours. D'autre part, l'emploi de l'ordre non marqué sujet-verbe dans les mêmes conditions ne résulterait pas en une formulation agrammaticale, pourtant son emploi révélerait un choix pragmatiquement inapproprié et s'écartant par conséquent de celui que ferait un locuteur natif (*non native-like*). Dans ce qui suit nous nous intéressons de plus près à la construction du discours en langue seconde.

### **2.3. La construction du discours en langue seconde**

Comme il a été dit, l'approche fonctionnaliste s'intéresse de près aux procédés linguistiques que l'apprenant met en œuvre pour communiquer en L2 et notamment à la façon dont ces procédés sont organisés au sein d'un énoncé actualisé et dans une situation discursive particulière.

En effet, deux types de connaissances interviennent au niveau discursif, à savoir : la capacité à organiser son discours selon des principes pragmatiques – potentiellement universels, et la mobilisation des moyens langagiers nécessaires à la réalisation de ces opérations – au moins

partiellement spécifiques à chaque langue. En outre il s'agit également de gérer l'interface entre ces deux dimensions linguistiques, ce qui demande notamment à l'apprenant de s'adapter aux contraintes spécifiques de la langue cible à cet égard. Ainsi que le formule Watorek (2004) :

« Rappelons qu'un locuteur maîtrise la capacité discursive lorsqu'il sait utiliser deux niveaux de la compétence linguistique, le niveau phrastique (structures spécifiques à une langue donnée) et le niveau discursif (procédures universelles permettant d'assurer les opérations de référenciation, de relier les formes linguistiques aux référents extra-linguistiques et de construire un discours, en fonction du contexte d'énonciation, du but communicatif et de son interlocuteur) » (Watorek 2004).

La prise en compte du contexte est une démarche essentielle pour observer les compétences communicatives que l'apprenant met en place. Par exemple, ce n'est que dans un contexte donné que les opérations de référenciation trouvent leur valeur. Rappelons (chapitre I § 1.1.2) que le procédé de référenciation concerne le lien entre la dimension linguistique et la dimension extralinguistique, ainsi que la cohérence intralinguistique. Il s'agit, d'une part, de relier les expressions linguistiques aux entités qu'elles désignent. D'autre part, l'opération de référenciation établit un lien coréférentiel entre une forme donnée et son antécédent – typiquement évoqué dans le cotexte. C'est ainsi que la continuité et la progression du discours sont assurées par des reprises anaphoriques. Citons encore à ce sujet le paragraphe suivant de Watorek (2004) :

« Le niveau discursif qui va au-delà de la phrase isolée comporte des principes divers d'organisation linguistique souvent appelés « pragmatiques ». Ces procédures à caractère universel servent à relier la parole au contexte. La cohésion du discours résulte de ce niveau d'organisation linguistique : il s'agit par exemple des opérations de référenciation qui relient les expressions linguistiques aux référents extra-linguistiques. Elles doivent être interprétées par rapport au contexte d'énonciation et leurs emplois varient selon les aspects de ce contexte. Lorsqu'elles sont reliées au contexte d'énonciation extralinguistique correspondant à la situation, ou « contexte situationnel », dans laquelle le locuteur produit son discours, on parlera des emplois déictiques ou extra-discursifs. En revanche, pour les procédures linguistiques liées au contexte d'énonciation correspondant au discours déjà produit par le locuteur, dit « co-texte » ou « contexte discursif », on parlera des emplois anaphoriques ou intra-discursifs par lesquels le locuteur marque linguistiquement les liens sémantico-logiques (liens inter-énoncés) qui existent entre les énoncés d'un discours, en créant ainsi des chaînes anaphoriques » (Watorek 2004 : 19).

Lorsque l'apprenant se réfère à une entité, il doit choisir une forme appropriée en fonction du contexte et du cotexte. De plus, afin d'atteindre une compétence discursive du niveau de celle d'un locuteur natif (*native-like*), ce locuteur doit parvenir à une cohérence discursive selon les moyens

*privilégiés* par les locuteurs natifs – et non avec n’importe lequel des moyens *disponibles* en langue cible.

Pour apporter un exemple concret, nous verrons que si les apprenants sinophones de français L2 maîtrisent correctement la reprise anaphorique d’un référent par le pronom personnel, lorsqu’on considère l’organisation globale de leur discours, ces locuteurs s’éloignent des productions des natifs qui, eux, pour assurer le maintien référentiel s’appuient systématiquement sur la reprise de l’antécédent faite au moyen du pronom relatif *qui* (chapitre VII § 7.8).

Ainsi, lorsqu’il doit acquérir le mouvement référentiel en L2, l’apprenant est confronté à la complexité de l’interface syntaxe/pragmatique impliquée dans le marquage de la définitude et aux différences quant aux formes utilisées à cet effet à travers les langues, ce qui aboutit souvent à des difficultés profondes dans l’appropriation du système de la langue cible (Crosthwaite *et al.* 2018).

Pour assurer les procédés de référenciation, les premières considérations que fait le locuteur (apprenant comme natif) concernent l’accessibilité d’un référent. Généralement, si l’entité en question a déjà été évoquée dans le cotexte on mettra en place un procédé anaphorique, où le choix de la forme linguistique dépend d’une estimation portant sur son degré d’accessibilité.

En revanche, si l’entité en question est nouvellement introduite dans le discours – et cela est l’objet de la présente étude – on s’attendrait à ce que le procédé de référenciation s’inscrive toujours dans la dimension extralinguistique. En dehors du marquage local (ex. l’article indéfini dans les langues disposant de cette catégorie grammaticale) le locuteur peut mettre en place un marquage de type global, notamment une structure présentative, pour introduire la nouvelle entité référentielle dans le discours (section 2.3).

Cependant, comme nous l’avons vu (chapitre I, section 1.1.2.2), certains référents nouveaux sont liés au cotexte. Cela se produit lorsque l’entité que le locuteur s’apprête à introduire dans le discours est jugée inférable. En effet, elle peut l’être soit par son lien avec le contexte extralinguistique – la situation d’énonciation ou savoir partagé entre interlocuteurs – soit par association au cotexte – nous nous référons notamment au procédé de l’anaphore associative, où l’entité en question s’insère dans un cadre sémantico-cognitif de référence. Dans ces cas, le locuteur peut « se passer » d’une structure présentative pour introduire le référent en question directement en tant que sujet préverbal défini.

Dans ce qui suit, nous discutons donc de l’acquisition des structures présentatives (2.4) et du phénomène du pontage inférentiel (2.5) en L2.

## **2.4. L’acquisition des structures présentatives en langue seconde**

Nous avons vu que les locuteurs s'appuient sur un marquage local et sur un marquage global pour assurer les procédés de référenciation et structurer l'information. Lorsqu'on s'intéresse à la construction du discours en L2, l'enjeu est de comprendre comment l'information est organisée par l'apprenant dans ses productions linguistiques. Or c'est notamment l'acquisition des principes organisationnels de construction du discours qui va poser des problèmes pour l'apprenant d'une L2. En effet, la manière de structurer l'information linguistique qui a été intériorisée à travers l'apprentissage de la langue maternelle semble constituer un obstacle majeur dans l'acquisition d'une langue étrangère, comme l'ont montré plusieurs études que nous discutons dans cette section.

Certaines configurations, comme les structures clivées, les dislocations et plus généralement les variations de l'ordre des mots à des fins pragmatiques, font partie des procédés qui reflètent la mise en place de principes d'organisation discursive au niveau de l'énoncé. Dans ce qui suit nous nous focalisons sur l'acquisition en L2 des procédés utilisés dans le cadre de l'introduction référentielle, à savoir les structures présentatives. A cet égard, nous présentons ici en détail l'étude de Chini (2002), dont nous parlerons en particulier dans l'analyse de nos données (chapitre VII). Chini s'intéresse à l'acquisition des structures à « ordre marqué », en étudiant les productions en italien L2 de la part d'apprenants germanophones de différents niveaux (disposant d'une compétence linguistique allant de post-basique à avancée), ainsi que les productions longitudinales d'une apprenante sinophone de niveau basique.

L'auteure remarque que les apprenants germanophones les moins avancés « abusent » des structures présentatives, utilisées pour introduire mais aussi pour réintroduire les référents :

(II.1) IT2\_AL1<sup>94</sup> *adesso c'è ancora la # quella ragazza eh da prima  
e lei prende # eh # legno*  
'Maintenant il y a encore la.. cette fille d'auparavant et elle prend.. bois'<sup>95</sup>  
(Chini 2002 : 117)

Pendant, ces locuteurs utilisent surtout la forme [*c'è* + SN], sans continuation pseudorelative, c'est-à-dire le type monoclausal. La reprise ultérieure du référent se fait alors à l'aide d'un pronom tonique (comme *lei* 'elle' en II.2) ou de la répétition du syntagme nominal. Les apprenants les plus avancés, quant à eux, comme les natifs, préfèrent une structure plus compacte, à savoir la forme [*c'è* + SN] suivie par *che* 'qui' pseudorelatif.

