

Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2

Simona Pekarek Doehler

1. Introduction : une approche interactionniste du système en élaboration²

Deux éléments relatifs à l'état actuel de la recherche sur les langues secondes (L2) cadrent cette interrogation sur la structure disloquée dans les interactions d'apprenants avancés du français. D'une part, les récentes recherches menées dans une perspective fonctionnelle discursive ont permis de mieux comprendre les principes qui régissent l'organisation du discours en L2 dans les données monologiques, descriptives et narratives ; on en sait toutefois peu sur ce même phénomène dans les données relevant d'interactions verbales. D'autre part, l'approche interactionniste en matière de L2 s'est consacrée à l'étude des dimensions socio-interactives et contextuelles de l'utilisation et de l'acquisition des L2 ; elle ne s'est cependant guère prononcée sur les propriétés du système en élaboration (mais voir Py, 2002). En tenant compte de cet arrière-plan, il se pose la question de savoir dans quelle mesure une approche interactionniste peut contribuer à une meilleure compréhension du système linguistique (en élaboration) et de ses fonctions discursives – dans le domaine de la structuration du discours comme dans d'autres.

1.1. La structuration de l'information dans le discours d'apprenants

De nombreuses études récentes menées dans une perspective fonctionnelle discursive montrent que la structuration de l'information en langue cible, dans les domaines de l'organisation du temps, de l'espace et de la référence aux entités, représente un palier particulièrement résistant lors de l'appropriation d'une L2. Les travaux d'orientation interlingue indiquent que les ressources grammaticales spécifiques aux langues (relatives, par exemple, à l'expression grammaticale du temps et de l'aspect ou aux contraintes sur l'ordre des mots) jouent un rôle important dans la sélection et l'organisation de l'information : les productions en L2 d'apprenants même avancés de différentes langues d'origine portent les traces de principes d'organisation de l'information de leur L1 (Carroll et al., 2000 ; Carroll & Lambert, 2003 ; Murcia-Serra, 2003, *inter alia*).

Des études traitant plus spécifiquement de la référence aux entités et du marquage du topic dans diverses tâches narratives montrent que les apprenants d'une L2 développent très tôt une sensibilité à la dimension discursive. En ce qui concerne la structure disloquée, Hendriks (2000) établit que, dans une tâche narrative sur images, les apprenants chinois peu avancés du français (variété post-basique) utilisent la structure disloquée à gauche d'une manière fonctionnellement semblable à celle des locuteurs natifs du français, bien qu'au niveau formel cette structure ne corresponde parfois pas à la forme de la langue cible. Lambert (2003) aboutit à des conclusions similaires pour des apprenants avancés du français d'origine polonaise impliqués dans une tâche de récit d'un film muet. Malgré des principes de marquage des topics et de traçage des référents sensiblement distincts du français, ces apprenants maîtrisent rapidement l'organisation de la référence aux entités dans le discours, mais il leur reste à stabiliser les ressources linguistiques qui leur permettent de le faire.

Les travaux cités apportent des éclairages substantiels sur une question centrale qui n'est pas spécifique aux productions monologiques. On ne connaît cependant rien sur la forme que prend, chez l'apprenant d'une L2, l'organisation de l'information dans l'interaction verbale (ce qui

est pour partie vrai également pour l'acquisition de la L1 par des enfants). À la différence du monologue, la structure informationnelle dans le dialogue, et même dans le polylogue, fait l'objet de processus interactifs qui échappent en partie aux responsabilités individuelles pour s'ancrer dans des procédures collaboratives et dans l'organisation séquentielle des contributions mutuelles.

Les rares études qui ont comparé, chez des locuteurs natifs, certains aspects de l'organisation de l'information dans le discours monologal et le discours interactif ont mis à jour une importante variation dans les taux d'occurrence des moyens liés à la gestion de la référence (Fox, 1987) ainsi qu'au traitement des topics (Duranti & Ochs, 1979 ; Blasco-Dulbecco, 1999). Les travaux et exemples cités plus bas sous le point 2 confirment que certains principes d'organisation de l'information et les formes linguistiques qui servent à les encoder diffèrent sensiblement entre le monologue et le dialogue (voir également pt. 3). Ces observations suggèrent qu'une meilleure compréhension de la structuration de l'information dans le discours des apprenants d'une L2 présuppose que l'on approfondisse cette problématique aussi bien dans différents types de productions monologiques que dans des données relevant d'interactions.

1.2. La dimension actionnelle du discours

Je vais ici même m'aventurer dans l'examen de certaines dimensions de cette problématique dans les interactions en face-à-face en posant au centre de mes préoccupations le rapport entre, d'une part, les ressources du système linguistique et, d'autre part, l'organisation interactive. Ce rapport est au cœur même d'un courant récent en linguistique qui a pris son essor avec le volume fondateur de Ochs, Schegloff & Thompson (1996) intitulé *Grammar and Interaction*. Ce courant (cf. pt. 2 infra), que l'on désigne communément par le terme anglais *interactional linguistics* (désormais : linguistique interactionnelle), se consacre à étudier la façon dont les moyens linguistiques formels servent de ressources aux locuteurs pour organiser leurs interactions verbales et, à l'inverse, la façon dont l'organisation interactive contribue à son tour à structurer les moyens linguistiques mis en œuvre. La dimension actionnelle du discours représente dans cette optique un élément central pour la compréhension du système linguistique.

La dimension actionnelle renvoie au fait que le discours n'est pas simplement structuré en termes de contenus informationnels, mais aussi d'activités socialement significatives, organisées de manière séquentielle. Cette dimension a plus précisément trait à l'architecture organisationnelle des activités de discours aux niveaux micro et macro : l'enchaînement des tours de parole, l'articulation des paires adjacentes du type question-réponse, sollicitation-réaction, salutation-salutation, l'organisation des ouvertures et des clôtures de la conversation, l'articulation entre activités préliminaires et activités subséquentes (préface au récit – récit ; préparation à une requête – *puis-je te poser une question ?* – et requête proprement dite). Le fonctionnement des échanges verbaux repose sur le fait que ces éléments sont organisés de façon séquentielle et que cette organisation est rendue mutuellement reconnaissable par les interlocuteurs. La linguistique interactionnelle s'intéresse à la manière dont les locuteurs se servent des ressources du système linguistique pour accomplir cette organisation et pour la rendre interprétable.

Dans la suite de cette contribution, je me propose de réfléchir à ce qu'une telle approche peut apporter à la recherche sur les langues secondes. Je me limiterai à des considérations sur le SN ayant trait à la référence discursive (référence aux entités) et m'occuperai spécifiquement de la structure disloquée à gauche et à droite. Le lecteur cherchera en vain l'interrogation – classique pour l'approche interactionniste en matière des L2 – sur les conditions contextuelles de l'acquisition ou sur ce que l'interaction contribue à l'acquisition. L'enjeu visé ici est d'un ordre différent. Il s'agira d'illustrer, à partir de l'étude d'un phénomène grammatical spécifique, que la dimension interactive est *inscrite* dans le fonctionnement du langage, et qu'elle est par ce fait même, constitutive du système linguistique autant que de son acquisition. Dans ce qui suit, je présenterai d'abord quelques résultats des travaux en linguistique interactionnelle et discuterai de l'intérêt que ceux-ci peuvent avoir pour l'étude de la

structuration de l'information en L2 (2). Je présenterai ensuite une analyse – qualitative et quantitative – de la structure disloquée dans des interactions d'apprenants avancés du français dont la L1 est l'allemand, en les comparant avec des natifs (3). La discussion des résultats montrera en quel sens l'investigation interactionniste peut faire écho à un certain nombre d'interrogations actuellement centrales dans la recherche sur l'apprenant avancé d'une L2, tout en mettant en évidence des phénomènes qui restent jusqu'ici inexplorés (4).

2. Grammaire et interaction sociale

2.1. La linguistique interactionnelle

Le courant « *interactional linguistics* » cherche à concevoir la grammaire dans la perspective de l'interaction. Son objectif n'est pas d'établir une syntaxe du langage parlé ; il consiste à étudier les liens complexes existant entre les propriétés et les possibilités du système linguistique, d'une part, et l'organisation séquentielle et sociale de l'interaction verbale, de l'autre (voir les volumes collectifs de Ochs, Schegloff & Thompson, 1996 ; Selting & Couper-Kuhlen, 2001 ; Ford, Fox & Thompson, 2002). Cet objectif implique deux types d'investigation. Il s'agit, premièrement, d'établir comment les formes et les structures linguistiques permettent aux locuteurs d'organiser l'interaction verbale (rendre mutuellement reconnaissables les perspectives, enchaîner les tours de parole, manier les positionnements réciproques, etc.) ; il s'agit, deuxièmement, de découvrir dans quelle mesure l'interaction sociale joue à son tour un rôle constitutif dans l'organisation des formes et structures linguistiques. Dans le cadre d'une conception du système linguistique comme émergent de pratiques discursives – dans la lignée de Hopper (1987, 2001) notamment –, l'activité communicative, et tout spécialement l'utilisation interactive du langage, est considérée comme un facteur intervenant dans la structuration et le fonctionnement de ce système.

L'étude du rapport entre grammaire et interaction se fonde, dans ce cadre, sur le rapprochement de deux courants qui ont jusqu'à présent opéré séparément : d'un côté, l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique et, de l'autre, l'approche fonctionnelle, notamment dans ses versants discursifs et constructivistes (p. ex. les travaux de Hopper, Du Bois et Givón, pour ne citer que quelques exemples classiques). Ce rapprochement est délicat, et sans doute pas généralisable. Les travaux se réclamant d'une approche interactionniste ne forment pas une école unifiée ; il en est de même pour les divers courants fonctionnalistes. Les présupposés théoriques autant que les méthodes empiriques au sein de chacun de ces deux cadres de référence peuvent varier de manière sensible³.

En cherchant à faire le pont entre les deux orientations précises de recherche susmentionnées, les travaux menés en linguistique interactionnelle contribuent à remettre en cause un certain nombre de concepts typiquement élaborés dans le cadre de conceptions monologiques du fait grammatical. Les constituants les plus basiques de la syntaxe sont concernés, parmi lesquels la notion de phrase (Goodwin, 1979 ; Lerner, 1996), les phrases relatives et adverbiales (Ford, 1993), le codage grammatical de la référence (Fox, 1987) et certaines dimensions de l'ordre des mots, liées au placement des syntagmes nominaux en particulier (Duranti & Ochs, 1979 ; Gelykens, 1992 ; Pekarek Doehler, 2001a).

Goodwin (1979) et Lerner (1996), par exemple, montrent comment une phrase, même complexe, peut résulter d'un processus de co-construction reposant sur les apports de deux ou plusieurs interlocuteurs ; dans ce contexte, la syntaxe projette non seulement les formes possibles de la complétion par autrui, mais encore les moments où celle-ci peut être initiée de manière non problématique. Corrin, Tarplee & Wells (2001) exemplifient la pertinence de la dimension co-construite pour le développement linguistique : dans une étude de conversations entre des enfants très jeunes et des adultes, les auteurs établissent de quelle façon la coordination des tours de parole et des activités mutuelles fonde l'émergence des premières constructions syntaxiques de l'enfant à partir d'une construction d'abord collaborative des énoncés. Ces travaux ont des incidences intéressantes sur l'idée des formats interactifs – des schémas d'actions conjointes – qui sous-tendraient l'acquisition des L1 et des L2 (Bruner, 1983 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994).

Les recherches menées en linguistique interactionnelle révèlent trois phénomènes notables :

(i) les participants à l'interaction verbale se tournent vers les formes linguistiques pour accomplir des activités sociales (corriger autrui, coordonner le changement de tour de parole, compléter l'autre, etc.) ;

(ii) les ressources linguistiques utilisées par un participant servent en même temps aux autres participants de points de repère pour interpréter les activités de ce premier ;

(iii) l'orientation mutuelle des participants se lit dans l'organisation séquentielle de l'interaction, dans la mesure où un tour de parole porte en lui l'interprétation du tour qui le précède et projette en même temps des pertinences par rapport à ce qui suit – et cela sur le plan des activités, des contenus et de l'organisation grammaticale des énoncés.

C'est ainsi que les ressources du système linguistique servent aux interlocuteurs à la fois de moyens et de points de repère pour organiser leurs activités mutuelles.

