



HAL
open science

Dislocation et référence aux entités en français L2: Développement, interaction, variation

Engel Hugues

► **To cite this version:**

Engel Hugues. Dislocation et référence aux entités en français L2: Développement, interaction, variation. Sciences de l'Homme et Société. Institutionen för franska, italienska och klassiska språk, Stockholms universitet, 2010. Français. NNT: . tel-00495686

HAL Id: tel-00495686

<https://theses.hal.science/tel-00495686>

Submitted on 28 Jun 2010

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

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

Dislocation et référence aux entités en français L2
Hugues Engel
Forskningsrapporter / Cahiers de la Recherche
43

Dislocation et référence aux entités en français L2

Développement, interaction, variation

Hugues Engel

©Hugues Engel, Stockholm 2010

ISSN 1654-1294
ISBN 978-91-85059-46-1

Printed in Sweden by US-AB, Stockholm 2010
Distributor: Department of French, Italian and Classical Languages,
Stockholm University

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont permis de mener à bien ce travail de thèse.

Mes profonds remerciements vont à Inge Bartning, ma directrice de thèse, dont les encouragements, la grande disponibilité, l'expertise et la passion pour l'acquisition L2 ont été décisifs pour mon entrée en doctorat, la rédaction et l'achèvement de ce travail. Je tiens également à adresser mes sincères remerciements à Victorine Hancock, ma co-directrice de thèse, pour ses lectures attentives, ses encouragements ainsi que les nombreuses discussions que j'ai eues avec elle, qui m'ont permis de résoudre certaines difficultés rencontrées au cours de ma recherche.

Que soient chaleureusement remerciés d'avoir relu mon texte, et de m'avoir nourri de leurs conseils, de leur expérience et de leur savoir, Mats Forsgren, Françoise Sullet-Nylander, Fanny Forsberg et Per Förnégård. Per a eu la tâche d'assurer la correction de la langue de ma thèse. J'ai été très impressionné par la qualité et la précision de sa relecture.

J'adresse mes remerciements à mes camarades docteurs et doctorants Anna Gudmundson, Christina Lindqvist, Eva Lindström, Anna Nilsson, Malin Roitman, Anna Sanell. Toutes ont lu et commenté ma thèse à différentes étapes de sa conception. Leurs remarques et suggestions m'ont permis de sensiblement améliorer mon travail.

J'aimerais exprimer toute ma reconnaissance à Eva Larsson Ringqvist, professeur de français à l'Université de Växjö et rapporteur lors de ma « soutenance blanche ». Ses avis qualifiés et sympathiques et ses profondes connaissances dans le domaine de la dislocation et de l'acquisition L2 m'ont été d'une très grande utilité dans la phase finale de rédaction de mon texte.

Merci également à Françoise Gadet, Maya Hickmann, Mary-Annick Morrel et Colette Noyau, qui m'ont accueilli dans leur laboratoire et leur département au cours du mois de février 2008. Cela a été pour moi l'occasion d'engager de fructueux échanges avec elles et leurs équipes de recherche.

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans le très généreux concours financier de la fondation Knut et Alice Wallenberg. Je veux ici leur exprimer toute ma gratitude. Je remercie également la fondation Helge Ax:son Johnson dont les subventions m'ont permis de présenter mes travaux à plusieurs colloques et, ainsi, de nouer de très utiles liens avec la communauté des chercheurs en acquisition L2.

Mes remerciements s'adressent enfin à Emily, qui m'a assuré pendant toutes ces années un soutien infaillible dont je lui serai toujours reconnaissant.

Thèse pour le doctorat
Département de français, d'italien
et de langues classiques
Université de Stockholm
S-106 91 Stockholm

Doctoral Dissertation
Department of French, Italian
and Classical Languages
Stockholm University
S-106 91 Stockholm

Abstract

This thesis investigates the use and development of dislocations in oral productions by Swedish users of French as a second language (L2). Dislocations are highly frequent in French oral speech and play an essential role in building utterances. L2 users of French must therefore acquire the grammatical means necessary to build this structure as well as the pragmatic principles underlying its use.