<sup>94</sup> Rappelons que les exemples tirés d'études sur l'acquisition d'une L2 sont précédés par une abréviation indiquant d'abord la langue cible, dans laquelle l'énoncé est produit (ici : italien L2) et la langue source de l'apprenant (ici : allemand L1). Nous employons ce format également pour les énoncés en langue maternelle (comme en [II.5] plus bas = italien L1) lorsque ces derniers sont tirés d'études sur l'acquisition.

<sup>95</sup> Nous avons modifié les exemples pour les rendre conformes au style typographique employé dans notre thèse. La traduction est parfois légèrement modifiée par rapport à l'article d'origine.

- (II.2) IT2\_AL1 *e ehm poi # ehm si vede che  
 alla porta ehm c'è un uomo > un poliziotto  
 che cerca un uomo  
 che eh ha trasportato droghe nel prigione*  
 'Et ensuite on voit que près de la porte il y a un homme - un agent de police  
 qui cherche un homme qui a transporté drogues dans la prison'  
 (Chini 2002 : 117)

Les structures présentatives du type V-S comportant un verbe inaccusatif sont de plus en plus importantes quand on passe des apprenants les moins avancés aux plus avancés, et cela jusqu'au natifs (II.5). Les apprenants avancés, en effet, emploient l'ordre V-S présentatif en contexte d'introduction (II.3) et de réintroduction référentielle (II.4).

- (II.3) IT2\_AL1 *e [in questo momento] arriva una manifestazione una/una folla*  
 Lit. 'Et à ce moment arrive une manifestation, une foule' (Chini 2002 : 117)
- (II.4) IT2\_AL1 *[dopo un po'] sale anche la ragazza che è stata arrestata prima*  
 Lit. 'Peu après monte aussi la fille qui a été arrêtée auparavant'  
 (Chini 2002 : 117)

L'exemple suivant montre la structuration du discours à l'œuvre chez les locuteurs italophones natifs, où l'ordre V-S avec un verbe inaccusatif est suivi par une reprise pseudorelative sur le SN introduit :

- (II.5) IT1 *intanto arriva un corteo di manifestanti  
 che si mettono dietro a lui  
 scambiandolo non so per il capo per qualcosa  
 poi arriva la polizia  
 che disperde i manifestanti*  
 Lit. 'Entre temps arrive un défilé de manifestants qui se mettent derrière lui en le prenant je ne sais pas pour le chef, ensuite arrive la police qui disperse les manifestants'  
 (Chini 2002 : 118)

En revanche, dans les productions d'apprenants de niveau plus bas, ces configurations sont parfois évitées au profit de l'ordre canonique S-V, « peu "italien" dans ces contextes et avec ces verbes » (*ibid.* : 117) :

- (II.6) IT2\_AL1 *adesso Charlie Chaplin è nel carcere  
 e # la polizia no # i pris > prisonici mangiano*  
 ➤ *e la polizia arriva*  
 'Maintenant Charlie Chaplin est en prison et la police, non, les prisonniers mangent  
 et la police arrive'  
 (Chini 2002 : 117)

En somme, ces données suggèrent une évolution, associée à la progression de niveau, vers le type natif de choix syntaxiques relevant de la structure informationnelle de l'italien. L'auteure suggère que la langue maternelle des apprenants semble avoir un certain poids, dans la mesure où les apprenants germanophones tendent à éviter des structures de l'italien (notamment les inversions V-S avec verbe initial) que l'allemand n'admettrait pas. Les productions des apprenants, indépendamment du niveau, se caractérisent par « un emploi des structures syntaxiques marquées qui est orienté vers le modèle italophone, mais qui est plus limité et monotone, surtout du point de vue fonctionnel ».

Dans le même article, Chini (2002) présente aussi les données relatives à une étude longitudinale, qui considère la production narrative d'une jeune locutrice sinophone en italien L2, et remarque que les inversions V-S (II.7-8) sont moins fréquentes par rapport aux structures existentielles ; cependant, l'apprenante « ne présente pas de cas d'ordres SV là où l'inversion VS est nécessaire. En chinois aussi, ce type de verbe [inaccusatif] a souvent l'inversion, surtout si son sujet est une entité nouvelle du discours ».

(II.7) IT2\_CH1 *e poi cosa succede?*

*poi co > peccché poi co ## > cadono le mele*

Lit. 'Et ensuite que se passe-t-il ?' Puis, parce que.. tombent les pommes'

(Chini 2002 : 121)

(II.8) IT2\_CH1 *e poi eh son ## > sono morti tutti in cinesi*

Lit. 'Et puis euh sont.. sont morts tous [les] chinois'

(Chini 2002 : 121)

Chini (2002) estime que la langue maternelle de l'apprenante semble avoir un certain poids dans la mesure où « elle favorise la manipulation pragmatique de l'ordre des mots » (*ibid.* : 124).

Dans son étude des apprenants sinophones peu avancés d'italien L2, Valentini recensait également des constructions présentatives (« c'è SN che ») et des inversions V-S (Valentini 1992 : 113–117, reporté dans Chini 2002) :

(II.9) IT2\_CH1 *ha morti tante persone*

Lit. 'Sont morts beaucoup de gens'

(Valentini 1992 : 113)

En contraste de ces données il est intéressant de constater que dans notre corpus des apprenants sinophones (chapitre VII § 7.5.4), l'ordre V-S n'est jamais employé. Pourquoi ces locuteurs évitent cet ordre des constituants, alors que dans leur langue maternelle l'inversion est tout aussi fréquente qu'en français ? Nous avancerons l'hypothèse que si nos participants sinophones, apprenants avancés de français L2, ne reproduisent pas d'ordre V-S dans la langue cible, c'est que



cette formulation n'est pas perçue comme un choix possible dans l'inventaire des tournures syntaxiques du français (chapitre VII § 7.9.7).

Pour revenir aux travaux sur l'acquisition des structures présentatives en L2, et plus généralement de l'organisation de l'information chez les apprenants, ce thème a été souvent abordé au niveau de l'apprenant avancé ou quasi-bilingue (section 2.1.7) : un sujet qui, en principe, a déjà maîtrisé les structures morphosyntaxiques de la langue cible.

C'est ainsi que plusieurs auteurs ont vérifié l'hypothèse formulée par Perdue (1993), selon laquelle l'appropriation des principes d'organisations discursives de la L2 constituerait l'ultime palier à atteindre par des locuteurs quasi-bilingues en vue d'une maîtrise complète de la langue cible (voir aussi Verheijen *et al.* 2013). Comme l'explique Bartning (2009) : « discourse organisation and information structure are key areas to the study of the advanced levels. Once the learner has started to master grammatical form / function relations, organisation of discourse remains to be acquired » (Bartning 2009 : 23, cité dans Benazzo *et al.* 2012).

En général, les productions des apprenants très avancés sont grammaticalement correctes sans toutefois être identiques à celles des locuteurs natifs. En effet, les différences avec les productions des natifs « ne donnent pas lieu à des productions agrammaticales, mais tout simplement à un biais inusuel, un 'accent étranger' dans l'organisation du discours en L2, qui est ressenti comme non-natif et qu'il est difficile de corriger, en raison de l'absence de preuve négative évidente » (Benazzo *et al.* 2012). Cet écart est vraisemblablement dû au fait que « les différentes possibilités grammaticales offertes par les langues influencent le locuteur d'une langue donnée au moment de la sélection de l'information en vue de la verbalisation » (Leclercq 2008). En effet, les systèmes linguistiques varient quant aux moyens formels disponibles pour référer aux différents aspects de la réalité, et la langue apprise dans l'enfance est susceptible de façonner notre manière de penser et de parler (Levelt 1989, Carroll et von Stutterheim 1997, Slobin 2003).

Les études antérieures ont mis en évidence l'impact de la langue source dans l'organisation de l'information pragmatique en langue seconde. Hendriks (2005) et Hendriks et Watorek (2008) montrent que les apprenants adultes organisent l'information au niveau de l'énoncé en recourant à des moyens équivalents à ceux de leurs langues sources. Lambert *et al.* (2008) ont étudié l'influence de la L1 dans la résolution de tâches verbales complexes et montrent que les productions des apprenants se caractérisent par des divergences systématiques dans l'organisation de l'information qui reflètent l'influence de la langue source, et cela indépendamment du niveau des locuteurs. Dans son étude sur les apprenants anglophones du français, Leclercq (2008) montre également que les locuteurs quasi-bilingues sont toujours influencés par les principes conceptuels de la langue source.