De ce point de vue, la description du système linguistique change radicalement de nature. Loin de poser un rapport direct ou stable entre formes linguistiques et fonctions discursives – voire entre texte et contexte –, la linguistique interactionnelle considère que les éléments formels font partie des procédures interprétatives situées des interlocuteurs ; ils relèvent de choix syntaxiques localement accomplis qui contribuent à organiser les événements communicatifs et grâce auxquels les interlocuteurs rendent réciproquement manifeste leur orientation vers des cadres d'interprétation et d'action interactivement établis et maintenus. Les formes linguistiques, tout en étant structurées par les contextes et les activités, contribuent elles aussi à les structurer (voir pt. 2.2 infra). En ce sens, le langage participe à l'organisation de l'action et, par là-même, à la configuration des contextes sociaux et interactifs (Goodwin, 1996).

2.2. Le codage grammatical de la référence

2.2.1. *Fonctionnement référentiel et fonctionnement interactif*

La problématique du codage grammatical de la référence discursive permet bien d'illustrer ce point. Elle exemplifie les conséquences qui peuvent résulter, pour la compréhension même du fait linguistique, de la reconnaissance d'un statut central à la dimension actionnelle du discours (cf. pt. 1.2 supra). Selon les modélisations actuellement dominantes de la référence et de l'anaphore discursives – modélisations dites 'mémorielles' –, le choix de l'expression grammaticale de la référence (SN lexical ou pronom, par exemple : *le chat* vs *il*) est fonction de l'interprétation que le destinataire donne de la récupérabilité (accessibilité) du référent pour le destinataire (voir p. ex. Chafe, 1994 ; Ariel, 1990 ; Givón, 1992). L'information active dans la représentation mentale (et donc facilement interprétable, accessible) tend à être exprimée avec moins de moyens de verbalisation (p. ex. un pronom) que l'information moins active (p. ex. un SN lexical défini).

Ces principes, repris dans de nombreuses investigations sur la cohérence discursive en L1 et en L2, ont été élaborés à partir de données monogales, typiquement narratives, qui, par ailleurs, ne sont pas exemptes d'irrégularités : les études empiriques de données principalement narratives en différentes langues montrent qu'il y a entre 10 % et 20 % d'exceptions aux règles d'accessibilité (cf. Givón, 1979 ; Fox, 1987). Ces exceptions attirent notre attention sur un fait central : dans les modèles mémoriels, le choix du codage grammatical de la référence a tendance à être interprété suivant un seul axe fonctionnel, à savoir la fonction référentielle ; il est ainsi réduit à un plan unique de l'organisation du discours, à savoir sa structure informationnelle, et donc à l'empaquetage des contenus informationnels et à leur enchaînement (introduction et maintien de la référence, gestion des topics, etc.)⁴. Cela débouche sur une situation quelque peu paradoxale : alors que l'emphase mise par ces modèles sur l'orientation cognitive réciproque du destinataire et du destinataire souligne la dimension intersubjective de la référence, leur concentration sur la seule dimension référentielle risque de réduire le discours à un transfert d'informations et d'exclure ses dimensions affectives, sociales et actionnelles (pour une discussion récente, voir Apothéloz & Pekarek Doehler, 2003). Il en va de même pour l'interprétation des structures liées à l'organisation des topics et des focus dans la conversation, telles que les disloquées, les présentatives et les clivées ; elles aussi vont être expliquées exclusivement en termes de structuration des contenus informationnels (cf. Givón, 1992 ; Lambrecht, 1994 ; inter alia).

Sous cet angle, il n'est guère étonnant que les données conversationnelles (et pas seulement elles, cf. pt. 2.3 infra) représentent un défi important aux modélisations existantes. D'une part, ces données rendent particulièrement saillant le fait que le discours est structuré non seulement en réponse à des contraintes informationnelles, mais encore à des conventions sociales et à des structures actionnelles au sens défini plus haut (pt. 1.2). D'autre part, ces données mettent en relief un certain nombre de fonctions interactives du codage grammatical de la référence qui sont jusqu'ici largement restées dans l'ombre et qui n'ont que récemment commencé à faire l'objet de recherches en linguistique interactionnelle.

Un exemple éloquent est présenté par Ford & Fox (1996) dans une analyse de conversations polyadiques en anglais. Les auteures démontrent que l'utilisation de SN lexicaux là où à un niveau purement référentiel des pronoms seraient possibles contribue à attirer l'attention de l'interlocuteur vers un changement d'activité, comme l'introduction d'une évaluation dans un récit ou la formulation d'une préface à une histoire. Cette observation rejoint une analyse antérieure de Fox (1987) qui montre que les SN lexicaux référentiellement surspécifiés servent à marquer le désaccord et à introduire une évaluation négative.

2.2.2. Codage référentiel et organisation des activités

La pertinence de la dimension actionnelle pour le codage et l'interprétation référentiels est illustrée par l'extrait suivant, tiré d'une discussion radiophonique entre un intervieweur (GM) et Jean-Paul Belmondo (les éléments qui nous intéressent sont marqués en gras)⁵:

(1) Greter – JPB

1GM : je me suis demandé d'ailleurs si chaque fois que quelqu'un vous était sympathique comme ça un réalisateur vous montiez en chambre ou seulement si Godard était votre type d'homme ou éventuellement Drucker. et c'est vrai l'**anecdote** que vous êtes monté dans [la chambre

2JPB : [non l'**anecdote**] **est est je vais vous la raconter elle est..** eh : : Godard traînait à Saint-Germain-des-Prés comme nous tous et je voyais ce type avec des lunettes .. foncé bizarre et un jour il il s'approche de moi et il me dit [...]

Dans cet extrait, JPB répète le SN lexical *l'anecdote* dans une construction marquée par un faux départ (*est est*) qui, combiné avec la proposition qui suit, forme une structure disloquée à gauche. Ce faisant, JPB reprend, par un SN lexical défini, un référent qui est déjà clairement au centre de l'attention des interlocuteurs en tant que topic⁶ (ayant acquis le statut de topic par voie de la structure disloquée à la l.1). Pourquoi cette surspécification référentielle, ce marquage redondant ? L'organisation informationnelle, en particulier topicale, ne permet guère d'en rendre compte. La façon dont s'enchaînent les tours de parole, notamment les paires adjacentes question-réponse, apporte par contre un éclairage intéressant.

Dans le tour 1, GM pose une question à JPB : il veut savoir si l'anecdote dont il parle est vraie. Dans le tour suivant, JPB fournit une réponse parfaitement cohérente au niveau thématique : il répond par non. En plaçant la mention de *l'anecdote* immédiatement après cette réponse, il rend le lien thématique au tour précédent explicite dès le début de son intervention. Néanmoins, ce faisant, il réoriente son discours, passant d'une activité de type 'fournir une réponse' à une activité de type 'raconter une histoire'. *L'anecdote* fait en effet partie d'un faux départ, produit en chevauchement par rapport au tour précédent, qui se présente comme un début d'activité de récit, interrompu par la préface au récit *je vais vous la raconter*.

L'organisation des échanges est ici en parfait accord avec ce que les analystes de la conversation appellent l'organisation préférentielle de la conversation. Selon le principe de la préférence pour l'accord et la contiguïté (Sacks, 1973), nous tendons à placer au début de notre tour de parole ce qui est en accord avec le tour précédent ; nous avons tendance à repousser plus loin dans le tour et à marquer d'une manière ou d'une autre l'occurrence d'éléments qui dévient de ce qui est projeté dans le premier tour. Il s'agit d'un principe du type 'oui-mais' qui peut s'appliquer tant à des enchaînements de type de tours (question-réponse ; salutation-salutation, etc.) qu'à des manifestations d'accord ou de désaccord. Le terme de préférence ne reçoit aucune valeur idéationnelle, affective ou individualisante ; il renvoie à des régularités organisationnelles dans l'architecture des échanges verbaux. Dans l'exemple cité, la question

du type oui-non projette une réponse préférentielle du même type – qu’il ne faut pas confondre avec une quelconque implication sur la fausseté ou la vérité de l’anecdote en question. C’est au sens de l’organisation préférentielle ainsi comprise que, dans l’exemple (1), seule la toute première partie du tour (en l’occurrence le simple *non*) présente, strictement parlant, la réponse du type projeté par la question précédente, alors que la seconde partie marque, elle, un passage vers une autre activité, non projetée par la question, qui est de nature narrative. Dans ce contexte séquentiel spécifique, la répétition lexicale de *l’anecdote* sert de pivot autour duquel le discours est réorienté vers une nouvelle direction actionnelle, tout en manifestant explicitement l’orientation thématique du locuteur vers le discours précédent. Elle joue ainsi un rôle similaire à celui des marqueurs de rupture du type ‘par ailleurs’ souvent placés au début des préfaces de récits conversationnels. Alors que la littérature associe – dans les contextes de haute accessibilité référentielle – les SN lexicaux à des bornes entre paragraphes (p. ex. Givón, 1992), le bornage ne porte pas, dans le cas présent, sur les contenus informationnels, mais il opère sur le plan de l’enchaînement séquentiel des activités. C’est ainsi que les locuteurs se servent de la grammaire comme ressource pour rendre mutuellement manifeste l’organisation de leurs activités et leur interprétation de cette organisation.

À l’inverse, ce qui peut à première vue paraître comme une sous-spécification référentielle, à savoir l’utilisation de pronoms à longue distance, s’explique souvent dans la conversation par une organisation spécifique des paires adjacentes (Fox, 1987), c’est-à-dire des tours de parole reliés entre eux du type question-réponse, salutation-salutation, invitation-refus, etc. Dans une organisation du type question-réponse, par exemple, les pertinences séquentielles⁷ projetées par la question (la question requiert une réponse) peuvent rendre à la fois acceptable et interprétable une reprise pronominale dans une réponse à très longue distance, même après plusieurs tours de parole (Pekarek Doehler, 2001b).

Tous ces cas témoignent de la pertinence de la dimension actionnelle et de son organisation séquentielle pour le codage grammatical de la référence.

2.2.3. *L’inter-relation entre organisation informationnelle et organisation interactionnelle*

En mettant en évidence l’articulation entre le codage grammatical de la référence et l’organisation séquentielle de l’interaction, les observations qui précèdent montrent que les organisations informationnelle et interactive n’opèrent pas indépendamment l’une de l’autre, mais qu’elles s’enchevêtrent de manière complexe. Ce point est corroboré par certains travaux sur la dislocation à gauche dans la conversation en différentes langues (italien, anglais, français) qui montrent que la structure disloquée peut servir de ressource aux interlocuteurs pour gérer l’alternance des tours de parole (Duranti & Ochs, 1979), pour organiser l’interaction en épisodes (Geluykens, 1992) ou encore pour maintenir le principe conversationnel de la préférence pour l’accord (Pekarek Doehler, 2001a). Ce point est illustré par l’extrait qui suit, tiré d’une interaction entre amis, natifs du français :

(2)CS, la coquille

1B : et chose asse : z.. étonnan : te. enfin surprenan : te c’est que. la premiè : re coqui : lle que nous avons. trouvée. c’est-à-dire

2L : qu’est-ce que c’est qu’est-ce que c’est ça

3B : eh ben oui

4L : coquille

5B : **la coqui : lle** c’est sans doute l’emblème.. de. du chemin de St. Jacques de Compostelle (3s) chemin qui est balisé (2s) par (3s) un emblème.

6L : ah donc **cette coquille n’est pas alors elle est elle est posée : où est-ce qu’on la trouve** dans les

7B : alors [c’

8L : [dans] dans toute les communes sur le chemin de Compostelle

B fait ici le récit de son pèlerinage (l. 1). À la ligne 5, il explique, en réaction à une question de son interlocuteur L (l. 2/4), ce que signifie la coquille sur le chemin de St. Jacques de Compostelle. En utilisant une dislocation à gauche (l. 5), B confère clairement à cet élément le statut de topic. Or, en 6, L utilise à son tour cette structure servant à promouvoir l'élément au statut de topic : L ratifie d'abord l'explication par le signe de compréhension *ah* et enchaîne avec une seconde question en reprenant *la coquille* par *cette coquille* dans une construction disloquée à gauche. Cet enchaînement laisse voir une double orientation. Il enchaîne d'une part sur la réponse précédente de B (l. 5) dans un ordre linéaire du type :

affirmation (l.1) – [question 1 (l.2/4) – [réponse 1 (l.5) – **question 2** (l.6) – réponse 2]]

où la question 2 requiert une précision par rapport à la réponse 1 ; il opère d'autre part un retour en arrière sur la mention de la coquille dans le tour introductif de B (l. 1) dans un ordre hiérarchique du type :

affirmation (l.1) – [question 1 (l.2/4) – réponse 1 (l.5)]

[**question 2** (l.6)– réponse 2].