The study is empirical, and based on a corpus of oral productions from a wide range of non-native speakers (NNS), from beginners studying at university to L2 users who have spent many years in France. The analysis also includes oral productions from a control group of native speakers (NS). The aim is to identify a path of development by which the different forms and functions of dislocations are acquired. Furthermore, the study examines the influence of tasks on the use of dislocations, by analysing two tasks which place very different demands on the informants in terms of cognitive effort, namely interviews and retellings.

The analysis focuses on two main kinds of dislocations: on the one hand, [*moi je* VP] (and its syntactical variants); on the other hand, dislocations referring to third entities (such as [NP *il* VP] and [NP *c'est* X]). The results show that both kinds go through a process of development in French L2. However, French learners seem to master the lexical dislocations referring to third entities as well as their pragmatic rules of use from the first stages of acquisition, yet with deviances in some cases. On the other hand, the frequency of use of [*moi je* VP] and its syntactical variants correlates highly with the level of development of the NNS. Moreover, there is a significantly greater frequency of dislocations in the NNS retelling tasks than in their interviews. In the NS group, the frequency of use remains comparable in both tasks. This difference between NS and NNS is probably due to the additional cognitive load that retellings demand compared with interviews—e.g., recalling the succession of events, solving the lexical problems posed by the story that is to be retold. It is proposed that this additional load may trigger,

as a compensation strategy, an increase in the frequency of use of dislocations in the NNS speech.

Keywords: *Dislocations, second language acquisition, spoken French L1 and L2, oral speech, development, acquisitional stages, use, input, information structure, task-induced variation, interaction.*

À Emily,
à Elis

Table des matières

1	Introduction	17
2	Études antérieures.....	27
2.1	La dislocation en français.....	27
2.1.1	Description formelle et identification des dislocations	27
2.1.1.1	Courbe intonative	28
2.1.1.2	Reprise par un pronom personnel ou démonstratif	32
2.1.1.3	Traits d'identification des dislocations : bilan	32
2.1.2	Fonctions de la dislocation en français.....	33
2.1.2.1	Dislocation et structure de l'information	33
2.1.2.2	Dislocations à gauche et à droite : des fonctions communes et des fonctions distinctes	34
2.1.2.3	Fonction de contraste.....	35
2.1.2.4	Introduction d'une nouvelle séquence narrative	35
2.1.2.5	Fonctions interactionnelles.....	35
2.1.2.6	Un cas particulier : fonctions des dislocations [<i>moi je</i> SV] et [<i>je</i> SV / <i>moi</i>].....	35
2.2	Dislocation et acquisition L2.....	37
2.2.1	La dislocation dans les études fonctionnalistes	37
2.2.2	La dislocation dans les études interactionnistes	42
2.2.3	La dislocation dans la théorie de la processabilité	44
2.2.4	La dislocation dans une perspective typologique	45
2.3	Comparaison de l'emploi de la dislocation en français et en suédois	47
2.3.1	Des propriétés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques similaires en français et en suédois.....	47
2.3.2	Différences d'emploi en français et en suédois.....	48
2.3.3	Un cas particulier : emploi comparé des dislocations pronominales [<i>moi je</i> SV] et [<i>jag jag</i> SV] en français et suédois.....	49
2.4	La dislocation, un moyen référentiel parmi d'autres	51
3	Cadre théorique	57
3.1	Acquisition L2 et développement	57
3.1.1	Une étude empirique, descriptive et exploratoire adoptant une approche fonctionnaliste.....	57
3.1.2	Acquisition, itinéraires acquisitionnels et stades de développement	58
3.1.3	Acquisition, émergence, emploi systématique	62