En ce qui concerne plus spécifiquement la fonction d'introduction référentielle, Lambert et Lenart (2004) ont montré que la L1 peut influencer profondément la manière dont les nouveaux référents sont introduits dans le discours en L2. L'étude de Carroll *et al.* (2000) s'intéresse aux caractéristiques typologiques de la structure informationnelle, visant en particulier les moyens employés pour assurer la fonction d'introduction référentielle. Leurs résultats suggèrent que si les productions des apprenants (locuteurs anglophones et hispanophones d'allemand L2) sont assimilables à celle de la langue cible à bien des égards, le niveau dans lequel elles divergent est lié aux principes d'organisation qui régissent la structure informationnelle. Ainsi, malgré le stade d'acquisition avancé, les interlangues des apprenants conservent toujours les principes fondamentaux de gestion de l'information typiques de ceux disponibles en L1.

Dans son étude de 2008 mentionnée *supra*, Leclercq a conduit une étude bidirectionnelle sur l'acquisition des procédés d'ancrage de l'énoncé et de marquage de l'aspect progressif chez les apprenants francophones d'anglais et les apprenants anglophones du français, où elle montre que ces apprenants quasi-bilingues sont toujours influencés par la structure informationnelle de la langue source : « les codages opérés en langue maternelle influenceraient les locuteurs lors de l'expression en L2, même à un niveau très avancé ». Plus en détail, en ce qui concerne le groupe des apprenants francophones, si d'un côté ils maîtrisent l'emploi de la forme progressive *V-ing* en anglais L2, de l'autre manifestement « ils n'ont pas accès au mode de conceptualisation qui est associé à cet opérateur chez les locuteurs natifs » car « ils n'ont pas intégré la fonction d'ancrage de l'énoncé » que la forme réalise en anglais L1. En revanche, pour ce faire les apprenants francophones opèrent systématiquement un ancrage explicite au moyen des constructions présentatives – tournure calquée sur le français L1 et en même temps nettement minoritaire chez les anglophones natifs. En outre, les stratégies qu'ils sélectionnent suggèrent que ce groupe d'apprenants dissocient l'introduction du référent de la présentation de l'activité. Les apprenants anglophones du français L2, quant à eux, emploient les constructions présentatives encore davantage que les francophones natifs mais ne maîtrisent pas totalement les implications de la finitude verbale de la langue cible. Cela conduit l'auteure à conclure que « les opérations d'ancrage énonciatif et de singularisation de l'événement sont problématiques pour les deux groupes d'apprenants », et plus généralement, que les stratégies qu'ils emploient pour structurer l'information, aussi bien au niveau global du discours qu'au niveau de l'énoncé, conduisent à des résultats divergeant de ceux observés en langue cible. Ainsi, malgré le stade d'acquisition de la L2 très avancé chez les apprenants étudiés, on constate encore une fois la tendance chez les apprenants à structurer leurs énoncés selon les principes propres à la L1, suggérant qu'« il existe bien une interlangue d'apprenants quasi-bilingues » (Leclercq 2008).

Turco (2008) a étudié l’acquisition des structures syntaxiques dédiées à l’encodage des fonctions d’introduction et d’identification des référents par les apprenants francophones avancés de l’italien L2. Son travail montre que ces locuteurs utilisent aisément les structures présentatives clivées de l’italien « *c’è SN che* », lesquelles correspondent aux formes en *il y a* de leur langue source, tandis que l’apparition de l’ordre verbe-sujet (V-S) chez les apprenants est conditionnée en même temps par plusieurs facteurs tels que le statut des référents, les propriétés sémantiques du verbe – elle se déclenche notamment en présence de verbes inaccusatifs, et dans un contexte énonciatif de nature thétiq. L’auteure estime qu’à cette difficulté participe la polyfonctionnalité de l’ordre V-S en italien, lequel est associé à l’expression de différents types de focus, et intervient pour assurer non seulement l’introduction mais aussi le maintien et la réintroduction référentielle.

Similairement, nombre d’études sur l’acquisition de l’ordre V-S de l’espagnol – qui est contraint à la fois au niveau de l’interface lexique-syntaxe (selon le type de verbe, inaccusatif ou inergatif) et à celui de l’interface syntaxe-discours (tableau II-2) – ont montré que les apprenants avancés et très avancés n’atteignent pas une compétence assimilable à celle des natifs (voir Lozano et Callies 2018 pour un récapitulatif de la littérature sur la question).

**Tableau II-2.** *Alternance de l’ordre S-V et V-S en espagnol*<sup>96</sup>

	Verbe inergatif	Verbe inaccusatif
Focus phrastique (‘Que se passe-t-il ?’)	S-V : <i>Un niño lloró</i>	V-S : <i>Vino un niño</i>
Sujet rhématique (‘Qui pleure / arrive ?’)	V-S : <i>Lloró un niño</i>	V-S : <i>Vino un niño</i>

Etant donné que les caractéristiques typologiques quant à la façon de structurer l’information sont retenues dans les interlangues des apprenants avancés, on peut par conséquent supposer que la réorganisation conceptuelle des principes intériorisés en langue maternelle pour l’expression en langue étrangère est du moins une tâche ardue, et nous nous doutons, à la suite de Lambert *et al.* (2008), qu’un tel remaniement ne soit vraiment réalisable :

« contrairement aux enfants qui acquièrent conjointement leur langue et son usage, les apprenants doivent abandonner les principes de gestion qu’ils ont intériorisés avec et par leur langue source pour en adopter d’autres. On peut se demander si cela ne constitue pas un obstacle quasiment infranchissable » (Lambert *et al.* 2008).

<sup>96</sup> Tableau tiré et adapté de Lozano et Callies (2018 : 424, leur tableau 22.1).

La structure informationnelle étant indissociable des moyens formels disponibles dans chaque langue, l'apprenant d'une L2 doit en effet, afin d'acquérir une compétence native, parvenir à identifier les corrélations entre une forme et sa fonction dans la langue cible pour pouvoir assurer les opérations de référenciation et organiser efficacement son discours (Carroll et Lambert 2003). Même une fois que l'apprenant maîtrise les différents niveaux linguistiques en L2 (phonologique, morphosyntaxique, lexical), une acquisition réussie de la langue cible demande une véritable réorganisation conceptuelle en vue d'une structuration de l'information conforme à celle des locuteurs natifs. C'est justement ce stade ultime d'apprentissage qui caractériserait le niveau des apprenants quasi-bilingues par rapport aux bilingues (Bartning 1997, voir aussi la section 2.1.7).

On pourrait penser à première vue que la présence dans la langue source d'une structure présentative qui trouve un correspondant dans la langue cible devrait favoriser sa maîtrise de la part des apprenants, comme c'est le cas par exemple des apprenants hispanophones vis-à-vis des structures à ordre V-S en italien L2 (Chini 2008), ou des francophones lorsqu'ils produisent des structures clivées du type « c'è SN che » en italien L2 (Turco 2008).

Parfois les apprenants tendent à surexploiter les structures présentatives de la langue cible, en recourant davantage à des tournures analytiques pour introduire un personnage dans le récit, lorsque les natifs préfèrent des solutions synthétiques. Ainsi, les apprenants francophones d'italien L2 utilisent la construction présentative biclausale (II.7) même là où elle est perçue comme redondante par les natifs – notamment avec des verbes inaccusatifs. Dans ces contextes, les italophones produisent l'ordre V-S (II.8) :

(II.10) IT2\_FR1 *C'è la polizia **che** arriva*  
'Il y a la police qui arrive'

(II.11) IT1 *Arriva la polizia*  
'Arrive la police'

On a aussi constaté que les apprenants francophones avancés de l'anglais L2 ont tendance à s'appuyer largement sur des clivages syntaxiques, tandis que les anglophones natifs ont davantage recours à des procédés de type prosodique pour structurer l'information dans le discours. Dans son étude de 2008 susmentionnée, Leclercq relève chez les apprenants francophones des formes non attestées dans les récits des anglophones, notamment le présentatif « I can see » ou l'emploi de subordonnées introduites par *who* (II.12).

(II.12) AN2\_FR1 ***I can see** a sheep **who's** grazing a flower in a field, green field of grass.*

(II.13) AN1 *(There's) a sheep eating grass.* (adaptés de Leclercq 2008)

En particulier les apprenants observés dans cette étude ont eu massivement recours aux structures présentatives pour assurer l’ancrage énonciatif, faisant ainsi appel à un mode d’ancrage explicite.