Ce double enchaînement est étayé par l'utilisation même du SN lexical *cette coquille* : comme l'a montré Sacks (1995), les locuteurs se servent régulièrement de reprises lexicales pour établir et rendre mutuellement manifeste les liens entre leurs tours de parole, en particulier non-adjacents. Or, cette reprise relie justement le tour 6 à la fois au tour 5 et au tour 1 (à noter également la répétition lexicale du verbe 'trouver' entre les lignes 1 et 6). L'effet d'articulation opéré par la structure disloquée s'accompagne ici du marqueur d'articulation *donc* qui précède la question et du *n'est pas alors* qui y est inséré.

Ainsi, le tour 6 ne fait pas que réorienter le discours vers un thème qui ne faisait pas l'objet d'un développement antérieur – en l'occurrence le positionnement géographique de la coquille –, il participe aussi à l'articulation des activités les unes aux autres, liant, dans le cas présent, une question à la fois à la réponse précédente et à l'activité initiale de récit conversationnel. Ces propriétés témoignent d'un fait important : elles montrent que les reprises lexicales lors du passage d'un tour à l'autre, notamment quand ils relèvent de dislocations, participent à l'enchaînement séquentiel non seulement des contenus thématiques, mais encore des activités. Dans ces cas, l'organisation actionnelle et l'organisation informationnelle s'imbriquent de manière variable et complexe. L'utilisation de la structure disloquée là ou au niveau purement référentiel un seul pronom serait possible, combinée avec d'autres marqueurs, semble alors remplir une fonction interactive et non pas simplement référentielle : elle sert à signaler à l'interlocuteur qu'un pas va être fait dans l'organisation du discours, annonçant, en l'occurrence, une réorientation de l'activité et de la structure thématique par rapport au discours précédent (cf. Pekarek Doehler, 2000).

Il ressort des travaux et des exemples cités dans cette section un fait important : le choix du codage grammatical de la référence et, plus spécifiquement, l'organisation syntaxique de l'énoncé ne sont plus situés sur l'axe bipolaire entre les possibilités offertes par le système linguistique et les demandes communicatives liées à la structure informationnelle ; ils sont au contraire ancrés dans un rapport à trois polarités, l'organisation socio-interactive occupant le troisième pôle. L'approche interactionniste ne nie pas que l'activation du référent constitue un des facteurs qui influent sur l'expression linguistique de la référence, mais elle considère que ce n'est pas le seul facteur pertinent. En situant les processus référentiels dans l'imbrication des dimensions grammaticale, informationnelle et (inter) actionnelle du discours, elle souligne l'importance de traiter les énoncés non seulement comme des unités syntaxiques et informationnelles, mais aussi comme des mouvements conversationnels. Dès lors, l'organisation séquentielle même de ces mouvements peut être un facteur (a) qui motive différents codages grammaticaux au-delà de la condition (minimale) d'accessibilité ou des principes d'organisation des topics, et (b) qui influe sur l'accessibilité même des référents (un référent introduit par exemple comme élément central d'une question peut rester particulièrement accessible, par le fait même qu'il relève d'une question).

2.3. Implications pour la problématique de la référence en L2

En quoi les observations qui précèdent peuvent-elles contribuer à notre compréhension des productions d'apprenants d'une L2 et de leur système intermédiaire ? Avant de traiter en détail de cette question dans le cadre des analyses qui suivent (pt. 3), retenons d'ores et déjà les points suivants :

La discussion antérieure soulève de manière centrale le problème de la norme de référence pour interpréter les productions des apprenants. Si l'on s'en tient à la modélisation mémorielle, les cas cités risquent d'être interprétés comme des surspécifications référentielles – un phénomène qui par ailleurs est caractéristique de certains stades d'apprentissage aussi bien de la L2 que de la L1 (voir récemment Carroll *et al.*, 2000 ; Hendriks, 2000). Chez l'apprenant d'une L2, notamment, la surspécification des entités et le marquage répété du topic par des structures disloquées constituent des moyens pour déjouer les risques d'ambiguïté et favoriser l'intercompréhension⁸. Or, les exemples précédents, tirés d'interactions entre natifs, montrent d'autres cas de figure où le codage référentiellement surspécifié relève d'une stratégie communicative courante chez les natifs et que l'on retrouve chez les apprenants (voir pt. 3.3 infra), servant au positionnement mutuel des interlocuteurs et à l'articulation de leurs activités les unes par rapport aux autres.

La discussion qui précède soulève également la question du type de compétence qui peut s'exprimer à travers le codage grammatical de la référence dans le discours des apprenants. Ce codage renvoie typiquement à la capacité d'organiser l'information d'une manière cohérente et compréhensible pour autrui. Dans les cas cités, tout comme dans les discours d'apprenants présentés plus bas, ce codage est cependant en décalage par rapport à ce que présupposerait le seul plan de l'organisation informationnelle. Or, il est non pas le signe d'une compétence déficiente sur le plan de l'organisation informationnelle, mais le révélateur de certaines dimensions de la compétence d'interaction de l'apprenant : il relève d'une procédure subtile d'organisation des activités.

Ce point est à son tour révélateur de la nature contingente des compétences les unes relativement aux autres, et relativement aux différents contextes de leur mise en opération (Mondada & Pekarek Doehler, 2004). La structure des contenus et la structure des activités s'articulent de manière complexe et cette articulation impose des limites à la possibilité de traiter séparément ce qui relève des dimensions informationnelle et (inter) actionnelle du discours.

Dans leur ensemble, ces observations attirent notre attention sur un élément central : les catégories d'analyse et les schémas d'interprétation des faits linguistiques élaborés à partir de données monogales ne peuvent pas simplement être transférés tels quels aux échanges dialogaux.

Contrairement à ce que pourraient suggérer les exemples cités plus haut, les considérations actionnelles et séquentielles ne se limitent cependant pas aux échanges interactifs. Plusieurs recherches menées sur le discours monogal montrent que certains codages référentiellement surspécifiés (un SN lexical là où un pronom serait possible) remplissent des fonctions communicatives variées, comme le marquage du positionnement du locuteur face au référent ou au destinataire (Ariel, 1990), la mise d'emphase, la signalisation de présuppositions problématiques (Apothéloz & Reichler-Béguelin, 1999) ou encore l'introduction d'un désaccord (Fox, 1987). Les deux derniers éléments, au moins, relèvent clairement de l'organisation séquentielle des activités de discours. Quant au phénomène d'apparente sous-spécification référentielle par le biais d'un pronom clitique à longue distance, il ne se limite pas non plus aux données relevant d'interactions verbales. Il suffit d'ouvrir un roman de Marguerite Duras ou de Nathalie Sarraute pour en trouver d'abondants exemples.

La dimension actionnelle et son organisation séquentielle sont caractéristiques autant du dialogue ou polylogue que des productions monogales. Alors que l'enchaînement des tours de parole et l'articulation des paires adjacentes du type question-réponse relèvent en principe exclusivement de l'interaction verbale, tout discours montre une organisation séquentielle des activités et son interprétation adéquate présuppose la reconnaissance de cette organisation par le destinataire. On pensera à l'organisation des ouvertures et des clôtures dans un

exposé scientifique, par exemple, ou dans un discours politique, ou encore à l'articulation entre activités préliminaires et activités subséquentes dans une lettre (préface à la menace – menace, par exemple) ou dans un récit (préface au récit – récit). Il reste à voir dans quelle mesure le codage grammatical de la référence, chez les natifs autant que chez les apprenants, contribue à organiser ces activités les unes par rapport aux autres et à rendre cette organisation interprétable pour le destinataire.

3. La structure disloquée chez des apprenants avancés du français

Les études sur la structuration de l'information citées plus haut (pt. 1.1) démontrent que la maîtrise de l'organisation discursive en L2 présuppose (i) l'appropriation des principes de structuration de l'information, (ii) l'acquisition des moyens linguistiques et (iii) l'acquisition de la relation fonctionnelle entre les deux. Sous cet angle, la question qui se pose par rapport à l'objet analysé ici est de savoir si les apprenants produisent les mêmes structures disloquées que les natifs, non seulement en ce qui concerne leur adéquation grammaticale, mais aussi pour ce qui est de l'éventail de leurs réalisations formelles effectives, d'une part, et de celui de leurs fonctions discursives, de l'autre.

Les analyses qui suivent se limitent à des dislocations de SN. Elles se fondent sur deux corpus : l'un consiste en 13 heures d'interactions communicatives en classe de L2, l'autre en 10 heures d'interviews semi-directives avec des apprenants en situation de mobilité étudiante. Il s'agit dans les deux cas d'apprenants avancés de français L2 dont la L1 est l'allemand. Ces apprenants 'scolaires' âgés de 17 à 20 ans ont suivi 6 à 8 ans d'enseignement du français à raison de 3 à 5 heures hebdomadaires. Après une brève explicitation du rôle de la dislocation dans les L1 et L2 en question (3.1), je proposerai une analyse quantitative des caractéristiques grammaticales des dislocations chez les apprenants en classe de langue par rapport aux locuteurs natifs (3.2). Puis, j'aborderai l'analyse qualitative de cette structure chez les apprenants dans les deux corpus en identifiant, d'une part, les idiosyncrasies liées à sa réalisation formelle (3.3) et en étudiant, d'autre part, son éventail fonctionnel (3.4).

3. 1. La structure disloquée, la L1 et la L2

Selon une définition étroite, courante dans la littérature, la dislocation constitue une structure syntaxique dans laquelle un syntagme (le plus souvent un SN) apparaît à gauche ou à droite (avant ou après le prédicat : *Jean il est parti ; il est parti Jean*) d'une proposition comprenant un pronom clitique (non réflexif) qui est coréférentiel avec ce syntagme (voir p. ex. Blasco-Dulbecco, 1999, et Lambrecht, 1987, pour le français)⁹. L'un des traits intéressants de la dislocation est qu'elle se réalise de différentes manières à l'intérieur de ce schéma prototypique : l'élément détaché peut être placé à gauche ou à droite ; il peut relever de différentes catégories syntaxiques et il peut concerner différentes fonctions grammaticales. Le terme même de dislocation, toutefois, est trompeur dans la mesure où il suggère l'existence d'un déplacement opéré à partir d'une structure canonique non-disloquée, en l'occurrence SVO pour le français. Or, la nature basique du schéma SVO peut être mise en question, du moins en ce qui concerne le français parlé (p. ex. Lambrecht, 1987).

Dans la littérature, la fonction de la structure disloquée est essentiellement expliquée en termes d'organisation informationnelle du discours. Selon Lambrecht (1987 : 233), le français exerce une contrainte forte contre la coïncidence entre la fonction de topic, si elle est réalisée sous la forme d'un SN lexical, et celle de sujet. La dislocation de SN lexicaux permet d'adhérer au type préféré, pronominal, de topic à l'intérieur de la proposition tout en gardant le topic lexical en dehors de la position de sujet (ou d'objet), le faisant figurer à l'extérieur de la structure syntaxique de la proposition et indépendamment de cette proposition. Ainsi, la structure disloquée à gauche, en particulier, permet de satisfaire un principe pragmatique de base d'après lequel le topic doit être actif, situé au centre de l'attention des interlocuteurs, avant que quelque chose en soit prédiqué (Chafe, 1994 ; Givón, 1979 ; Lambrecht, 1987 : 254). La dislocation à droite, où l'élément lexical est postposé, présuppose généralement une plus grande continuité référentielle de l'élément topic que la dislocation à gauche (Givón, 1992 ;

Lambrecht, 1987, 1994). D'après la littérature, la dislocation accomplie, de par ses propriétés, une fonction pragmatique dominante consistant à promouvoir un référent accessible – mais pas encore actif, pas encore placé au centre de l'attention – au statut de topic : elle sert essentiellement à réintroduire un topic mentionné auparavant ou à introduire un topic inférable et à ainsi changer de topic, ce qui peut également comporter des effets contrastifs. On a vu au chapitre précédent que l'importance de cette fonction peut être remise en cause et on verra à travers les analyses qui suivent que chez l'apprenant avancé, comme chez le natif, la structure disloquée couvre un éventail fonctionnel bien plus diversifié.