3.2	Formes linguistiques et représentation mentale des référents	63
3.2.1	Accessibilité des référents	63
3.2.2	La notion d' <i>épisode</i>	65
3.2.3	Topique, focus, accessibilité du topique et dislocation	66
3.3	Dislocation et interaction	68
4	Questions de recherche et hypothèses	69
5	Données	75
5.1	Le corpus <i>InterFra</i> et le corpus <i>Paris</i>	75
5.2	Les tâches et leurs spécificités	77
5.3	Présentation des différents groupes de locuteurs	79
5.3.1	Les lycéens	79
5.3.2	Les débutants	80
5.3.3	Les étudiants de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	80
5.3.4	Les futurs professeurs	81
5.3.5	Les doctorants	81
5.3.6	Les LNN de Paris	82
5.3.7	Les LN	84
5.3.8	Vue d'ensemble du corpus de l'étude	84
5.4	Transcription des données	88
6	Méthode d'analyse	89
6.1	Classement des productions selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)	89
6.2	Analyse de fréquence	89
6.2.1	Identification des dislocations	90
6.2.1.1	Critère de l'intonation	90
6.2.1.2	Critère de la copie pronominale	97
6.2.1.3	La qualification de <i>dislocation</i>	99
6.2.2	Comptage des mots	100
6.2.3	Statistiques : choix des tests	101
6.2.4	Contrôle de quelques facteurs extralinguistiques	102
6.3	Analyse forme/fonction	102
6.3.1	Analyse des fonctions des dislocations référant aux entités tierces	103
6.3.1.1	Unité d'analyse des productions orales	103
6.3.1.2	Accessibilité du référent	104
6.3.1.2.1	Accessibilité des personnages dans les récits	104
6.3.1.2.2	Accessibilité des entités dans les interviews	105
6.3.1.3	Topique, focus et gestion des topiques	111
6.3.1.4	Typologie des fonctions de gestion des topiques	112
6.3.1.4.1	Fonctions des dislocations dans les récits	113
6.3.1.4.2	Fonctions des dislocations dans les interviews	118
6.3.1.5	La notion d' <i>épisode</i>	119

6.3.2	Analyse des fonctions des dislocations de type [<i>moi je</i> SV] et [<i>moi</i> + Pro objet] dans les interviews.....	120
6.4	Emploi systématique : choix du seuil	123
7	Analyse des interviews	125
7.1	Classement des interviews selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004).....	125
7.2	Développement des dislocations dans les interviews.....	128
7.2.1	Développement des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews	131
7.2.2	Développement des dislocations visant les interlocuteurs dans les interviews	137
7.2.3	Développement des dislocations référant simultanément au locuteur et à des tiers dans les interviews.....	140
7.2.4	Doubles dislocations dans les interviews	142
7.2.5	Bilan	143
7.3	Fréquence des dislocations dans les interviews.....	145
7.3.1	Évolution de la fréquence des dislocations dans les groupes longitudinaux.....	147
7.3.2	Fréquences moyennes des dislocations dans les interviews.....	148
7.3.2.1	Fréquences des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews	148
7.3.2.2	Fréquences moyennes des dislocations de type [<i>moi je</i> SV] (et leurs variantes syntaxiques).....	152
7.3.3	Bilan	156
7.4	Dislocations et variation interindividuelle dans les interviews.....	157
7.4.1	Variation de la fréquence des dislocations référant à des entités tierces	157
7.4.2	Variation de la fréquence des dislocations de type [<i>moi je</i> SV] (et leurs variantes syntaxiques).....	158
7.5	Développement des fonctions des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews	159
7.5.1	Fonctions de gestion des topiques des dislocations nominales à gauche relevées dans les interviews.....	159
7.5.2	Des fonctions interactionnelles et discursives.....	164
7.5.2.1	L'emploi des dislocations jouant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) peut-il s'expliquer par l'interaction ?.....	165
7.5.2.2	Contraste.....	168
7.5.2.3	La dislocation dans l'étayage.....	169
7.5.2.4	Négociation de l'identité du référent.....	171
7.5.2.5	Dislocation, marqueur de paroles rapportées	172
7.5.3	Bilan	173