Sur la base d’une étude de corpus, Lozano et Mendikoetxea (2008) relèvent un pourcentage de configurations V-S plus élevé (8% des phrases comportant un verbe inaccusatif) chez les apprenants hispanophones avancés d’anglais L2 que dans les productions des anglophones natifs (2%) : même si les apprenants semblent avoir intériorisé les conditions qui régissent cet ordre des mots dans la langue cible, on observe néanmoins une surproduction en anglais L2 – langue dans laquelle, nous le rappelons, l’inversion de l’ordre des mots est très contrainte, surtout à l’oral mais aussi à l’écrit<sup>97</sup>.

En somme, ces études montrent que le processus de réconceptualisation des principes pragmatiques de la langue source en vue d’une maîtrise complète de la langue cible est pour le moins une tâche ardue, et mettent en évidence l’influence de la langue source au niveau de l’organisation pragmatique, selon ce que Jarvis et Pavlenko (2007) appellent un « transfert conceptuel ».

L’une des difficultés dans l’acquisition des structures présentatives de la langue cible réside dans le fait que leur emploi ne relève pas d’un choix catégorique mais qu’il s’agit d’une *préférence*, comme l’expliquent Lozano et Cailles (2018) :

« A well attested phenomenon in advanced and near-native L2 acquisition is learners’ difficulty in the acquisition of (morpho-)syntactic alternations when constrained by principles of information structure (IS), e.g. topic and focus, at the interface of syntax and discourse. Interface relations, opaque form-meaning mappings, and **non-obligatory discourse-motivated preferences are typically areas of difficulty in second language acquisition (SLA), which may lead to divergence even at the end-states of acquisition** » (Lozano et Cailles 2018, notre emphase).

En effet, un processus de réconceptualisation vers la langue cible semble particulièrement difficile à mettre en place lorsque les principes visés ne sont pas marqués grammaticalement. Von Steutterheim (2003) montre, en revanche, que l’acquisition d’une structure de la langue cible est facilitée lorsque cette-ci est grammaticalisée, même si ses emplois diffèrent de ceux associés à la structure en L1.

---

<sup>97</sup> En revanche, leurs données montrent que les italoophones produisent un nombre de V-S proche de celui des anglophones natifs (2.6%). Les auteurs proposent que le niveau plus élevé du groupe des italoophones par rapport à celui des hispanophones peut être un des éléments expliquant cette différence. Notons aussi que cette étude adopte une méthodologie différente de la plupart des travaux cités ici : elle se base sur un corpus, et non sur une tâche de production, et en plus il s’agit d’un corpus écrit.

## 2.5. Le pontage inférentiel chez l'apprenant<sup>98</sup>

Nous nous concentrons maintenant sur un autre moyen permettant d'introduire les nouveaux référents dans le discours, qu'on appelle l'opération de « pontage inférentiel » (décrite dans le chapitre I § 1.1.2.2). Il s'agit, rappelons-le, de référents nouveaux quant au discours mais qui sont introduits en tant que SN définis en raison de leur inférabilité supposée. Cela se réalise notamment par une association avec un cadre sémantique de référence, qui peut avoir été explicité dans le discours précédent ou pas (la notion de « cadre sémantique » a été présentée dans le chapitre I, section 1.1.1.2).

Or, l'enjeu pour l'apprenant réside dans le fait que la mise en place d'une fonction discursive (l'introduction référentielle) s'accompagne d'une opération de référénciation particulière (le pontage inférentiel) reposant sur un jugement qui porte sur l'éventuelle accessibilité par association du référent en question. Ce locuteur doit donc identifier les liens conceptuels que l'interlocuteur peut inférer et produire des codifications formelles adéquates.

Les langues que nous analysons dans notre étude, le français et le chinois, sont deux exemples de cas de figure différents, car d'une part nous avons une langue à articles (le français) et de l'autre une langue qui ne dispose pas d'une catégorie grammaticalisée de la détermination (le chinois).

Dans leur processus d'acquisition, les apprenants dont la L1 ne dispose pas d'articles doivent apprendre à sélectionner l'article défini pour marquer l'introduction des nouveaux référents inférables. Pour des locuteurs dont la langue maternelle est le coréen ou le chinois, par exemple, le système d'articles de l'anglais est considéré comme l'un des aspects de sa grammaire le plus problématiques à acquérir, et cela en raison de sa nature polyfonctionnelle (Mai 2016, Crosthwaite 2014, Xu *et al.* 2016).

Dans son étude sur l'acquisition du système des articles en général, Snape (2009) montre une sur-utilisation de l'article défini dans le cas de noms indéfinis et spécifiques, et une sur-utilisation de l'article indéfini dans le cas de noms indéfinis spécifiques (« Chinese L2 learners overused *the* in [-definite, +specific] contexts and overused *a* in [+definite, -specific] contexts », Snape 2009).

Si c'est l'article indéfini qui est typiquement associé à l'introduction référentielle, l'article défini, dans l'un de ces usages, peut intervenir dans les mêmes contextes dans le cas justement de référents nouveaux mais inférables.

Or, en chinois, comme nous l'avons vu, en l'absence d'une distinction opérée par des articles, la « définitude » des référents qui font l'objet du pontage inférentiel est réalisée par le nom nu

---

<sup>98</sup> Les études sur l'acquisition du pontage inférentiel en L2 étant très peu nombreuses, dans cette section nous nous référons surtout aux travaux de Crosthwaite (2014, 2016) et Crosthwaite *et al.* (2018).

(marque locale) en position préverbale (marque globale)<sup>99</sup>. Or, étant donné que le nom nu en chinois peut encoder différents types de référents (accessibles, activés, inactivés, non référentiels) (chapitre I, section 1.1.1.4) les locuteurs francophones se trouveront face à cette polyfonctionnalité dont ils devront dégager les emplois dans les contextes appropriés. On a aussi remarqué que les locuteurs dont la L1 est une langue à articles (ex. l'anglais) ont tendance à marquer explicitement la définitude par des moyens divers, comme les démonstratifs, lorsqu'ils s'expriment dans une L2 dépourvue de la catégorie grammaticale de la définitude (ex. le chinois) (Crosthwaite *et al.* 2018) et nous verrons que les productions de nos apprenants francophones de chinois confirment ces données.

Crosthwaite (2016) étudie le pontage inférentiel en anglais L2 de la part d'apprenants de L1 chinois et coréen sur la base d'une étude de corpus. Ses résultats montrent des différences subtiles mais significatives entre les L2 relativement à la fréquence de certaines relations de pontage inférentiel, mais pas de preuve concluante d'une évolution vers (« there was little evidence of pseudo-longitudinal development toward the L2 target frequencies, suggestive again of L1 transfer of bridging norms », Crosthwaite 2016).

Il a été aussi montré (Crosthwaite 2014) que les apprenants d'une L2 acquièrent plus facilement l'usage de l'article défini pour renvoyer à des référents évoqués en discours que son emploi pour introduire les nouveaux référents à travers l'opération du pontage inférentiel. Par conséquent, chez ces locuteurs c'est l'article indéfini qui est associé par default aux référents nouveaux, et qui est employé même là où une relation de pontage existe, de manière donc pragmatiquement inappropriée.

Enfin, il faut noter que la fréquence d'usage entre également en jeu : étant donné que les nouveaux référents sont normalement introduits en tant qu'indéfinis, l'emploi d'un défini dans des contextes de pontage relève d'une forme statistiquement moins importante, et donc apprise moins facilement en L2 (Crosthwaite 2014).

En résumé, dans cette section et dans la précédente nous avons discuté des moyens généralement utilisés pour introduire les nouveaux référents en discours. D'un côté nous avons les structures présentatives (introduction des référents nouveaux par excellence) et de l'autre les structures canoniques S-V à sujet défini (introduction des référents nouveaux mais inférables). Nous avons vu que dans les deux cas, les productions des apprenants se différencient de celles des locuteurs natifs, l'une des raisons principales de cet écart étant la préférence d'ordre pragmatique qui régit l'emploi

---

<sup>99</sup> Comme nous le verrons (chapitre VI, section 6.4.1), en français L1 l'introduction des nouveaux référents en tant qu'entités jugées accessibles se réalise en deux temps : le pontage inférentiel qui comporte une marque locale (l'article défini) et l'accommodation pragmatique qui en fait un sujet préverbal (la position de topique). En chinois L1, on peut considérer que ce phénomène se réalise dans un seul temps, car c'est la position préverbale qui détermine simultanément une lecture « définie » du nom nu.

de ces formes en LC : il n'existe pas un binôme [forme + fonction] qui soit valable dans tous les cas d'introduction référentielle.