La L1 et la L2 des apprenants étudiés montre des fonctionnements sensiblement différents des structures disloquées. L'allemand, la L1 de ces apprenants, est une langue V2 (le verbe est placé en seconde position) avec un ordre des constituants relativement libre autour du verbe et un marquage morphologique des fonctions grammaticales. En raison de ces propriétés, cette langue permet de placer les expressions référentielles à différents endroits suivant le statut informationnel des éléments concernés. Le français, par contre, est une langue avec un ordre des constituants relativement fixe qui doit recourir à des structures du type disloqué ou clivé pour certaines opérations portant sur le topic ou le focus. On verra que, malgré ces différences, la structure disloquée pose peu de problèmes aux apprenants étudiés – quant à ses dimensions à la fois formelles et fonctionnelles.

3. 2. Qu'est-ce qui est disloqué chez l'apprenant avancé ?

La première interrogation qui nous occupera ici est la suivante : qu'est-ce qui est disloqué chez l'apprenant avancé et qu'est-ce qui le distingue du natif ?

Il existe des observations empiriques précises sur le comportement des natifs du français basées sur un corpus d'entretiens analysé par Ashby (1988), impliquant des adolescents et des adultes de différents âges et de différentes classes sociales¹⁰.

Les tableaux qui suivent présentent les résultats du repérage des dislocations dans un corpus de 13 heures d'interactions communicatives en classe de français L2 de niveau avancé (L1 = l'allemand), par rapport aux locuteurs natifs (LN) analysés par Ashby (*op. cit.*). La comparaison est effectuée à titre exploratoire et devrait fournir une base pour des comparaisons ultérieures plus systématiques avec d'autres données de locuteurs natifs¹¹.

3.2.1. Le placement à gauche ou à droite du constituant disloqué et sa catégorie syntaxique

Les deux premiers tableaux montrent des résultats fortement divergents pour l'orientation à gauche (DG) ou à droite (DD) de la structure disloquée (tableau 1) et pour la catégorie syntaxique de l'élément disloqué (tableau 2) :

Tableau 1 : L'orientation à gauche ou à droite de la structure disloquée

	DG Apprenants L2	LN (Ashby, 1988)	DD Apprenants L2	LN (Ashby, 1988)
total DG : DD	(101) 91 %	79 %	(10) 9 %	21 %

Tableau 2 : La catégorie syntaxique du constituant disloqué à gauche et à droite

	DG Apprenants L2	LN (Ashby, 1988)	DD Apprenants L2	LN (Ashby, 1988)
pronom	(30) 30 %	55 %	(1) 10 %	70 %
N	(71) 70 %	45 %	(9) 90 %	30 %

Ces tableaux révèlent deux résultats notables.

Rareté de dislocations à droite

Les chiffres retenus dans le premier tableau indiquent que les apprenants, à l'instar des locuteurs natifs, ont tendance à moins disloquer à droite qu'à gauche, mais que cette tendance est encore plus nette que chez les natifs : seulement 9 % de leurs dislocations portent sur la droite (vs 21 % pour les LN). La structure disloquée à droite, et tout particulièrement sa version pronominale, représente donc un élément particulièrement résistant pour les apprenants concernés. Or, la dislocation à droite joue un rôle pragmatique spécifique, qui est proche de

celui de la dislocation à gauche, mais néanmoins différent : d'après la littérature, les deux servent principalement à promouvoir un référent au statut de topic, mais la dislocation à droite est davantage en continuité avec ce qui précède que la dislocation à gauche (cf. 3.1 supra). La dislocation à droite semble être associée à des mouvements de clôture de paragraphes et de tours de parole (Ashby, 1988), alors que la dislocation à gauche est parfois liée à des ouvertures de nouveaux paragraphes (Givón, 1992 ; Geluykens, 1992 ; Lambrecht, 1994, 181sq.), et peut également avoir des effets d'énumération ou de contraste (Geluykens, 1992). Le potentiel pragmatique de la dislocation à droite est de toute évidence sous-exploré par les apprenants en comparaison avec les natifs, du simple fait que les premiers n'ont que très rarement recours à cette structure.

Rareté de dislocations de pronoms et emplois fonctionnels spécialisés du moi je

Le tableau 2 présente des proportions inversées entre les pronoms et les noms pour les apprenants et les locuteurs natifs respectivement. Cela concerne à la fois la dislocation à gauche et, de façon plus marquée encore, la dislocation à droite : les apprenants produisent nettement moins de structures disloquées à gauche avec pronom, du type *moi je, lui il*, etc., que les locuteurs natifs ; ils sont particulièrement réticents à produire des dislocations à droite avec pronom, la séquence *pourquoi est-ce que je suis un spécialiste moi* (il4cIII-2) constituant la seule occurrence recensée dans le corpus d'apprenants.

Outre un cas de vous vous utilisé de manière contrastive, 6 emplois de la tournure *ça c'est* dans des contextes d'évaluation positive ou négative et 3 occurrences de *moi* disloqué portant sur un complément d'objet direct ou indirect (p. ex. *moi il me manque les arguments*), les apprenants produisent une vingtaine de séquences *moi je* qui, toutes sauf trois, sont placées en début du tour de parole.

Ces simples calculs suggèrent qu'il existe, chez les apprenants, des emplois fonctionnels de dislocations de pronoms, mais que ces structures, typiques du langage parlé, ne sont pas utilisées aussi régulièrement que par les locuteurs natifs¹².

Il peut être intéressant à cet égard d'examiner du point de vue qualitatif les productions des apprenants. La structure *moi je*, utilisée par les natifs de manière régulière et quasiment automatique pour désigner la première personne sujet, se révèle être plus spécialisée chez les apprenants. Souvent combinée avec des mots de pensée, elle sert typiquement à marquer les positions respectives des interlocuteurs, voire des prises de position énonciatives, comme le montrent les extraits (3) et (4) :

(3) en3dII, 174-180

1P : [...] qu'est-ce que vous ferez pour améliorer vos connaissances des langues jusqu'au bac ou est-ce que vous êtes déjà tout contents ou satisfaits Denise

2F : **moi je pense** que c'est un problème **moi personnellement j'aimerais** bien connaître une langue vraiment bien

(4) il4cIII, 314-324

1P : [...] je réussis pas à m'imaginer un monde où il n'y est qu'un pessimisme noir ou tout tout le monde est là comme ça. à attendre un/ il n'y a même pas de vie possible [là

2G : [NON]. [ehm je pense

3P : [il n'y aurait même] plus de naissances parce que les gens ne feront même plus l'amour hein (rire général) même pas

[ça c'est dégoutant

4G : [non **moi je pense que** ehm je n'ai pas. dit clairement ce que je voulais dire. j'ai seulement c'était seulement une partie de. de ce que.. de mon modèle ehm quoi je sais qu'il n'y a pas de : pessimisme absolu [...]

Le positionnement séquentiel du *moi je* au sein de l'organisation interactive est intéressant : cet élément figure souvent en début de tour de parole. Cette position initiale se prête de façon privilégiée non seulement à la prise de position énonciative, mais encore à la prise de tour de parole. Le *moi je* apparaît en effet chez les apprenants étudiés avec une certaine régularité à des moments de compétition pour le tour, comme dans l'exemple (4).

En 2, l'élève G cherche en vain à prendre le tour, alors que P poursuit son discours en chevauchement par rapport à G, sans lui céder la parole. Ce n'est qu'en 4 que G réussit à s'approprier le droit à la parole, à un moment de chevauchement, en reformulant à la lettre son début d'énoncé, à la différence notable qu'il le fait démarrer par un *moi je*. Dans ce cas comme dans de nombreux autres, le *moi je* relève d'une formulation figée dont un des effets est de soutenir la prise de parole, notamment en cas de compétition pour le tour ; on le retrouve dans cette fonction régulièrement chez les locuteurs natifs (voir Pekarek Doehler, 2001a, pour le français et Duranti & Ochs, 1979, pour l'italien). Dans l'exemple (4), cette structure semble relever des moyens qui permettent au locuteur d'occuper le '*floor*' – le terrain de parole – tout en lui laissant le temps de formuler son propos (on notera les hésitations, les reprises et les pauses dans le tour de G à la l. 4).

Pour récapituler, par rapport aux natifs, les apprenants utilisent le *moi je* plus rarement et dans deux contextes fonctionnels plus spécifiques, liés d'une part à la prise de parole et d'autre part au marquage de la position énonciative. Cet emploi plus spécialisé suggère que cette structure n'est pas grammaticalisée au même degré chez les apprenants que chez les natifs.

3.2.2 La fonction grammaticale de l'élément concerné par la dislocation

Il se dégage une image beaucoup plus convergente entre apprenants et natifs en ce qui concerne la fonction grammaticale sur laquelle porte la dislocation :

Tableau 3 : La fonction grammaticale de l'élément concerné par la dislocation à gauche et à droite¹³

	DG Apprenants L2	LN (Ashby 1988)	Apprenants L2	LN (Ashby 1988)	DD Apprenants L2	LN (Ashby 1988)	Apprenants L2	LN (Ashby 1988)
	<i>pronom</i>		<i>N</i>		<i>pronom</i>		<i>N</i>	
Sujet	(27) 90 %	92 %	(64) 90.1 %	84 %	(1) 100 %	95 %	(7) 77.7 %	79 %
Compl.	(iv)	7 %	(7) 9.9 %	11 %	(0) 0 %	5 %	(2) 22.3 %	15 %

Le tableau 3 montre une nette préférence pour la dislocation des sujets par opposition aux objets, tant chez les apprenants que chez les natifs, ce qui rejoint d'autres études portant sur les productions orales en français de locuteurs natifs (Barnes, 1985 ; Blasco-Dulbecco, 1999 ; Lambrecht, 1987). Quant à la dislocation de compléments d'objet, il s'agit essentiellement d'objets directs, la dislocation de compléments d'objets indirects étant particulièrement rare (dans les données de Ashby, elle concerne entre 0.5 % et 1 % des éléments disloqués). Le nombre extrêmement réduit d'occurrences dans les deux corpus a conduit à ne pas chiffrer la distinction entre complément d'objet direct et indirect.

Il apparaît deux différences entre les apprenants et les natifs :

En fonction de complément d'objet, seul le pronom de première personne est disloqué à gauche
Chez les apprenants, la dislocation à gauche de pronoms en fonction de compléments d'objets directs ou indirects se limite aux cas de première personne du type *moi ça m'est déjà arrivé* (in2eI-10).

En fonction de complément d'objet, aucun pronom n'est disloqué à droite

Une différence notable entre apprenants et natifs concerne la dislocation à droite de compléments d'objets : chez les apprenants, ce type de dislocation ne comporte aucune pronominalisation du type *il ne m'a pas vu moi*. Ici encore, un phénomène typique du langage parlé est rare, voire absent du discours des apprenants.

Hormis ces deux points, la fonction grammaticale sujet vs complément d'objet de l'élément concerné par la dislocation ne distingue pratiquement pas les apprenants des natifs.

3.2.3. De subtiles différences d'ordre pragmatique

Ce fait même est intéressant dans la perspective d'une caractérisation du discours de l'apprenant avancé. Les résultats présentés dans les tableaux 1, 2 et 3 indiquent que les différences entre les apprenants et les natifs quant aux divers types de réalisation des dislocations concernent des domaines particulièrement sensibles à la dimension pragmatique, alors que ces différences sont faibles ou inexistantes dans des domaines pragmatiquement plus neutres. La fonction grammaticale de l'élément concerné par la dislocation (montrant le plus

de convergence entre les deux corpus, cf. tableau 3) est pragmatiquement plus neutre dans la mesure où il n'existe pas de différences pragmatiques notables entre la dislocation d'un sujet et celle d'un complément d'objet : selon la littérature, les deux accomplissent largement les mêmes fonctions¹⁴. Par contre, les éléments qui différencient les apprenants des natifs, à savoir la catégorie syntaxique du constituant disloqué et surtout sa position à gauche ou à droite (cf. tableaux 1 et 2), relèvent essentiellement du domaine pragmatique. Les dislocations de pronom du type *moi je*, plus rares chez les apprenants, sont des tournures typiques du langage parlé, par ailleurs souvent rencontrées en début de tours de parole où elles semblent être associées à des prises de parole ; d'autres dislocations de pronoms du type *ça c'est* sont liées à des évaluations positives ou négatives. La dissemblance pragmatique est encore plus prononcée entre les dislocations à droite et les dislocations à gauche, les dernières étant très rarement utilisées par les apprenants. Le potentiel fonctionnel de la dislocation à droite reste ainsi sous-exploité par ces derniers.