7.6	Développement des fonctions des dislocations [<i>moi je</i> SV] et [<i>moi</i> + Pro objet].....	173
7.7	Bilan de l'analyse des interviews	175
7.8	Les dislocations référant à des entités tierces et les dislocations de type [<i>moi je</i> SV] (et leurs variantes syntaxiques) : des développements distincts.....	176
8	Analyse des récits.....	177
8.1	Classement des récits selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)	177
8.2	Développement des dislocations dans les récits	180
8.3	Fréquence des dislocations dans les récits	182
8.3.1	Évolution de la fréquence des dislocations dans les groupes longitudinaux.....	182
8.3.2	Fréquences moyennes des dislocations dans les récits	183
8.4	Dislocations et variation interindividuelle dans les récits	186
8.5	Développement des fonctions de gestion des topiques des dislocations à gauche dans les récits	187
8.6	Analyse des fonctions interactionnelles et discursives des dislocations dans les récits	194
8.6.1	Fonction de désambiguïsation.....	194
8.6.2	Fonction de clôture du récit	196
8.7	Bilan de l'analyse des récits.....	196
9	Comparaison des résultats des récits et des interviews	199
9.1	Des résultats concordants.....	200
9.2	Des résultats divergents.....	200
10	Remarques finales.....	205
10.1	Bilan de l'étude.....	205
10.2	Prolongements de l'étude	209
	Annexe	211
	Références bibliographiques	213

Abréviations et signes conventionnels

L1	langue maternelle
L2	langue seconde
LN	locuteur natif
LNN	locuteur non natif
SN	syntagme nominal
Pro	pronom
SV	syntagme verbal
S	sujet
V	verbe
O	complément d'objet
[SVO]	phrase canonique [sujet-verbe-complément d'objet]
/	contour intonatif montant
\	contour intonatif descendant
—	intonation plate
^	pic intonatif

Conventions de transcription

Les conventions de transcription du corpus *InterFra* présentées ci-dessous ont été établies par Bartning, Kihlstedt & Kirchmeyer (1997).

E:	désigne les informants dans les transcriptions (locuteurs non natifs ou locuteurs natifs)
I:	désigne l'intervieweur dans les transcriptions
***	nom de famille
/, //, ///	pause, pause plus longue (2-3 secondes), très longue pause (plus de 3 secondes)
.	fin de macrosyntagme
+	début d'une séquence de discours simultané
SIM	fin d'une séquence de discours simultané
les – autres	absence de liaison : [le otR]
il faut+ avoir	consonne finale muette prononcée ou liaison non obligatoire
en- encore	le signe « - » marque une syllabe répétée (si elle peut être confondue avec un mot)
<eller>, <tar bra>	mot ou séquence en suédois
*exam	mot étranger n'appartenant pas au vocabulaire français, ni au vocabulaire suédois
#	interruption ou restructuration
(RIRE), (TOUX)	bruit non verbal
st	claquement de langue
euh, eh	marqueur d'hésitation
Xque	signe précédant un mot mal audible
XXX	suite de syllabes incompréhensibles
...	fin suspendue d'un macrosyntagme
:	allongement du son (voyelle ou consonne)
LA grammaire	majuscules marquant une syllabe accentuée
friGIdaire	majuscules marquant une prononciation déviante
passE	alternances orthographiques (passE = passer/passé/passait)
\$	fin de tour de parole
“oui oui non non”	les guillemets anglais (“ ”) sont utilisés pour marquer le discours ou les pensées rapportés

Autres conventions de transcriptions (dans les exemples de Morel & Danon-Boileau 1998) :

°moi°	incise (décrochement intonatif en plage basse)
-------	--

1 Introduction

La présente étude a pour objet de décrire l'emploi et le développement des dislocations utilisées par des locuteurs de français langue seconde (désormais L2¹) pour référer à des entités. Précisons, pour commencer, ce que nous entendons par *dislocation* et par *référence aux entités*.

La dislocation : description formelle et identification

Une dislocation est une structure caractérisée par la présence d'un constituant détaché (i) auquel il semble difficile d'attribuer une fonction syntaxique traditionnelle et (ii) qui est, dans la plupart des cas, en relation de coréférence avec un pronom occupant, lui, une fonction syntaxique à l'intérieur de la proposition dont l'élément disloqué dépend² (Blasco-Dulbecco 1999 : 9, Engel 2009 : 247). En voici quelques exemples tirés du corpus de productions orales de la présente étude³ (nos italiques⁴) :

- (1) *ma tante* / (I:oui) *elle* habite à Paris .
(Elin, interview 1, lycéens)
- (2) e:h *mon adresse* eh st c'est Kōrsbārsvägen <fem⁵> .
(Jan, interview 1, débutants)
- (3) mais *lui il* trouve que c'est+ horrible .
(Marie, interview 4, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années)

¹ Dans cette étude est appelée *langue seconde* toute langue apprise après la langue maternelle (Mitchell & Myles 2004 : 5). Ainsi, une personne peut avoir plusieurs L2. Nous ne distinguons pas les L2 en fonction de leur ordre d'acquisition (L2, L3, L4, etc.).