Citons en conclusion à cette section le paragraphe suivant tiré de Benazzo *et al.* (2012) :

« Reste à savoir si les divergences entre productions natives et non natives reflètent l'empreinte de la LM [langue maternelle] dans la façon de concevoir et d'agencer l'information à travers les énoncés [...] ou s'ils révèlent des tendances propres à l'apprenant qui ressemblent aux principes généraux d'organisation des variétés d'apprentissages, dont l'action a déjà été constatée à plusieurs occasions au stade débutant. **La majorité des études suggère une influence directe des modèles de conceptualisation de la LS [langue source]. Cependant, dans d'autres cas, les productions en L2 semblent plutôt refléter** une interaction entre le modèle de la L1 et les contraintes imposés par la LC [langue cible], ce qui donne lieu à **une organisation discursive tout à fait spécifique aux variétés d'apprentissage** » (Benazzo *et al.* 2012, notre emphase).

## 2.6. Les représentations métalinguistiques de l'apprenant

Comme nous l'avons précisé, dans notre étude nous prenons comme hypothèse de départ l'idée que les différences (et donc les similitudes) interlinguistiques puissent avoir une incidence sur la manière dont se développe l'organisation de l'information au niveau du discours et de l'énoncé chez les apprenants (Carroll et Lambert 2006 ; Hendriks et Watorek 2008). Cependant, cela ne veut pas dire que l'« on peut poser l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une L2 en des termes purement mécaniques de différences et de similitudes formelles ou fonctionnelles » (Véronique 1992), car d'autres facteurs interviennent. En effet, tout au long du processus d'apprentissage, l'apprenant formule, d'une manière plus ou moins consciente, des hypothèses concernant la structure et l'emploi des formes de la langue cible (Vogel 1995 : 109).

Le locuteur possède une représentation de la spécificité des langues auxquelles il est confronté et ce facteur intervient dans son activité en L2. En effet, on sait que l'activité métalinguistique a tendance à croître lorsqu'on aborde un deuxième système linguistique, car la confrontation avec une langue étrangère pousse à un effort de réflexion linguistique. Dans sa gestion de la langue cible, l'apprenant active nécessairement son savoir linguistique et formule des hypothèses langagières à la recherche de régularités : « [l']individu pourvu de connaissances métalinguistiques les utilisera, qu'on le veuille ou non, dans sa tentative d'apprentissage d'une seconde langue » (Gombert 1996).



On peut schématiser les choses et dire que l'apprenant dispose de deux types de connaissances métalinguistiques, influencées par le processus d'apprentissage de la L1 d'une part, et de la L2 d'autre part.

Premièrement, on aura une mise en œuvre des connaissances métalinguistiques éventuellement acquises lors de l'étude scolaire de la L1, dans le cas évidemment d'apprenants qui sont tout d'abord alphabétisés dans leur L1 et puis en fonction du niveau de maîtrise. On parle alors dans ce cas de « transfert métalinguistique » (Trévisse 1996).

Sans nul doute, la langue maternelle sert de référence importante pour comprendre le fonctionnement de la nouvelle langue : l'apprenant est inévitablement tenté de comparer les structures de la langue cible avec celles de sa L1, ce qui peut le mener à transférer les connaissances développées pour cette dernière. La façon dont la langue maternelle est étudiée à l'école joue un rôle important, car la réflexion métalinguistique dépend en partie de l'enseignement reçu à l'égard de la langue de première scolarisation.

L'on peut prendre comme exemple le cas de l'enseignement du chinois dans le système éducatif en Chine. Si l'accent est mis sur l'apprentissage des caractères et de leur prononciation, il n'est pas accordé une grande importance à l'étude systématique de la syntaxe – contrairement au français, qui dans ce sens est profondément normé sur la base des concepts hérités de la tradition grammairienne latine. Les élèves sinophones se trouvent confrontés à des notions comme « sujet », « prédicat », « ordre des mots » etc. lorsqu'ils abordent l'apprentissage d'une langue étrangère. Il n'est pas rare de rencontrer chez les chinois l'opinion que leur langue ne serait pas une langue « syntaxiquement structurée » à la manière, par exemple, de langues européennes comme l'anglais ou le français.

La différence tient visiblement à la manière dont la langue est représentée dans les manuels et dans les grammaires, et à l'importance accordée à des notions d'interprétation métalinguistique transmises lors de l'enseignement à l'école. En français, par exemple, certaines tournures normatives sont rarement réalisées à l'oral, dont notamment la phrase nucléaire S-V à sujet lexical (Lambrecht (1984), à laquelle sont notamment préférées des tournures comportant des dislocations ou des énoncés s'appuyant sur une syntaxe biclausale (Lambrecht 2010). Ceci est formulé de la façon suivante par Cappeau (2008)<sup>100</sup> :

« Les grammaires que nous utilisons nous renseignent plus sur ce que la langue française permet (ou interdit) de dire que sur ce que nous, usagers de la langue, employons effectivement. *Il n'existe pas,*

---

<sup>100</sup> Ce décalage entre langue parlée et langue enseignée a été remarqué en chinois également. Dans son étude de 2005, Tao analyse trois manuels influents de chinois langue étrangère et remarque que leurs contenus sont loin de refléter un usage authentique de la langue (« An examination of three major elementary spoken Chinese textbooks compiled in China, the US, and Great Britain shows that there is a severe lack of authenticity in the materials taught and tested in the field of teaching Chinese as a second language »).

*dans le domaine français du moins, de description des usages qui nous renseigne sur les arrangements de constituants et sur les collocations que les locuteurs privilégient. Il serait pourtant utile à côté (ou en plus) de la grammaire habituelle de prévoir une grammaire de l'usage qui apporterait ce type d'information. Un tel ouvrage devrait s'adosser à des corpus de grandes tailles (écrits et oraux), suffisamment variés qui présentent un large éventail de productions attestées. La France a pris un retard certain dans ce type d'entreprise notamment parce qu'une longue tradition a marginalisé ou écarté, entre autres les données orales, dans les descriptions grammaticales » (Cappeau 2008, notre emphase).*

Or, si la capacité d'analyse et les catégorisations apprises lors du processus de scolarisation en langue maternelle jouent un rôle important, en même temps, étant donné que les connaissances métalinguistiques développées en L1 ne sont pas directement applicables en L2, l'apprenant se trouve rapidement confronté à la question du repérage et puis du contrôle des différences entre sa langue maternelle et la langue cible.

Le deuxième type de connaissance métalinguistique dont dispose l'apprenant concerne plus directement la manière dont la L2 est apprise. Ici, on peut faire une distinction entre la connaissance implicite et la connaissance explicite (ou métalinguistique)<sup>101</sup>. Si la L2 est apprise dans un milieu scolaire, l'apprenant dispose d'un outil métalinguistique important, tandis que l'inverse se vérifie lorsque la langue étrangère est apprise dans un contexte d'immersion sociale. En ce sens, la connaissance implicite relève de l'*acquisition*, tandis que la connaissance explicite est propre à l'*apprentissage* (Krashen 1981 ; voir la section 2.1.3). Il convient cependant de nuancer quelque peu cette observation car, comme l'ont montré des études visant des différents types d'appropriation d'une L2, en milieu naturel ou guidé (Perdue 1993), les apprenants mettent toujours en place une activité métalinguistique, et cela « quel que soit le degré de sophistication atteint par leurs représentations métalinguistiques, et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible » (Trévisse 1996).

Pour finir, on remarquera que les locuteurs, tant natifs qu'apprenant d'une deuxième langue, ont une intuition linguistique variable, et une sensibilité aux mécanismes de fonctionnement des langues plus ou moins accentuée. C'est ainsi que le caractère hétérogène des représentations métalinguistiques chez les apprenants – notamment avancés – a été mis en évidence (Bialystok 1979), ainsi que « le degré variable d'affleurement à la conscience et à la verbalisation des représentations métalinguistiques » (Véronique 1992). À part cette hétérogénéité individuelle, chaque rencontre d'une langue source avec une langue cible peut en soi mener à des résultats différents, en fonction de

---

<sup>101</sup> Pour cette distinction on renvoie le lecteur à Bialystok (1979) et Krashen (1981).

l'enseignement reçu quant à la langue de première scolarisation et du dispositif métalinguistique par lequel la langue étrangère est apprise.