Il en résulte que les différences des taux d'occurrences des divers types de structures disloquées entre les apprenants avancés et les locuteurs natifs sont révélatrices de nuances subtiles d'ordre pragmatique. La complexité syntaxique, voire le coût de traitement cognitif semblent, quant à eux, représenter une source possible de la rareté respectivement l'absence, chez les apprenants, de dislocations (à gauche respectivement à droite) de pronoms en fonction de compléments d'objet. La plus grande rareté de structures *moi je* suggère, enfin, un degré de grammaticalisation moins avancé chez les apprenants.

3.3. La réalisation formelle de la structure disloquée

Les observations qui précèdent soulèvent une seconde question importante dans la perspective de l'acquisition, à savoir celle de l'existence d'idiosyncrasies dans la réalisation formelle de la dislocation chez les apprenants avancés. Cette question a été explorée dans les deux corpus d'apprenants, interactions en classe et interviews. Les extraits tirés du premier corpus portent des codes en minuscules et ceux tirés du second portent des codes en majuscules. Dans les interactions en classe, P désigne le professeur.

Les rares idiosyncrasies rencontrées chez les apprenants avancés portent sur des éléments formels qui sont sous influence pragmatique. Celles-ci concernent d'une part la nature de l'élément disloqué, comme le montre l'extrait suivant, tiré d'une interaction en classe de langue :

(5) il2bIII, 35-37

F : oui c'est en rapport ehm avec madame Rosa. oui elle vit seulement et elle ne peut pas sortir ehm de sa chambre et (puis il eh) **des gens ils fait ils font presque rien que regarder par la fenêtre** et ils vivent ehm (comment dire) dans les mémoires

Ce qui confère un aspect inhabituel à cet exemple est le fait que l'élément disloqué est un SN indéfini. Alors que la structure disloquée n'est pas strictement parlant grammaticalement incorrecte, elle est pragmatiquement inhabituelle. L'introduction d'un topic présuppose que le référent en question soit référentiellement défini – qu'il soit donc ou bien générique, ou bien identifiable et donc individuable parmi les référents possibles (Givón, 1976 ; Barnes, 1985 ; Lambrecht, 1987). C'est la raison pour laquelle l'élément détaché consiste généralement en un SN défini et qu'il ne peut être grammaticalement indéfini que lorsqu'il s'agit d'un référent générique. Cela n'est pourtant pas le cas pour l'exemple (5) où l'indéfini *des gens* ne permet pas une lecture générique, cette dernière présupposant ici le déterminant défini *les*.

De même, dans l'exemple (6), le fait que la prédication pose l'existence – en l'occurrence la non-existence – du pessimisme et que un pessimisme (absolu) ne peut pas être représentant de sa classe (puisque'il n'y a pas 'des pessimismes (absolus)'), favoriserait ici un déterminant défini sur l'élément coréférentiel disloqué au lieu de l'indéfini un.

(6) il4cIII, 278/9

G : je crois que **ça n'existe pas un pessimisme. ehm un pessimiste absolu**

La différence par rapport à l'extrait suivant, produit par un natif, montre la subtilité de cette contrainte pragmatique qui pose problème aux apprenants :

(7) ElsIICHrom « un bilingue »

A : **un bilingue il se trompe pas tout le temps**

Alors que le déterminant *un* est inhabituel en (6), il ne pose aucun problème en (7) où *un bilingue* est représentatif de sa classe (ce qui n'est pas le cas pour *un pessimisme*) et fait donc l'objet d'une lecture générique : il est référentiellement défini.

L'autre élément grammatical laissant parfois voir des idiosyncrasies chez les apprenants est la reprise pronominale :

(8) MH/LA-19.11.93-1

M : **le danger de faire quelque chose d'autre et de faire. pas vraiment le travail qu'on doit faire c'est. c'est c'est grand**

(9) il2bdIII, 80-90

1F : peut-être ehm le cœur est trop faible pour pour eux peut-être ehm ils ont besoin ehm deux cœurs pour xxx ehm ((rit avec le prof)) maintenant ils ont seulement un cœur mais mais **ce cœur c'est trop faible pour pour ehm pour le corps**

2P : trop faible il faudrait DEUX cœurs pour eux

Ces deux exemples comportent des reprises pronominales par le biais du pronom démonstratif *ce*. Il s'agit d'un type de reprise qui est en principe parfaitement acceptable dans les structures disloquées. Selon la littérature, dans un cas (inventé) comme *le poulet c'est bon*, la reprise par *ce* aurait pour effet de conférer au référent un aspect de généralité (Cadiot, 1992) du genre 'le poulet en général' (et non pas uniquement le poulet que je suis en train de manger). Dans les cas mentionnés, par contre, l'interprétation générique est bloquée en (8) par les modifications apportées au référent montrant qu'on parle bien d'un danger spécifique, et en (9) par le déterminant démonstratif utilisé sur l'élément détaché qui a le même effet.

Ces cas, bien qu'ils ne représentent pas des occurrences fréquentes dans le discours des apprenants, sont significatifs : ils relèvent de problèmes relatifs aux contraintes pragmatiques sur le codage grammatical des référents liées au statut informationnel de ces référents, et non pas de règles morpho-syntaxiques en tant que telles. La réalisation formelle de la structure disloquée chez les apprenants avancés ne montre en effet pas d'erreurs morpho-syntaxiques à proprement parler, alors que des zones d'instabilité morpho-syntaxique subsistent chez ces mêmes apprenants dans d'autres domaines (on le constate à plusieurs endroits dans les extraits présentés). Les extraits (6) à (9) rejoignent en ce point ce qui a été observé plus haut sur les différences entre apprenants et natifs quant aux catégories syntaxiques du constituant disloqué et à la fonction grammaticale de l'élément dit de reprise : il existe des différences subtiles d'ordre pragmatique entre les apprenants et les natifs.

Ces observations soulèvent de manière centrale la question des fonctions discursives accomplies par la dislocation dans le discours des apprenants.

3.4. L'éventail fonctionnel

Rappelons que la rareté chez les apprenants de la structure disloquée à droite témoigne d'un potentiel fonctionnel sous exploré (pt. 3.2.1). Nous avons également retenu un emploi fonctionnel plus spécialisé du *moi je* chez les apprenants en comparaison avec les natifs (pt. 3.2.1). Outre ces éléments, l'analyse qualitative des productions d'apprenants en classe et dans les entretiens aboutit à deux principaux résultats. D'une part, les structures utilisées par les apprenants laissent voir un éventail fonctionnel qui recouvre sur le plan de l'organisation de l'information largement ce qu'en dit la littérature sur les natifs (pour le français voir Ashby, 1988 ; Barnes, 1985 ; Blasco-Dulbecco, 1999 ; Cadiot, 1992 ; Lambrecht, 1987, 1994). D'autre part, cet éventail montre d'importants parallèles avec le fonctionnement interactif et argumentatif de la structure disloquée qui a été identifié par les quelques travaux interactionnistes s'intéressant à ce problème chez les natifs (cf. pt. 2.2 supra).

3.4.1. Organisation informationnelle et organisation actionnelle

La promotion au statut de topic

La dislocation de SN lexicaux, notamment quand elle porte sur la gauche, remplit régulièrement dans le discours des apprenants la fonction classique de promotion d'un référent (accessible, mais pas encore donné) au statut de topic, soit en réintroduisant un topic mentionné auparavant, soit en introduisant un topic inférable, comme dans l'exemple qui suit, où Pierre est le protagoniste du livre dont il est question :

(10) en3cII, 1-12

1P : mesdames messieurs bonjour nous avons lu avant Pentecôte le reste de notre texte. avant de : avant d'approcher certains problèmes plus particulièrement d'abord un petit résumé peut-être : pour nous remettre un petit peu en forme monsieur M s'il-vous-plaît ((voix basse))

2H : eh..

3P : bon alors qu'est-ce qui se passe.

4H : eh

5P : qu'est-ce qui se passe à la fin de ce scénario..

6H : alors **Pierre. eh il entre dans le hangar.** et là il rencontre ses amis les conspirateurs. et :. il veut les convaincre. ehm il veut les aider qu'ils

On notera que tant chez les apprenants que chez les natifs, l'introduction d'un élément topic par le biais de la structure disloquée est souvent accompagnée d'autres éléments linguistiques, en particulier de marqueurs d'articulation du discours (ici : *alors*). Et on rappellera que la dislocation à droite est bien plus rarement employée dans cette fonction que chez les natifs.

Effets contrastifs

Tout comme la fonction topicale, l'utilisation contrastive de la structure disloquée se retrouve fréquemment et sous différentes formes dans le discours des apprenants. Les contrastes peuvent se situer au niveau interactif, comme dans l'exemple (12), ou bien dans le discours d'un seul locuteur, comme dans l'exemple (11). Ils s'accompagnent parfois de marqueurs explicites du contraste (*mais*, ex. 11) et la dislocation porte sur le premier (ex. 12), le second (ex. 11), ou les deux éléments contrastés.

(11) en3cI, 156-159

M : [...] on a demandé le peuple s'il voulait l'armée ou s'il la voulait pas et la peuple a a dit qu'il veut. mais : **l'Etat il a continué comme toujours de travailler.** avec un concept vieux

(12) en3cIII, 216-220

1P : quelles sont les positions respectives qu'ils ont Garcin et. Inès. Tobias/

2G : je pense l'essentiel c'est c'est que **Garcin il pense qu'on est ce qu'on veut** et Inès dit qu'on est ce ehm qu'on est rien d'autre que que sa même vie alors Garcin pense peut-être que : en pensant être un héros il peut être un héros. mais c'est pas comme ça c'est pas juste

L'organisation préférentielle

D'autres cas de figure se démarquent davantage des interprétations classiques de la dislocation, bien qu'on les retrouve dans le discours interactif aussi bien des natifs que des apprenants. C'est le cas du recours à la dislocation à gauche pour maintenir l'orientation préférentielle de la conversation ; nous avons discuté plus haut deux exemples extraits du discours de natifs (ex. 1 et 2). Chez l'apprenant comme chez le natif, cette fonction peut être remplie soit par la structure disloquée à gauche, soit par la simple reprise d'un SN lexical. L'extrait (13), tiré d'une interview avec un apprenant, illustre ce second cas de figure :

(13) MU/GE ent. i.

1M : on peut dire que les fondements sont importants et qu'on peut apprendre à parler dans la région

2S : donc ce n'est pas difficile **les fondements** étaient là et pour apprendre la langue de tous les jours ça va de soi après

3M : **les fondements** bon au début il y avait beaucoup de gens qui m'ont dit que je parle relativement bien le français et j'ai pensé ce n'est pas le cas parce que j'ai eu beaucoup de problèmes [...]

La remarque de S à la ligne 2 est clairement construite de façon à projeter une confirmation de son propos comme réaction préférentielle. Or, l'orientation de l'interlocuteur M (l. 3) vers cette préférence (voir pt. 2.2 supra) est réduite au minimum, s'exprimant par la simple répétition de *les fondements*, suivie de l'articulateur *bon* qui marque l'introduction d'une réaction non préférentielle. Cette réaction est repoussée plus loin encore dans le tour, étant précédée de l'affirmation que les autres estimaient que M disposait de fondements en français ; ce n'est qu'après cela que M dit ne pas avoir partagé cette opinion. Comme dans l'exemple de l'anecdote (ex. 1), la réponse de M à la ligne 3 est construite comme une séquence du type 'oui-mais' dans laquelle la répétition du SN lexical sert de préface à un développement ultérieur. Bien qu'elle ne soit pas intégrée au niveau syntaxique dans ce qui suit, cette reprise joue un rôle pragmatique important : elle est utilisée comme une sorte d'étiquetage de ce dont traitera le tour de M. Le terme *les fondements* se présente ainsi comme une simple annonce, une sorte de point de départ à partir duquel est énoncé la suite du tour.

Par ces propriétés, l'exemple montre une séquence relativement typique pour organiser une réaction non préférentielle : l'expression référentielle fonctionne comme un marqueur d'accord minimal suivi d'une transition pas à pas vers le désaccord. C'est justement parce qu'elle manifeste explicitement une orientation vers le référent central de la question précédente que la reprise lexicale permet de maintenir formellement une orientation vers l'accord, tout en participant à un mouvement de réorientation par rapport à ce qui est projeté dans le tour précédent. La répétition du SN lexical relève donc ici non pas d'une procédure de gestion de la structure informationnelle, mais d'un processus de positionnement mutuel, accompli au fil du déroulement séquentiel des échanges.