² Dans certaines conditions, les dislocations peuvent se passer de pronom de reprise (Larsson 1979 : 43 ; voir 2.1.1.2). Notons également que l'élément de reprise peut également être un possessif (*ce gars/je connais sa femme*, exemple de Gadet 1992 : 76, italiques de l'auteur). Nous ne traiterons cependant pas de ce dernier type de dislocation, leur nombre d'occurrences étant très faible dans le corpus que nous analyserons.

³ Le corpus est présenté en 5.3.

⁴ Dans les exemples de cette étude, nous indiquerons en italiques le SN détaché et le pronom de reprise des dislocations.

⁵ Traduction du mot suédois *fem* : cinq.

- (4) *l'édu- l'éducation française* si vous voulez par dire que *ça* que *c'est* / plus autoritaire .
(Ida, interview 1, futurs professeurs)
- (5) *mai:s le reste* je le fais ici
(Anders, interview 4, futurs professeurs)
- (6) *et moi je* trouve que *c'est* très beau
(Marie, interview 4, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années)
- (7) *et ça m'a / ça m'a plu / (I:ouais) toutes ces petites rues*
(Britt, interview 1, locuteurs non natifs de Paris)
- (8) *e:h c'est* où *ça* ?
(Yvonne, interview 1, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années)

Comme le montrent les exemples (1) à (8), le constituant détaché peut-être un syntagme nominal (désormais SN) de type lexical ou pronominal, et peut être situé à gauche ou à droite⁶ de la proposition.

Seront considérées comme des dislocations dans cette étude toutes les séquences [SN Pro SV]⁷, y compris celles qui sont interrompues par des marqueurs d'hésitation ([SN *euh il* SV], comme dans l'exemple 9 ci-dessous) ou par de longues pauses entre le SN détaché et le pronom ([SN */// il* SV], comme dans (10). Ce peut être également des séquences où le pronom de reprise est répété ([SN *il il* SV], comme dans l'exemple 11).

- (9) *mes frères euh ils* habitent à Göteborg et à: à // espagnol .
(Gösta, interview 1, débutants)
- (10) *latin / mm // c'est* le le cours C
(Lita, interview 4, débutants)
- (11) *oui mon père il il* achète toujours *le:s / le:s / les* journaux *euh / de soir*
(Mona, interview 4, futurs professeurs)

Nous ne réaliserons pas non plus de distinction entre les séquences exemplifiées par (12) et (13)⁸ ci-dessous, que nous considérerons toutes deux comme

⁶ Il arrive également que le syntagme détaché soit situé à l'intérieur de la proposition (Larsson Ringqvist 2003b : 121).

⁷ Par souci de simplicité, nous raisonnons ici sur le cas prototypique de la dislocation [SN Pro SV], mais les remarques qui suivent concernent tous les types de dislocations.

⁸ Ces deux exemples sont de Gadet (1989 : 170).

des dislocations. Ce parti pris n'est pas celui de tous les chercheurs qui ont travaillé sur cette structure ; expliquons donc notre choix.

(12) ton papa il boit beaucoup

(13) ton papa / il boit beaucoup

Pour Gadet (1989 : 170), il convient de distinguer les cas de reprise par un clitique exemplifiés par (12) et (13) : dans le premier énoncé, qui ne présente ni pause ni rupture intonative, la séquence « il boit » constituerait un verbe agglutinatif, formé de la racine verbale et d'un clitique préfixé. Il ne serait possible de parler de dislocation que pour le second énoncé. Les deux types de séquences seront néanmoins qualifiés de dislocations dans notre étude. La raison principale de ce choix est la faible fiabilité du critère de la pause : les pauses connaissent une forte variation à l'oral (de Cat 2007 : 35, 47) ; elles ne peuvent donc pas véritablement servir de critère opératoire permettant une claire distinction entre dislocations et verbes agglutinatifs dans un corpus oral de français L2⁹.