Nous avancerons l'hypothèse (chapitre VII § 7.9.7) que la conceptualisation du français langue cible entre en jeu lorsque les apprenants sinophones restaurent systématiquement l'ordre des mots canonique S-V dans leurs récits, là où les natifs préfèrent exprimer le même contenu informationnel par des structures biclausales et même parfois par l'ordre V-S.

Nous concluons cette section par une réflexion empruntée à Trévisé (1996) :

« [face à] deux systèmes linguistiques en présence, [...l'apprenant met en place] des transferts analogiques - positifs ou négatifs, - d'activités et/ou de représentations métalinguistiques. Ces transferts vont donner en particulier naissance à des relations bi-univoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la langue. Les apprenants auront donc non seulement des conduites linguistiques contrastives, ou assimilatrices, suivant leurs sentiments de distance entre les langues [...], mais ils auront aussi nécessairement des représentations liées sur les deux langues, tremplins ou handicaps suivant les cas » (Trévisé 1996 : 79).

## 2.7. Problématique et question de recherche II

L'appropriation des principes pragmatiques est souvent évoquée comme la dernière étape avant une maîtrise réussie de la langue seconde (l'hypothèse avancée par Perdue 1993). D'une part, la présence d'une structure présentative dans la langue cible qui trouve son « correspondant » dans la langue source devrait en faciliter l'usage, même si parfois elle donne lieu à un suremploi (voir les études sur les apprenants francophones citées dans ce chapitre).

D'autre part, on a remarqué que les productions des apprenants avancés se caractérisent toujours par une organisation du discours qui suit les principes de la langue source (Hendriks 2005, Leclercq 2008, Hendriks et Watorek 2008, Lozano et Cailles 2018), ce qui laisse redouter la possibilité d'une maîtrise complète de la langue cible (Lambert *et al.* 2008).

Dans notre thèse, nous joignons le débat en étudiant comment nos apprenants sinophones et francophones avancés s'adaptent aux contraintes pragmatiques de la langue cible, d'un point de vue des moyens mobilisés pour assurer l'introduction des nouveaux référents en discours.

Spécifiquement, nous savons que les apprenants francophones ont tendance à surexploiter les structures présentatives biclausales dans la langue cible, en calquant l'importance accordée dans leur langue maternelle à la reprise relative en tant que stratégie pour maintenir les nouveaux référents.

Nous pourrions étudier si ce phénomène de suremploi se vérifie également dans le cas d'une langue cible sans pronoms relatifs. Les apprenants sinophones, d'autre part, auront affaire à une reconsidération de la contrainte de définitude qui marque les structures présentatives de leur langue maternelle.

Les deux groupes d'apprenants, enfin, seront confrontés à la gestion du registre de la langue cible, étant donné que l'ordre V-S est fréquemment utilisé en chinois oral tandis qu'en français il est réservé généralement au registre écrit.

Les questions qui guident l'analyse de nos données sont les suivantes :

**(QR2) Les apprenants s'approprient-ils des spécificités d'ordre pragmatique propres aux structures présentatives de la langue cible ?**

(QR2.a) La présence dans la langue source d'un même type de structure présentative favorise-t-elle (toujours) son emploi en langue cible de la part des apprenants ?

(QR2.b) Les apprenants sont-ils conditionnés par les principes de gestion pragmatique qui opèrent dans leur L1, comme il a été relevé par nombre d'études antérieures ?

Dans ce qui suit, nous présentons tout d'abord la méthodologie que nous avons employée pour recueillir nos données.

## **2.8. Méthodologie et données**

Sur la base d'une tâche de type compte-rendu d'un film muet, nous avons recueilli les récits des locuteurs natifs et des apprenants sinophones et francophones qui constituent nos quatre corpus (français et chinois L1 ; français et chinois L2). Cette approche méthodologique nous permettra, tout d'abord, d'observer les formes linguistiques utilisées en chinois et en français, dans les mêmes contextes, pour assurer la fonction d'introduction référentielle (chapitre VI). Dans un deuxième temps, ces données seront comparées aux productions en langue seconde (chapitre VII).

Dans cette section, nous décrivons le support employé pour conduire l'expérience linguistique ainsi que la tâche verbale demandée à nos locuteurs. Enfin, nous présentons des données socio-biographiques sur les locuteurs qui ont été sélectionnés dans notre étude.

### 2.8.1. Description du support

Le support employé pour recueillir les données est un montage tiré du film muet *Les Temps modernes* de Charlie Chaplin, élaboré dans le cadre du projet ESF (European Science Foundation ; cf. Klein et Perdue 1992). A la suite de Turco (2008) et de Sun (2008), *inter alia*, nous avons sélectionné la séquence du « vol du pain ». Celle-ci a été choisie car elle permet d'observer l'encodage de plusieurs personnages qui apparaissent et reviennent sur la scène. Les événements qui se produisent dans cette séquence vidéo peuvent être résumés ainsi :

*Une jeune fille à l'apparence pauvre marche dans la rue et passe devant une boulangerie.*

*Visiblement affamée, elle regarde les produits exposés dans la vitrine.*

*A ce moment-là un camion se gare devant la boulangerie.*

*Le boulanger est en train de décharger les pains.*

*La jeune fille vole une baguette lorsque le boulanger ne la regarde pas.*

*Ensuite elle part en courant.*

*En s'enfuyant elle se heurte contre un monsieur, joué par Charlie Chaplin.*

*Les deux tombent par terre.*

*Mais une dame l'avait vue voler la baguette et prévient le boulanger.*

*Le boulanger court à la poursuite de la voleuse et l'attrape.*

*La police arrive.*

*Chaplin décide de prendre la responsabilité du vol et est amené au poste de police.*

Pour notre étude, nous avons ultérieurement manipulé la séquence du « vol du pain » en y ajoutant une scène dans laquelle le personnage de la voleuse se rend auprès du commissariat où se trouve Chaplin pour le remercier :

*Suite à une coupure, le plan porte sur le commissariat où Chaplin a été emprisonné.*

*La porte s'ouvre et Chaplin sort.*

*La voleuse se trouve à proximité de ce commissariat, cachée à l'angle de la rue.*

*Quand Chaplin se rapproche, elle lui couvre les yeux par derrière pour lui faire une surprise.*

*Chaplin est étonné de la voir et les deux se prennent dans les bras joyeusement.*

De cette manière nous avons pu étudier la façon dont un référent est réintroduit dans le discours suite à une interruption narrative. En effet, cette scène comporte deux séquences se prêtant à un possible encodage de référent dit « réintroduit ». Notons que leur encodage est possible mais non obligatoire car cela dépend de la perspective narrative adoptée par le locuteur ; en d'autres termes si le locuteur décide de décrire la scène comme une suite immédiate du fragment antérieur, les personnages en question n'auront pas besoin d'être « réintroduits » sur la scène. En revanche, si le locuteur décide d'exprimer la coupure temporelle engendrée par la narration (c'est-à-dire, le fait que

logiquement un certain laps de temps s'écoule parmi l'événement « arrestation » et l'événement « sortie de prison ») alors le référent qui revient sur la scène sera encodé par des tournures spécifiques visant à le signaler.

S'il est vrai que cette thèse s'intéresse en premier lieu aux formes linguistiques mobilisées pour assurer la fonction d'introduction référentielle, nous consacrerons également une section à l'analyse des moyens mobilisés pour encoder des référents réintroduits. Comme nous le verrons, les données obtenues suggèrent une différence quant au champs d'usage propre aux tournures du chinois, comparées à celles du français (chapitre VI, section 6.5).

Dans ce qui suit, nous présentons au lecteur une description faite par images de la séquence vidéo en question. Les nouveaux personnages apparaissant sur la scène sont soulignés.

La voleuse. Une jeune fille marche dans la rue et passe devant une boulangerie. Elle a visiblement faim et regarde les pains dans la vitrine avec envie.



*Image 1*

Le boulanger. Ce personnage est vu par la voleuse lorsqu'il transporte les pains dans la boulangerie depuis son camion garé juste devant.



*Image 2*

La voleuse prend une baguette du camion et part en courant.



*Image 3*

Chaplin. Dans la fuite la voleuse se heurte à un passant (Chaplin) et les deux tombent par terre.



*Image 4*

La moucharde. Entre temps, une dame qui avait vu la scène (cf. image 3) prévient le boulanger qu'on vient de lui voler son pain.



*Image 5*

La boulanger se précipite et attrape la main de la voleuse. Personnage secondaire : un groupe de curieux qui se crée à côté de l'accident.



*Image 6*

La police. La police arrive sur place et pose des questions.



*Image 7*

Chaplin prend la responsabilité du vol et est par conséquent amené au commissariat.