Réorientation interactive ; effets d'insistance

L'utilisation que font les apprenants avancés de la structure disloquée dans des contextes d'insistance, voire de réorientation interactive du discours constitue un autre cas de figure témoignant d'un fonctionnement interactif :

(14) en3cI, 135-142

1P : mais alors qu'est-ce que vous qu'est-ce que vous voulez que la Suisse achète d'autres avions/

2M : non de mon opinion il faut (pas) d'avions

3P : pas d'avions du tout\

4M : pas d'avions du tout ((voix basse))

5P : mais alors eh : un autre système de défense/

6M : peut-être un autre système de défense. oui système de défense mais chaque personne (ne va) x x soi-même mais aussi eh : la tolérance. c'est un grand (marge) de cet eh (3s)

7G : et cet autre eh :. système. ((souffle)) système de défense qu'est-ce que ce serait/

Dans cet extrait, le professeur P et l'élève M engagent un échange autour du système de défense suisse. M déclare d'abord qu'il ne faut pas que la Suisse achète davantage d'avions de combat (l. 2/4). P demande ensuite s'il faudrait un autre système de défense (l. 6). M confirme en modalisant ce propos (l. 6), puis il commence à développer un autre point. G intervient alors (l. 7) en reprenant le référent *un autre système de défense* dans une structure disloquée à gauche. Ce faisant, il réoriente le discours vers un topic que son interlocuteur vient justement d'abandonner. Cette réorientation fait ressortir de manière intéressante l'inter-relation entre l'organisation informationnelle et l'organisation interactive du discours : la structure disloquée à gauche, relevant d'une question, a ici pour effet à la fois de réintroduire un référent en tant que topic et d'insister sur ce référent topic en dépit de son abandon par le locuteur précédent (cet effet est par ailleurs renforcé par l'utilisation du déterminant démonstratif sur l'élément disloqué).

L'effet d'insistance peut également être produit par le biais de la dislocation à droite :

(15) AR/LA, ent.-2

1P : [...] il y a des gens de tous les pays surtout de l'Afrique et puis qui ont le français comme langue officielle dans leur pays et ils sont presque des francophones

2S : mais eux ils ont un accent

3A : oui ça dépend il y a des gens qui ont un accent très fort et autres qui sont déjà depuis longtemps ici

4S : **tu arrives à le comprendre cet accent**

5A : ça dépend ça dépend c'est pas évident.

S soulève en 2 la question de l'accent des interlocuteurs de A. A répond en plaçant *les gens* comme topic de ses énoncés (l. 3), par le biais d'une structure présentative. S refocalise ensuite le discours sur la question de la compréhension de l'accent, par le biais de la dislocation à droite (l. 4). On retrouve ici encore un effet d'insistance lié à l'utilisation de la structure disloquée au sein d'une question. Dans les deux cas cités, la dislocation sert au locuteur à réorienter le discours dans une direction qui a été abandonnée par son interlocuteur. On notera que la dislocation à droite semble particulièrement propice à cette utilisation, puisqu'elle signale plus de continuité référentielle que la dislocation à gauche (cf. pt. 4.2 supra), ce qui a pour conséquence de donner à la réorientation discursive un effet d'assouplissement de la rupture thématique par rapport au discours d'autrui.

Effets conclusifs de la dislocation à droite

Une dimension fonctionnelle spécifiquement associée à la dislocation à droite, qui a été attestée pour les données interactives uniquement (Ashby, 1988), est celle de donner à cette structure des effets conclusifs :

(16) il2bdIII-4

1P : [...] deuxième partie de cette phrase le muscat du dimanche ne les fait plus chanter qu'est-ce que ça veut dire.. oui Rahel/

2R : peut-être qu'autrefois ils ont bu du muscat avec des amis le dimanche et puis ils étaient très heureux et maintenant tout ça est passé

3P : mhm oui c'est fini

4R : je pense que même les dimanch- les dimanches **ils ne sont pas heureux ces gens**

5P : et même le vin n'arrive plus à les griser. Sibylle

R répond ici en deux tours (l. 2 et 4) à la sollicitation de P (l. 1). Elle clôt son deuxième tour par une dislocation à droite (l. 4). P interprète ensuite le propos de R comme terminé et, après un bref commentaire, passe la parole à Sibylle, une autre étudiante (l. 5). Tout se passe comme si la dislocation à droite servait, avec la prédication et d'éventuels phénomènes prosodiques, d'indice de clôture vers lequel s'oriente P pour placer son prochain tour de parole. La dislocation participe en ce sens à une coordination subtile de l'organisation des échanges entre R et P, tant au niveau des contenus que de l'alternance des tours de parole.

L'exemple (17) montre que l'effet conclusif de la dislocation à droite ne relève pas uniquement de la production de l'apprenant, mais qu'il est aussi un élément vers lequel s'oriente l'apprenant au niveau de la compréhension :

(17) il4cIII, 371-382

1G : [alors dans l'enfance] ehm. je crois que c'est une un crime. parce que ehm je crois les enfants.. ehm ont le droit de grandir.. ehm. sans être confron-. confrontrer. confron- (en hésitant)

2P/E ? : [ter

3G : [ter] ehm avec. des problèmes ehm... mieux avec des problèmes de

4E : XXX

5G : oui jusqu'à un certain âge c'est clair mais après il faut.. quand ils sont par exemple douze ans quand ils ont douze ans ils.. **on doit commencer à.. à les communiquer. ces problèmes**

6E : et qu'est-ce que tu ferais avec. ehm des parents. qui ehm qui n'acceptent pas tes idées

À la ligne 5, G produit une dislocation à droite à la fin de son tour. Immédiatement après, E prend la parole à son tour et réoriente le discours vers une nouvelle question, en introduisant le rôle des parents face aux problèmes de leurs enfants. Cet enchaînement des tours de parole

montre clairement que le locuteur E interprète la dislocation à droite produite par G en fin de tour comme un signe de clôture (parmi d'autres) sur deux plans : la structure thématique et la construction du tour de parole. La dislocation sert ainsi à E de point de repère à la fois pour saisir le tour de parole et pour placer une nouvelle question.

L'effet conclusif prend parfois la forme d'une formule conclusive courante, comme dans l'exemple (18) :

(18) AR/LA, ent.-11

A : je pense que ça dépend si fort des profs c'est un peu le problème on peut bien changer les programmes des cours quand les profs ne sont pas bien ça vaut rien. **c'est ça des fois le problème**

Dans tous les cas présentés, la dislocation à droite joue un rôle important dans la coordination interactive des activités mutuelles et leur placement séquentiel.

Les exemples cités dans cette section ont montré que les apprenants, comme les natifs, utilisent la structure disloquée non seulement pour organiser les contenus informationnels, mais aussi pour organiser l'enchaînement de leurs activités. Ces extraits témoignent du fait que les processus référentiels engagent le locuteur en tant qu'acteur social, placé face aux autres et impliqué dans des rapports interpersonnels spécifiques et continuellement reconfigurés. Dans les exemples cités, la stratégie référentielle des apprenants relève non pas d'un plan purement référentiel, mais, souvent, d'une procédure de gestion des positionnements face à l'interlocuteur dont la nature subtile témoigne d'un haut niveau de compétence d'interaction qui a trait à tout un travail d'organisation séquentielle des activités mutuelles, d'enchaînement des contributions les unes aux autres et de gestion des rapports interpersonnels.

3.4.2 Un cas à part : dislocation et négociation de l'intercompréhension

Cette dernière remarque est d'un intérêt central pour l'acquisition des L2. On peut la rapprocher d'une observation avancée par Geluykens (1992) sur le rôle de la dislocation à gauche dans l'identification des référents, notamment dans l'introduction collaborative des topics. D'après cet auteur, la dislocation à gauche serait le résultat, grammaticalisé, d'un processus interactif en trois pas, illustré dans l'extrait suivant :

(19) 1A: now ehm. the last paragraph

2B: yes

3A: ehm I seem to remember it. being different from what's printed [...]

(Geluykens, 1992, ex. 2 p. 35, transcription simplifiée par moi-même)

Dans un premier pas, le locuteur A évoque un référent en le nommant simplement, sans immédiatement poursuivre son propos. Cela offre la possibilité à l'interlocuteur, dans un second pas, de produire un signe d'acceptation ou de reconnaissance du référent, ce qui permet alors au premier locuteur, dans un troisième temps, de procéder à l'établissement non-problématique du référent. Geluykens interprète le premier et le troisième pas comme faisant partie d'une structure disloquée ; l'élément disloqué permettrait au locuteur de s'assurer, de manière interactive, de l'interprétabilité du référent par l'interlocuteur. La fonction pragmatique qui consiste à introduire un référent avant de prédiquer quelque chose à son propos aurait donc ici non seulement un parallèle dans l'organisation interactive, mais encore répondrait à une véritable motivation interactive.

Le cas de figure discuté par Geluykens ne se retrouve pas dans les données d'apprenants étudiées ici. Il est toutefois intéressant de noter que l'on observe la structure disloquée assez régulièrement au cours de négociations interactives de formes linguistiques, comme le montre l'extrait suivant :

(20) en3cIII

1G : je n'ai pas trouvé encore l'idée que j'aimerais m'engager mais.. aujourd'hui tout pense en avant parce que la. die Werte

2P : les valeurs

3G : les valeurs des : des hommes ils ehm ne comptent rien aujourd'hui seulement ehm der Schein

4P : mhm l'apparence

5G : l'apparence

Dans cet extrait, l'élément disloqué, avec ou sans modification, relève d'un mouvement confirmatif dans une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro, Matthey & Py, 1989). Au sein de la structure tripartite (a) sollicitation par l'apprenant, (b) proposition par le locuteur 'expert' et (c) prise ou ratification par l'apprenant, l'élément disloqué accomplissant la fonction de prise. Son intégration dans une structure disloquée fonctionne à la fois sur le plan linguistique et pragmatique : elle permet d'effectuer la prise (ce qui ne serait pas possible par une simple reprise pronominale) tout en rendant possible une intégration parfaitement cohérente de l'élément proposé dans la suite du discours – intégration en tant que topic, bien entendu. La dislocation à gauche paraît être, dans ces cas, une ressource particulièrement efficace permettant aux locuteurs de gérer la double focalisation du discours (Bange, 1987) sur la forme (prise) et sur les contenus (continuité référentielle). Il va de soi que cela n'est possible que dans certaines configurations linguistiques, en particulier quand l'élément linguistique recherché est un SN sujet ou objet (les cas d'objet n'étant pas attestés dans les données analysées ici). Dans ces cas-là, l'utilisation de la dislocation à gauche peut être interprétée comme relevant d'une capacité stratégique des apprenants consistant à surmonter les obstacles communicatifs efficacement en se servant de l'aide du locuteur plus expert. Mettant en jeu à la fois la forme linguistique recherchée, l'organisation topicale et le déploiement séquentiel de l'interaction, cette utilisation de la structure disloquée porte en elle le témoignage de l'articulation complexe des dimensions linguistique, informationnelle et actionnelle du discours.

3.4.3. L'éventail fonctionnel et les compétences en jeu

Pour récapituler, les exemples de cette section entraînent les observations suivantes : (i) les apprenants utilisent les structures disloquées d'une manière diversifiée pour remplir tout un éventail de fonctions informationnelles et interactives ; (ii) sur le plan qualitatif, cet éventail fonctionnel ne semble pas différer de manière substantielle du discours des natifs ; seul le *moi je* est utilisé par les apprenants de manière plus spécialisée que par les natifs ; (iii) les fonctions étudiées portent la trace de la forte imbrication des dimensions informationnelles et actionnelles du discours ; (iv) par là-même, elles sont révélatrices à la fois de la capacité de l'apprenant à organiser la structuration informationnelle et de certains aspects de sa compétence interactive, liés à l'organisation des tours de parole, aux positionnements mutuels, à l'enchaînement séquentiel des activités et au maintien de l'organisation préférentielle des échanges verbaux.

Ce dernier point est essentiel : d'une part, il révèle que les capacités d'ordre interactif, à l'instar de la compétence discursive, ont trait aux dimensions formelles de la langue dans la mesure où le système linguistique sert aux locuteurs de ressources pour coordonner et pour organiser leurs échanges. D'autre part, il rappelle qu'il existe une interrelation complexe entre la structure informationnelle et la structure interactionnelle. Enfin, il montre que l'organisation, dans l'interaction, des topics et plus généralement celle des référents ne relève pas simplement de la responsabilité individuelle du locuteur, mais qu'elle fait l'objet de constructions conjointes continues et parfois complexes, qui reposent sur un fond de connaissances mutuelles en partie configurées en collaboration et continuellement renégociées (cf. Arditty, ici même).