Dislocation et référence aux entités

Nous limiterons le champ de l'étude aux dislocations dont la séquence détachée réfère¹⁰ à des entités, que celles-ci soient animées (personnes, personnages) ou inanimées (objets, notions abstraites)¹¹. La dislocation constitue un moyen grammatical parmi tous ceux dont disposent les locuteurs pour faire référence à des entités. Ces moyens grammaticaux sont variés : il peut s'agir de SN lexicaux non disloqués indéfinis (par exemple, *un garçon*) ou définis (*la femme*), de pronoms (*il, elle*), d'anaphores zéro \emptyset (*il entre et \emptyset s'assoit*), de déterminants possessifs (*mon, ma*), de SN disloqués ([*l'homme il SV*]). La dislocation nous a paru une construction particulièrement intéressante à étudier en français L2 dans la mesure où, comme nous allons le voir, elle impose au locuteur non natif (désormais LNN) d'acquérir préalablement à la fois les formes linguistiques nécessaires et les principes pragmatiques et discursifs qui sous-tendent l'emploi de la structure.

⁹ Nous n'effectuerons pas non plus la distinction que certains chercheurs travaillant dans le cadre de la grammaire générative opèrent entre dislocations à gauche et « *hanging topics* » (voir Larsson Ringqvist 2003b : 124-125). En effet, ces deux structures ne manifestent pas toujours dans un corpus les indices permettant de les distinguer.

¹⁰ Nous définissons l'*acte de référence*, à l'instar de Riegel *et al.* (1999 : 569), comme l'utilisation « des formes linguistiques (mots, syntagmes, phrases) pour évoquer des entités (objets, personnes, propriétés, procès, événements) appartenant à des univers réels ou fictifs ».

¹¹ Ainsi, nous n'analyserons pas les dislocations dont la séquence détachée est, par exemple, constituée d'un groupe infinitif (ex. : « mais *de vraiment réfléchir* et de (I:mm) / *c'est bien je trouve* »).

Pourquoi étudier la dislocation en français L2 ?

La dislocation est une construction très fréquente en français oral et joue un rôle central dans la construction des énoncés (voir Morel & Danon-Boileau 1998, Blanche-Benveniste 2000 : 67-68, Gadet 2007 : 17). Il est par conséquent important pour l'apprenant d'acquérir, outre certains moyens linguistiques (les pronoms notamment), les principes pragmatiques et discursifs qui règlent l'emploi de cette construction (Perdue *et al.* 1992 : 230). Ces principes comprennent notamment le marquage de la distinction entre informations nouvelle et ancienne, et la gestion des topiques¹² (Klein & Perdue 1992 : 49-55, Hendriks 2000 : 371, Lambert 2003 : 113).

Plusieurs études des moyens référentiels mis en œuvre par des LNN de français (Engel 2005, 2006, 2007) nous ont permis de montrer que les LNN tendent à employer les dislocations d'une part avec des taux de fréquence plus élevés que les locuteurs natifs (désormais LN), et d'autre part dans des fonctions absentes du répertoire de ces derniers. Par exemple, certains LNN ont recours à la dislocation pour introduire des personnages nouveaux dans des récits (exemple : « e:t / soudain *un homme* / il vient »), ce qui n'est pas une fonction possible de la dislocation en français (Lambrecht 1994 : 183, Hendriks 2000, Larsson Ringqvist 2003b). Cet emploi propre aux LNN se retrouve même chez les apprenants de niveau avancé.

Les études susmentionnées portent sur des récits. Il nous a semblé intéressant d'élargir le corpus de notre étude à un autre type de tâche, en l'occurrence une interview semi-guidée, pour voir si l'on pouvait également y constater des emplois de la dislocation propres aux LNN. Nous avons également souhaité approfondir l'étude de la dislocation sur un corpus large de LNN, des tout premiers stades de l'acquisition jusqu'aux stades ultimes (voir chapitre 5), pour tenter de déterminer s'il existe un stade dans l'acquisition à partir duquel les principes pragmatiques et discursifs qui président à l'emploi de la structure sont maîtrisés par les LNN.