*Image 8*



[Scène suivante.] Chaplin sort du commissariat (possible réintroduction). Personnage secondaire : un policier qui ouvre la porte.



*Image 9*

La voleuse attend Chaplin à la sortie du commissariat pour lui faire une surprise (possible réintroduction).



*Image 10*

La voleuse et Chaplin sont contents de se retrouver.



*Image 11*

### 2.8.2. Méthode

Sur la base du support visuel que nous venons de présenter (en 2.8.1), les locuteurs ont été invités d'abord à visionner la vidéo, une ou plusieurs fois selon nécessité, avec la consigne de pouvoir ensuite raconter son histoire à quelqu'un qui ne la connaissait pas. L'accent a été mis sur le fait d'utiliser un parler informel et spontané – dans la mesure du possible, imaginant de s'adresser à un ami ou à un proche, de lui raconter une histoire qu'on vient de voir<sup>102</sup>.

Les productions orales ont été enregistrées et, dans un deuxième temps, transcrites. Les enregistrements ont une durée de 2 minutes en moyenne. Puisque le niveau des locuteurs est avancé nous avons opéré une transcription orthographique standard pour le français.

Pour le chinois, la première ligne note les sinogrammes et la deuxième ligne le *Hanyu pinyin* (la transcription officielle en caractères latins). Les transcriptions des récits dans les L1 et dans les L2 sont présentées intégralement dans l'annexe à la fin de la thèse.

### 2.8.3. Les participants

Les locuteurs que nous avons mobilisés pour participer à notre expérience linguistique sont au nombre de 60 en tout (voir le tableau II-3 à la page suivante). Les 15 locuteurs sinophones et 15 locuteurs francophones nous fournissent les récits en L1. Pour les récits en L2, nous avons sélectionné 15 locuteurs francophones apprenants avancés de chinois L2 et 15 locuteurs sinophones apprenants avancés de français L2. La tranche d'âge sélectionnée est de 23 – 35 ans, avec deux exceptions (un apprenant francophone de 46 ans et une apprenante sinophone de 40 ans) ; pour des contraintes de temps nous avons gardé ces productions dans notre étude. Nos locuteurs se répartissent en 33 femmes et 27 hommes. Du point de vue socio-économique, il s'agit d'individus d'un niveau d'éducation élevé, qui ont effectué des études dans l'enseignement supérieur.

---

<sup>102</sup> Ce facteur est source de variabilité individuelle, même chez les locuteurs natifs. En effet, nous reconnaissons que ce n'est pas évident de produire un parler spontané dans le cadre d'une expérience linguistique contrôlée : cela demande une certaine réflexion métalinguistique portant sur les registres de langues et la capacité de s'imaginer dans une situation hors contexte naturel. Nous constatons que si certains locuteurs (natifs comme apprenants) ont produit des récits dont le style se rapproche du parler non surveillé, chez d'autres nous observons une locution objective sans implication émotionnelle qu'on ne trouverait pas dans la conversation informelle non surveillée. Des exemples indicatifs du premier et du deuxième type sont les récits FR1\_LOC05 et FR1\_LOC01, respectivement (pour le français). Cependant, puisque ce facteur est impossible à contrôler sans tomber dans des choix arbitraires, nous n'avons pas fait de distinction en ce sens dans la classification et dans l'analyse de nos données, et n'avons pas non plus écarté les récits en question pour en recueillir d'autres, puisque le même problème du contrôle du registre de langue se poserait.

**Tableau II-3.** *Présentation générale des locuteurs sélectionnés pour la présente étude.*

Langue	Nombre de locuteurs	Femmes	Hommes	Tranche d'âge	Niveau d'étude
CHL1	15	9	6	25 – 34	Bac+3 et plus
FRL1	15	7	8	25 – 35	Bac+4 et plus
FRL2	15	11	4	23 – 35(40)	Bac+5 et plus
CHL2	15	6	9	25 – 34(46)	Bac+4 et plus
Total	60	33	27	23 – 35(46)	Bac+3 et plus

Les locuteurs sinophones natifs se répartissent en 9 femmes et 6 hommes. Leur tranche d'âge est 25-34 ans. Il s'agit de locuteurs ayant un bac+3 minimum. Les locuteurs francophones natifs se répartissent en 7 femmes et 8 hommes. La tranche d'âge est 25-35 ans. Il s'agit de locuteurs ayant un bac+4 minimum.

En ce qui concerne les groupes des apprenants nous donnons les détails dans les tableaux suivants. Les apprenants sinophones de français L2 (tableau II-4) sont répartis entre 11 femmes et 4 hommes, leur tranche d'âge est de 23-35 ans (la locutrice 7 fait exception – 40 ans), ils ont étudié le français 6,5 ans en moyenne et ont effectué une période d'immersion linguistique de 2,8 ans en moyenne. Les apprenants francophones de chinois L2 (tableau II-5) sont répartis en 6 femmes et 9 hommes, leur tranche d'âge est de 25-34 ans (le locuteur 11 fait exception – 46 ans), ils ont étudié le chinois 5,3 ans en moyenne et ont effectué une période d'immersion linguistique de 3 ans en moyenne.

Le niveau avancé (2.1.7) est établi par le fait que la grande majorité de nos apprenants ont étudié la langue cible à l'université et ont résidé pendant un certain temps – et la plupart d'entre eux résidaient toujours au moment de l'enregistrement – dans le pays où la langue cible est parlée.

Nos apprenants sinophones de français L2 ont été enregistrés en France, tandis que nos apprenants francophones de chinois L2 ont été enregistrés en Chine, à quelques exceptions près. Sur les 30 apprenants, seuls 3 locuteurs sinophones et un locuteur francophone ne vivaient plus dans le pays de la langue cible au moment de l'enregistrement, mais ils y avaient résidé plus d'un an et ils continuaient de pratiquer la L2 – pour cette raison nous n'avons pas estimé nécessaire de départager les productions des locuteurs se trouvant en condition d'immersion linguistique au moment de l'enregistrement de ceux qui ne l'étaient plus.

**Tableau II-4. Données socio-biographiques des apprenants sinophones de français L2**

<i>Locuteur</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Etude LC</i>	<i>Lieu</i>	<i>Immersion</i> <sup>103</sup>	<i>Domaines LC</i> <sup>104</sup>	<i>L3</i>
FR2_LOC01	F	35	11 ans	université	7 ans +	tous	taiwanais anglais
FR2_LOC02	F	26	6 ans	université	5 ans +	milieu académique	dialecte Gan anglais
FR2_LOC03	H	27	9 ans	université	2 ans +	milieu académique	anglais
FR2_LOC04	F	30	12 ans	université	2 ans +	milieu académique	anglais
FR2_LOC05	F	23	4 ans	université	2 ans	milieu académique	anglais
FR2_LOC06	F	23	4 ans	université	9 mois +	vie quotidienne	anglais
FR2_LOC07	F	40	10 ans	lycée université	7 ans +	tous	anglais
FR2_LOC08	H	24	5 ans	université	1 an +	tous (partenaire)	anglais
FR2_LOC09	F	25	2 ans	université	1,5 ans +	milieu académique	anglais
FR2_LOC10	F	25	3 ans	université	2 ans	milieu académique	anglais
FR2_LOC11	F	29	6 ans	université	4 ans +	tous	anglais
FR2_LOC12	H	27	8 ans	université	3 ans +	tous	anglais dialecte de Changsha
CH1_LOC13	F	26	5 ans	université	3 ans +	milieu académique	anglais
FR2_LOC14	H	35	2 ans	Alliance française	1 an	à la maison (partenaire)	anglais
FR2_LOC15	F	30	8 ans	université	2 ans +	milieu académique	anglais

<sup>103</sup> Le symbole « + » après l'indication du nombre d'années signifie que le locuteur réside toujours dans le pays de la langue cible au moment de l'enregistrement.