4. Discussion

À la lumière des travaux récents en linguistique interactionnelle, l'un des principaux arguments de cet article était le suivant : le fait qu'il n'y ait pas seulement un ordre linguistique et informationnel dans le discours, mais aussi un ordre social, actionnel est une dimension pertinente pour le formatage grammatical des énoncés. L'étude de la structure disloquée dans des interactions impliquant des apprenants germanophones avancés du français L2, par comparaison avec des natifs, a montré un fonctionnement bien plus diversifié de cette structure

que ne le laisse entendre la plupart des travaux existants. L'image qui ressort des analyses n'est pas totalement convergente avec les recherches portant sur les productions monologiques d'apprenants de L2.

Si l'usage fonctionnel de la dislocation ne diffère pas sensiblement de celui des francophones de référence, des différences sensibles existent néanmoins au niveau des contraintes pragmatiques sur le codage grammatical :

(i) Les apprenants avancés présentent des *formes de réalisation* de la structure disloquée qui ne dévient pas notablement de la langue cible. Deux exceptions ont toutefois été mises en évidence, dont l'occurrence est toutefois rare. D'une part, les apprenants utilisent parfois des déterminants inappropriés sur l'élément disloqué (l'indéfini au lieu du défini) et ils emploient des pronoms clitiques démonstratifs à l'intérieur de la proposition là où un pronom personnel serait plus approprié. D'autre part, comparés aux natifs, les apprenants montrent des utilisations nettement plus rares de dislocations à droite, et de dislocations de pronoms en fonction d'objet.

(ii) *L'éventail fonctionnel* de la dislocation chez les apprenants ne laisse pas voir de différences notables par rapport aux natifs. Les fonctions attestées se situent sur trois plans du discours, à savoir l'organisation des topics, l'organisation de l'interaction et les négociations sur la forme linguistique (le dernier point n'ayant pas été étudié chez les natifs). Deux exceptions ont été dégagées :

- En raison de la relative rareté de la dislocation à droite, le domaine fonctionnel qui lui est propre reste largement sous-exploré par les apprenants.
- L'utilisation nettement plus rare et plus spécialisée chez les apprenants des dislocations du type *moi je* suggère que cette structure, typique du langage parlé, n'est pas aussi grammaticalisée chez les apprenants que chez les natifs.

Ces résultats soulignent la complexité des structures analysées, non seulement par la richesse des fonctions discursives qu'elles remplissent, ou par les réalisations morpho-syntaxiques variées qu'elles permettent, mais aussi par la subtilité des rapports entre formes de réalisation et fonctions discursives. Les résistances à l'apprentissage se situent principalement sur le plan de ce couplage.

Les résultats obtenus rejoignent en plusieurs points les observations sur le discours narratif. Celles-ci établissent que, dès qu'ils ont dépassé la variété de base, les apprenants du français L2 recourent à des moyens de promotion du topic, notamment à la structure disloquée (Hendriks, 2000 ; Trévisse, 1986), et que le fonctionnement pragmatique de cette structure et d'autres moyens liés à l'organisation des référents dans le discours est relativement stabilisé à un stade avancé d'apprentissage (Lambert, 2003) :

Chez les L2 avancés, les contraintes discursives, notamment le marquage obligatoire de la distinction entre information nouvelle vs ancienne, la spécification du topique, et le maintien de la référence sont pleinement respectées. Les moyens utilisés, par contre, ne sont pas toujours conformes aux règles de bonne formation ni similaires à ceux auxquels recourent les natifs francophones. (Lambert, 2003 : 113)

Les résultats cités ici s'écartent toutefois sur plusieurs points de cette observation.

Quant à la réalisation formelle de la structure disloquée, les sujets chinois moins avancés analysés par Hendriks (2000), outre qu'ils connaissent d'éventuels problèmes morpho-syntaxiques, produisent régulièrement (dans 28 % des cas) une structure du type *la maman qui revient avec un ver de terre* (ex. 36, cité p. 390) à la place de la disloquée ; cette structure semble être fonctionnellement équivalente à la dislocation. Les problèmes relevés chez les apprenants polonophones avancés de Lambert (2003) sont d'ordre morpho-syntaxique, liés au genre (p. ex. *il le lui donne une échelle*, p. 113) et à la complémentation des verbes (p. ex. *l'aider* vs *lui aider*). Par opposition à ces résultats, les éléments inhabituels chez les apprenants germanophones avancés étudiés ici, bien qu'ils soient également rares, sont clairement d'ordre pragmatique : ils concernent la nature du SN nominal disloqué (parfois un indéfini spécifique non-approprié) et la nature de l'élément de reprise (parfois un pronom démonstratif non-approprié). Ces divergences ne s'expliquent pas par des différences entre les L1 concernées¹⁵. Il semble également improbable qu'elles relèvent de différences entre les types de production

discursive analysés (monologiques vs interactives). Elles suggèrent plutôt que les apprenants étudiés ici sont de niveau plus avancé. Leur compréhension nécessiterait une exploration plus détaillée, prenant en compte les niveaux précis des compétences des apprenants concernés et les effets pragmatico-discursifs éventuels qui résultent des diverses difficultés rencontrées par les différents groupes d'apprenants.

Quant à la dimension fonctionnelle, les analyses menées ici confirment que les apprenants utilisent la dislocation à gauche conformément aux contraintes discursives liées à la gestion des topics en langue cible. On retrouve ainsi les fonctions de (ré)introduction, voire de changement de topic et certains usages contrastifs. Cependant, les données interactives étudiées montrent également l'existence d'un domaine fonctionnel non-identifié jusqu'ici, à savoir l'organisation interactive : les analyses ont montré que la dislocation est systématiquement associée à des prises de parole, à des réorientations interactives, à l'organisation préférentielle de la conversation, et qu'elle sert parfois d'instrument fonctionnel au sein de séquences potentiellement acquisitionnelles. Les données étudiées montrent une maîtrise importante de ces dimensions fonctionnelles chez l'apprenant avancé.

L'imbrication fonctionnelle de la structure disloquée dans l'organisation séquentielle des tours de parole, des paires adjacentes et des positionnements mutuels met en évidence l'interaction complexe entre les activités d'organisation des contenus (dimension informationnelle) et les activités d'organisation du discours-dans-l'interaction (dimension interactive). Cette imbrication rend inséparables les compétences d'ordre linguistique, discursif et interactif et souligne la nature contingente de ces compétences par rapport aux conditions contextuelles et socio-interactives des pratiques langagières. Elle met ainsi en évidence que, pour l'apprenant, le travail proprement linguistique est inséparable de la gestion des dimensions socio-interactives, informationnelles et plus généralement contextuelles du discours (Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

5. Conclusion

Les données empiriques présentées dans cet article ont révélé un fait central : le codage grammatical de la référence ainsi que certaines dimensions de l'organisation des constituants dans l'énoncé traditionnellement associés à la gestion des topics opèrent à la fois sur le plan de la structuration informationnelle et sur celui de l'organisation interactive. Les analyses révèlent ainsi un point de convergence fort entre les systèmes en développement, l'organisation des contenus informationnels et l'organisation de l'interaction sociale. La question est de savoir quelles implications cette observation peut avoir sur la façon dont nous concevons l'apprentissage du langage, et même le système linguistique.

L'objet ici étudié permet de problématiser cette question de manière intéressante. La dislocation est considérée par certains auteurs comme le résultat d'un processus de grammaticalisation d'une fonction pragmatique, à savoir celle de promouvoir un élément au statut de topic (voir p. ex. Geluykens, 1992, pour l'anglais ; Lambrecht, 1994, pour le français). Une idée parallèle a été avancée dans le domaine des L2. Perdue, Deulofeu et Trévisse (1992) proposent que, chez les apprenants marocains et espagnols du français L2 qu'ils étudient, « *certain pronoun-copy variants, evidencing a left- or right-dislocation of the actant(s)* » (p. 295, cité par Hendriks, 2000 : 379) se développent à partir du besoin pragmatique de rendre le SN topic saillant, de réintroduire une entité topic et de désambiguïser parmi deux candidats au statut de topic. Le besoin communicatif de gérer les topics est ainsi considéré comme un élément qui motive l'appropriation de structures disloquées.

À la lumière des résultats cités – montrant que la gestion des topics ne constitue pas le seul plan fonctionnel de la structure disloquée – il est possible de reformuler cette idée dans la perspective de la dimension actionnelle et plus spécifiquement interactionnelle du fonctionnement langagier. Dans cette optique, comprendre les besoins communicatifs comme motifs de la configuration des structures linguistiques et comme moteurs de l'acquisition prend une forme spécifique. Ces besoins comprennent à la fois les dimensions informationnelles et actionnelles de l'utilisation du langage dans l'interlocution. Le besoin de construire des relations interlocutives, d'enchaîner les tours de parole les uns par rapport aux autres, de

configurer des contextes d'action et d'organiser les activités mutuelles (autant que le besoin de référer aux entités, de les situer dans l'espace et dans le temps) pourrait alors être considéré comme la base de la configuration grammaticale du langage, pour laquelle chaque langue trouve ses solutions spécifiques.

Bibliographie

- APOTHELOZ, D. & M.-J. REICHLER-BEGUELIN 1999. Interpretations and functions of demonstrative NPs in indirect anaphora. *Journal of Pragmatics* n° 31, 363-39.
- APOTHELOZ, D. & S. PEKAREK DOEHLER 2003. Nouvelles perspectives sur la référence. *VERBUM* n° 25, 109-134.
- ARDITTY, J. 2003. Acquisition et interaction. *LINX* n° 49, Université de Nanterre.
- ARIEL, M. 1990. *Accessing noun-phrase antecedents*. London, Routledge.
- ASHBY, W.J. 1988. The syntax, pragmatics and sociolinguistics of left and right dislocation in French. *Lingua* n° 75, 203-229.
- BANGE, P. 1987. La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix, nov. 1987.
- BARNES, B. K. 1985. *Left dislocation in spoken French*. Amsterdam: John Benjamins.
- BLASCO-DULBECCO, M. 1999. *Les dislocations en français contemporain. Étude syntaxique*. Paris, Champion.
- BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- CADIOT, P. 1992. Matching syntax and pragmatics: a typology of topic and topic-related constructions in spoken French. *Linguistics* n° 30, 57-88.
- CARROLL, M., MURCIA-SERRA, J., WATOREK, M. & A. BENDISCIOLI 2000. The relevance of information organization to second language acquisition studies. The descriptive discourse of advanced adult learners of German. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 441-166.
- CARROLL, M. & M. LAMBERT 2003. Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English. In C. Dimroth & M. Starren (Dir.), *Information structure and the dynamics of language acquisition*, 267-286. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness and time*. Chicago, London, University of Chicago Press.
- CORRIN, J., TARPLEE, C. & B. WELLS 2001. Interactional linguistics and language development. A conversation analytic perspective on emergent syntax. In M. Selting & E. Couper-Kuhlen (Dir.), *Studies in Interactional Linguistics*, 199-226. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fougier (Dir.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, 99-124. Strasbourg 28-29 avril 1988.
- DURANTI, A. & E. OCHS 1979. Left dislocation in Italian conversation. In T. Givón (Dir.), *Discourse and syntax*, 377-416. New York, Academic Press.
- FORD, C. 1993. *Grammar in interaction: Adverbial clauses in American English conversations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FORD, C. & B. FOX 1996. Interactional motivations for reference formulation: *He had. This guy had, a beautiful, thirty-two O: lds*. In B. Fox (Dir.), *Studies in Anaphora*, 145-168. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- FORD, C., FOX, B. & S.A. THOMPSON (Dir.) 2002. *The language of turn and sequence*. Oxford, Oxford University Press.
- FOX, B. 1987. *Discourse structure and anaphora*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GELUYKENS, R. 1992. *From discourse process to grammatical construction. On left-dislocation in English*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
- GIVÓN, T. 1979. *On understanding grammar*. New York, Academic Press.
- GIVÓN, T. 1992. The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics* n° 30, 5-55.