<sup>104</sup> Les suggestions proposées dans le questionnaire étaient : *à la maison, entre amis, milieu académique, travail, tous.*

**Tableau II-5. Données socio-biographiques des apprenants francophones de chinois L2**

<i>Locuteur</i>	<i>Sexe</i>	<i>Age</i>	<i>Etude LC</i>	<i>Lieu</i>	<i>Immersion</i>	<i>Domaines LC</i>	<i>L3</i>
CH2_LOC01	F	25	5 ans	université	3 ans +	tous	anglais
CH2_LOC02	H	34	5 ans	cours de langue	5 ans	cours de langue travail	anglais
CH2_LOC03	H	27	5 ans	université	3 ans +	travail	anglais espagnol
CH2_LOC04	F	28	4 ans	université	4 ans +	travail	anglais
CH2_LOC05	F	25	6 ans	université	2 ans +	milieu académique	anglais
CH2_LOC06	H	26	5 ans	université	3 ans +	tous	anglais
CH2_LOC07	H	28	5 ans	université	4 ans +	travail	anglais
CH2_LOC08	F	27	8 ans	lycée université	2 ans +	tous	anglais
CH2_LOC09	H	25	7 ans	université	2 ans +	tous (partenaire)	anglais
CH2_LOC10	F	28	3 ans	université	1,5 an +	milieu académique	anglais
CH2_LOC11	H	46	5 ans	cours de langue	3 ans +	travail	anglais italien
CH2_LOC12	H	25	3 ans	université	2 ans +	travail	anglais
CH2_LOC13	F	27	7 ans	université	3 ans +	milieu académique	anglais
CH2_LOC14	H	28	5 ans	université	3,5 ans +	travail	anglais
CH2_LOC15	H	32	7 ans	université cours de langue	5 ans +	tous	anglais

Il ressort de ces données socio-biographiques que nos apprenants sont des locuteurs « d'un niveau d'instruction élevé » (section 2.1.7), qui ont fréquenté l'université, qui parlent au moins une troisième langue étrangère (l'anglais notamment) en dehors du français/chinois et qui disposent de connaissances métalinguistiques sur la langue cible.

D'un point de vue proprement linguistique, la variété langagière de nos apprenants se caractérise en général par une maîtrise des formes morphosyntaxiques de la langue cible, mais par une structuration du discours qui s'éloigne des choix des locuteurs natifs, comme nous aurons l'occasion de le montrer plus tard (chapitre VII).

Cela dit, nous remarquerons que des variations individuelles importantes existent, car malgré des conditions objectives similaires, certains locuteurs avaient effectivement maîtrisé les structures morphosyntaxiques de la langue cible, tandis que chez d'autres persistaient des erreurs se situant à ce

niveau de la langue<sup>105</sup>. Pour apporter des exemples, chez les apprenants sinophones nous constatons parfois l'emploi du pronom de troisième personne masculin *il* au lieu du féminin *elle* (et vice-versa) (II.14), le choix de l'auxiliaire (II.15) ou d'une préposition (II.16) inappropriés, des problèmes dans la formation du participe passé (II.17), etc.

(II.14) FR2\_CH1 *Tout d'abord je vois une fille<sub>i</sub> avec les pieds nus **il**<sub>i</sub> a l'air # l'air comment dire # pauvre # donc **elle**<sub>i</sub> a très faim*

(II.15) FR2\_CH1 *il a vu que la fille **est** exactement **attendu** > l'attendait devant la porte de la police*

(II.16) FR2\_CH1 *au cours de s'échapper la fille était arrêtée **sur** un garçon*

(II.17) FR2\_CH1 *Et # et elle est **surprené** par une autre femme*

Chez les apprenants francophones, des hésitations quant au positionnement du complément spatial en relation au verbe (II.18), l'emploi d'un morphème déictique (II.19-20) ou d'une préposition (II.21) inappropriés etc. sont observés.

(II.18) CH2\_FR1 那个面包店的老板停车前面 # 面包店  
*Nà-ge miànbāodiàn de lǎobǎn tíng chē qiánmiàn # miànbāodiàn*  
 DEM<sub>dist</sub>-CL boulangerie DE patron arrêter voiture devant boulangerie  
 Visé : 'Ce patron de la boulangerie gare la voiture en face de la boulangerie'

(II.19) CH2\_FR1 然后他从警察局出去的时候...  
*ránhòu tā cóng jǐngchájú chū-qu deshíhou...*  
 après 3SG depuis commissariat sortir-aller quand  
 Visé : 'Après quand il sort du commissariat...'

(II.20) CH2\_FR1 以后他出去 # 出来。  
*yǐhòu tā chū-qu # > chū-lai.*  
 après 3SG sortir-aller sortir-venir  
 'Après il sort (en s'éloignant du centre déictique)... il sort (en se rapprochant du centre déictique).'

(II.21) CH2\_FR1 然后给老板说...  
*ránhòu gěi lǎobǎn shuō...*  
 après à patron dire  
 Visé : 'après il dit au patron...'

<sup>105</sup> A titre indicatif, en ce qui concerne les apprenants sinophones de français, le récit FR2\_CH1\_LOC13 est un exemple clair de production où les structures morphosyntaxiques de la LC sont maîtrisées tandis que FR2-CH1\_LOC05 est un exemple clair de récit où elles ne le sont pas encore.

Nous ne pouvons pas dire que dans les énoncés de ces locuteurs « on ne reconnaît pas tout de suite [...leur] statut d'apprenant » (Bartning 1997). En d'autres termes, dans ces cas nous avons affaire à des formulations qui ne relèvent pas de la dimension pragmatique mais qui résultent en des phrases agrammaticales en langue cible<sup>106</sup>. C'est pour ces raisons que nous considérons nos locuteurs des apprenants « avancés » et non « quasi-bilingues » (2.1.7).

En somme, nos informateurs sont des apprenants guidés, très motivés, qui ont appris la langue cible à l'université et chez lesquels à un apprentissage en classe s'ajoute toujours une période d'immersion sociale, en général non un « stage » ou un « séjour » (cf. la définition d'*apprenant d'un niveau d'instruction élevé* chez Bartning 1997) mais une véritable période d'installation dans le pays où la langue cible est parlée. Cette dernière caractéristique nous semblait nécessaire pour pouvoir étudier la maîtrise proprement pragmatique de la LC – la dimension pragmatique n'étant pas forcément enseignée en cours. Cependant, remarquons que, chez les apprenants sinophones surtout, la langue cible n'est pas souvent parlée en dehors du milieu académique (elle ne l'est que chez 6 locuteurs sur les 15), où les échanges linguistiques souvent se limitent avec le directeur de thèse. Au contraire, 12/15 apprenants francophones utilisent le chinois entre amis, avec leur partenaire ou au travail. Cela s'explique par le fait que la plupart de nos apprenants sinophones sont des doctorants en France et utilisent le français dans le contexte académique tandis que le mandarin reste la langue utilisée entre amis. Les apprenants francophones en revanche ont le plus souvent terminé leur master en France et sont ensuite partis en Chine pour le travail (à titre d'exemple, la locutrice CH2\_LOC01 travaille depuis un an et demi dans le milieu hospitalier en Chine, spécialisée en médecine chinoise). Nous estimons que le premier cas de figure peut diminuer la compétence de type pragmatique de la LC et notamment influencer la perception métalinguistique de cette dernière (chapitre VII § 7.9.7).

## 2.9. Bilan

Dans ce chapitre, nous avons discuté de la fonction d'introduction référentielle du point de vue de l'apprenant d'une langue seconde. Après avoir défini les termes que nous employons dans notre travail (en 2.1), nous avons présenté les conceptions à la base d'une approche fonctionnaliste en acquisition du langage (2.2), et notamment l'importance accordée à l'analyse des énoncés dans leur contexte. Nous avons ensuite discuté de la construction du discours en langue seconde (2.3), terme qui réunit les opérations de référenciation en général, pour ensuite nous concentrer plus

---

<sup>106</sup> Evidemment, nous n'incluons pas le niveau phonétique dans notre thèse qui est également source de formulations erronées – ce qui est visible en chinois L2 notamment du point de vue des tons. Concernant le vocabulaire employé, aussi, nous n'observons pas chez les apprenants la variété lexicale des natifs.

spécifiquement sur l'acquisition des formes liées à la fonction d'introduction référentielle, à savoir l'emploi des structures présentatives (introduction d'un nouveau référent non identifiable, en 2.4) et du pontage inférentiel (introduction d'un nouveau référent inférable, en 2.5). Nous avons vu que, dans les deux cas, la difficulté pour l'apprenant réside principalement dans la multifonctionnalité propre aux structures de la langue cible associées aux structures disponibles à cet effet. Enfin, nous avons discuté de l'influence que peuvent jouer les représentations linguistiques que l'apprenant se fait de la langue cible (2.6), représentations qui sont liées à la manière selon laquelle est apprise non seulement la langue cible, mais aussi la langue maternelle. Nous avons enfin formulé les questions de recherche qui guideront l'analyse de nos données expérimentales (2.7), suivies par une description de la méthodologie employée pour recueillir ces dernières (2.8).

Avant de passer à l'exposition et à l'analyse de données tirées de notre expérience de linguistique appliquée (qui sera faite dans la troisième partie de la thèse), dans ce qui suit nous décrivons tout d'abord les structures présentatives des deux langues qui nous intéressent, le français (chapitre III) et le chinois (chapitre IV).