- GIVÓN, T. 1995. Coherence in text vs. coherence in mind. In Gernsbacher, M.A. & T. Givón (Dir.), *Coherence in spontaneous texts*, 59-116. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- GOODWIN, Ch. 1979. The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (Dir.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, 97-121. New York, Academic Press.
- GOODWIN, Ch. 1996. Transparent vision. In E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (Dir.), *Interaction and grammar*, 370-404. Cambridge, Cambridge University Press.
- HENDRIKS, H. 2000. The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French. *Studies in Second Language Acquisition* n° 22, 369-397.
- HOPPER, P.J. 1987. Emergent grammar. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* n° 13, 139-157.
- HOPPER, P.J. 2001. Grammatical constructions and their discourse origins : prototype or family resemblance ?. In M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (Dir.), *Applied cognitive linguistics I : theory and language acquisition*, 109-129. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA* n° 59, 127-158.
- LAMBERT, M. 2003. Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français. *Marges linguistiques* n° 5, 106-121. <http://www.marges-linguistiques.com>
- LAMBRECHT, K. 1987. On the status of SVO sentences in French discourse. In R.S. Tomlin (Dir.), *Coherence and grounding in discourse*, 217-261. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins.
- LAMBRECHT, K. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LERNER, G.H. 1996. On the 'semi-permeable' character of grammatical units in conversation : conditional entry into the turn space of another speaker. In E. Ochs, E. Schegloff & S. Thompson (Dir.), *Interaction and grammar*, 238-276. Cambridge, Cambridge University Press, 238-276.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER 2004. Second language acquisition as situated practice : Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal* n° 88/4, 501-518.
- MURCIA-SERRA, J. 2003. Acquiring the linkage between syntactic, semantic and informational roles in narratives by Spanish learners of German. In C. Dimroth & M. Starren (Dir.), *Information structure and the dynamics of language acquisition*, 289-310. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- OCHS E., SCHEGLOFF, E.A. & S. THOMPSON (Dir.) 1996. *Interaction and grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PEKAREK DOEHLER, S. 2000. Anaphora in conversation : Grammatical coding and preference organization. *U. Penn Working Papers in Linguistics* n° 7.1, 183-195.
- PEKAREK DOEHLER, S. 2001a. Dislocation à gauche et organisation interactionnelle. *Marges Linguistiques* n° 2, 177-194, www.marges-linguistiques.com
- PEKAREK DOEHLER, S. 2001b. Referential processes as situated cognition : pronominal expressions and the social co-ordination of talk. In T. Enikő Németh (Dir.), *Cognition in Language Use : Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference*, vol. 1, 302-316.
- PERDUE, C., DEULOFEU, J. & A. TREVISE 1992. The acquisition of French. In W. Klein & C. Perdue (Dir.), *Utterance structure : Developing grammars again*, 225-300. Amsterdam, Benjamins.
- PERDUE, C. & M.-T. VASSEUR 1998. Introduction : Situations, mise en mots et élaboration d'une langue seconde. Dynamique des contributions à ce numéro. *CALAP* n° 16-17, 5-15.
- PY, B. 2002. Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges linguistiques* n° 4, 48-55. www.marges-linguistiques.com
- REINHART, T. 1981. Pragmatics and linguistics : an analysis of sentence topics. *Philosophica* n° 27/1, 53-94.
- SACKS, H. 1987 [1973]. On the preference of agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J.R. Lee (Dir.), *Talk and social organization*, 54-59. Clevedon, Multilingual Matters.
- SACKS, H. 1995 [1992]. *Lectures on conversation*. Oxford : Blackwell.
- SELTING, M. & E. COUPER-KUHLEN (Dir.) 2001. *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam, John Benjamins.

TREVISE, A. 1986. Is it transferable, topicalization ? In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Dir.), *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives*, 186-206. Oxford : Pergamon.

Annexe

Conventions de transcription

. / . . / . . . / pauses courtes (en fonction de leur longueur)

(2s) pause (nombre de secondes)

[] chevauchement

: allongement d'une syllabe

/ intonation montante

\ intonation descendante

= enchaînement rapide

xx mot ou séquence incompréhensible

() transcription incertaine d'un segment difficilement compréhensible

(()) remarque du transcripteur

<> délimitation du segment auquel se réfère une remarque du transcripteur

B ? identification incertaine d'un locuteur

en gras sont marqués en gras les segments focalisés par l'analyse

Notes

1 Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel, Espace Louis Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel, Simona.Pekarek@unine.ch

2 Je remercie les deux lecteurs anonymes ainsi que les éditeurs de ce volume pour leurs commentaires judicieux sur une version préliminaire de cet article. En m'invitant à voir les choses à partir d'un autre angle, les remarques de Daniel Véronique m'ont été très précieuses pour formuler ma propre position. Je tiens tout particulièrement à exprimer ma gratitude et mon enthousiasme pour les nombreux échanges que j'ai eus avec Jo Arditty au sujet de cet article, et plus généralement au sujet de l'interactionnisme. Ce dialogue critique m'a encouragée à creuser plus profondément dans ma réflexion, et cela loin au delà des éléments présentés ici.

3 Dans la recherche sur les L2 les approches fonctionnalistes et interactionnistes opèrent une division du travail dans laquelle le système linguistique et sa mobilisation en discours relèvent du domaine des premiers alors que les conditions sociales de l'acquisition/utilisation de la L2 sont du domaine des seconds. Les deux courants ont certes en commun d'accorder un rôle central à l'activité communicative dans l'acquisition langagière. La complémentarité de leurs résultats autant que la compatibilité de leurs fondements épistémologiques et de leurs procédures méthodologiques reste à être examinée en détail (voir également Arditty, dans ce volume). Malgré l'insistance sur la nécessité d'un dialogue entre ces deux cadres d'approche dans le domaine des L2 (cf. Perdue & Vasseur, 1998 ; Arditty, 2003), il n'existe pas à ma connaissance d'analyses qui cherchent à établir un pont entre les deux.

4 Cette limite est reconnue par les auteurs cités (voir Givón 1992, p. 48 note 4 ; p. 51 note 5 ; Ariel 1990, ch. 9).

5 Une analyse plus détaillée de cet extrait est présentée dans Pekarek Doehler, 2000.

6 La notion de topic est définie ici en termes de 'aboutness', ce dont traite un énoncé ; elle renvoie à ce à propos de quoi est prédiqué quelques chose (cf. Lambrecht, 1994, à la suite de Reinhart, 1981).

7 Dites pertinences conditionnelles dans la terminologie de l'analyse conversationnelle : « *conditional relevance* ».

8 Je remercie un des lecteurs anonymes de m'avoir rappelé ce fonctionnement courant chez les apprenants.

9 La dislocation ne fait pas l'objet de définitions convergentes dans la littérature (pour une discussion voir Blasco-Dulbecco, 1999 : 13-76), particulièrement pour ce qui est de la nature du constituant disloqué et de l'élément de reprise. On ne considérera ici que la dislocation de SN.

10 Ce corpus a été recueilli à la fin des années 70 en Touraine, une région dont le français est considéré comme standard, non marqué par des variations régionales.

11 C'est, à ma connaissance, le seul corpus existant d'interactions de natifs du français où la dislocation a été analysée à la fois quantitativement et qualitativement. Ce corpus se prête à une comparaison avec des activités communicatives en classe de langue : les deux situations partagent certaines caractéristiques qui se manifestent par des rapports de rôles asymétriques, par une activité discursive organisée autour de questions et de réponses et par une répartition relativement stable des rôles locutifs au sein de cette organisation. Les deux situations diffèrent par contre sur les thématiques abordées, sur le nombre de participants et, partiellement, sur l'âge de ceux-ci (relativement homogène pour les apprenants, hétérogène pour les natifs). Les résultats qui suivent documentent la fréquence relative des différentes réalisations formelles de la structure disloquée à droite et à gauche chez les deux groupes. Étant donné l'impossibilité d'avoir accès aux corpus sur lesquels sont basés les résultats d'Ashby (1988) pour les natifs, l'analyse ne met pas en rapport les structures disloquées et le nombre de propositions ou de mots produits, et ne peut rien préciser sur la fréquence absolue des dislocations dans le discours des apprenants comparativement aux natifs.

12 Il n'est pas exclu que certaines disparités s'expliquent par d'éventuelles différences entre les situations de discours dans les deux corpus étudiés. Aussi, les distributions des dislocations ne sont-elles pas forcément homogènes ni chez les différents natifs, ni chez les différents apprenants.

13 Les calculs en pourcentages effectués par Ashby comprennent également les topicalisées (*le chocolat j'aime*), dont la présente analyse ne tient pas compte. Les pourcentages retenus par Ashby ont été recalculés en fonction de cette exclusion. Outre les sujets et les compléments d'objets directs et indirects, Ashby classe dans une rubrique séparée quelques rares occurrences de ce qu'il appelle « oblique » et « possessive » (entre 0.5 et 5 %) et dont la nature n'est pas précisée par l'auteur (il s'agit probablement d'éléments du type *ce mec son vélo a été volé* que l'on ne retrouve pas chez les apprenants analysés ici). C'est la raison pour laquelle les chiffres retenus pour Ashby dans le tableau 3 ne s'élèvent pas exactement à 100 %.

14 Notons toutefois que la dislocation d'objet peut être plus « nécessaire » à certains endroits dans la mesure où elle permet d'extraire un élément de sa position post-verbale (position non-préférentielle pour un topic) pour le placer avant le verbe, voire avant la proposition.

15 En ce qui concerne la comparaison avec les résultats de Lambert (2003), le genre et la complémentation des verbes ont généralement tendance à être problématiques pour les apprenants de français, tant polonophones que germanophones ; quant à la structure utilisée par les apprenants chinois, Hendriks (2000) estime que celle-ci ne résulte pas d'un transfert de la L1, mais d'un calque sur la représentative bi-partite il y a *maman qui...*

À propos de l'auteur

Simona Pekarek Doehler

Université de Neuchâtel¹

Résumés

Cette contribution propose une approche interactionniste du codage grammatical de la référence en langue seconde et de ses fonctions discursives. Elle postule que le codage référentiel et son interprétation s'expliquent par l'imbrication de trois dimensions du discours : les possibilités offertes par le système linguistique, la structuration des contenus informationnels, l'organisation socio-interactive des activités de discours. Alors que le rapport entre les deux premières dimensions est au cœur même des travaux dominants en matière de référence dans le domaine des langues tant premières que secondes, la dimension interactive constitue une variable négligée. Elle est au centre d'un courant de recherche récent intitulé linguistique interactionnelle.

Cette contribution expose d'abord les principes de base d'une telle approche et présente ensuite une analyse de structures disloquées dans des interactions d'apprenants germanophones avancés du français. L'analyse aboutit aux résultats suivants : (i) la structure disloquée montre un fonctionnement plus diversifié que celui qui a été retenu par la littérature sur les productions monologiques, comprenant notamment une série de fonctions interactives ; (ii) l'éventail fonctionnel et la réalisation formelle de la dislocation chez les apprenants étudiés ne diffèrent pas sensiblement de ceux des natifs ; (iii) des différences subsistent au niveau de la fréquence d'occurrence de certaines formes de réalisation de la structure disloquée et au niveau des contraintes pragmatiques sur le codage grammatical des référents concernés. Ainsi sont identifiés des zones de résistance à l'apprentissage qui concernent principalement le rapport forme-fonction.

This paper proposes an interactionist approach to the grammatical coding of reference in a second language and its discourse functions. It argues that referential coding and its interpretation are based on three inter-related dimensions of discourse: the possibilities offered by the linguistic system, the structure of information in discourse and the socio-interactive organization of discourse activities. While the relation between the first two is at the core of dominant work on reference in native speakers' as well as second language learners' discourse, the interactional dimension has hardly been accounted for in research. This dimension is at the heart of the recently developed line of interactional linguistics advocated here.

The paper first exposes the basic principles of this approach and then presents an analysis of dislocated structures in face-to-face interactions involving advanced French learners whose first language is German. The main results are as follows: (i) left and right dislocations show a more diverse functioning than what has so far been documented in research, accomplishing namely a series of specifically interactional functions; (ii) the way advanced learners functionally use these structures and how they formally realize them does not substantially differ from what native speakers do; (iii) differences subsist as regards the frequency of occurrence of certain forms of dislocations and some pragmatic constraints on the grammatical coding of the relevant referents. This last point identifies some zones of resistance in L2 learning which mainly concern form-function mappings.

Entrées d'index

Mots-clés : apprenant avancé, dislocation, fonction interactive, grammaire et interaction, interaction, langue seconde, structure informationnelle