Dislocation, style et variation

L'emploi de la dislocation connaît une variation tenant à l'influence de facteurs culturels, sociaux, contextuels, individuels (Sornicola 2003, Gadet 2007 : 17). En ce qui concerne en particulier la variation stylistique (ou situationnelle), Gadet (2007 : 17) rappelle le fait suivant¹³.

Un locuteur, quelle que soit sa position sociale, dispose d'un répertoire diversifié selon la situation où il se trouve, les protagonistes, la sphère d'activité et

¹² Par *gestion des topiques*, nous entendons l'ensemble des changements de statut informationnel d'un référent, qu'un moyen grammatical (la dislocation, dans la présente étude) permet d'opérer. Ce que nous appelons *gestion des topiques* est inspiré de ce que von Steutterheim & Klein (1989, 2005) appellent *mouvement référentiel*.

¹³ Sur la variation stylistique en acquisition L2, voir Tarone 1982, Gadet & Tyne 2007.

les objectifs de l'échange (le contexte et le genre). Ainsi, un professeur qui, en enseignant, réalise à peu près toutes les négations en *ne... pas*, peut omettre *ne* en contexte familial.

La dislocation est l'une des structures concernées au premier chef par la variation stylistique. Il importe toutefois d'effectuer une distinction entre les différents types de dislocations. Certaines d'entre elles sont stylistiquement marquées et privilégiées dans certaines situations par les locuteurs. C'est le cas de la dislocation de l'exemple suivant :

- (14) en vacances/les livres/j'en lis trois par semaine
(exemple de Gadet 2007 : 17)

La dislocation exemplifiée par (14) apparaît, selon Gadet (2007 : 17), surtout à l'oral, et donc peu ou pas à l'écrit.

D'autres types de dislocations peuvent néanmoins être considérés comme stylistiquement neutres. Ces dislocations sont même mises en œuvre dans tous les registres (voir Larsson Ringqvist 2003b : 141). C'est par exemple le cas de l'emploi générique de la dislocation [SN *c'est X*] de l'exemple suivant :

- (15) La soupe à l'oignon, c'est bon.
(exemple de Larsson Ringqvist 2003b : 130)

Ici, la dislocation est obligatoire. En effet, la variante non disloquée de cet énoncé (présentée dans l'exemple 16 ci-dessous) est dépourvue du sens générique de (15).

- (16) La soupe à l'oignon est bonne.
(exemple de Larsson Ringqvist 2003b : 130)

Objectifs de l'étude

Le présent travail examinera quelques facteurs susceptibles d'influer sur l'emploi et l'acquisition des dislocations. Dans cette étude, qui porte sur l'emploi de la dislocation en français L2 à la fois dans des récits et dans des interviews, nous nous intéresserons à l'effet du type de tâche sur la production des apprenants. Le type de tâche peut en effet fortement influencer les performances des locuteurs et donc modifier l'image que leurs productions orales donnent du développement et de l'acquisition des structures linguistiques (Bartning 1990, Tavakoli & Skehan 2005, R. Ellis 2008 : 148-149). Nous examinerons également le rôle de l'exposition au français sur l'emploi et l'acquisition de la dislocation chez les LNN de français¹⁴ (sur l'*input* et les

¹⁴ Nous aurons recours à un large corpus, en partie longitudinal (voir chapitre 5).

effets de fréquence, voir par exemple N. C. Ellis 2002, Larsen-Freeman 2002, Bybee 2008, Hammarberg 2008).

Notre hypothèse de départ est que la dislocation connaît un développement formel et fonctionnel en français L2. Nous avons signalé que certains apprenants emploient les dislocations dans des fonctions pragmatiques absentes du répertoire des LN. Nous supposons que ces fonctions non natives finissent par être éliminées du français L2. Si cette hypothèse est avérée, la dislocation connaîtrait donc bien un développement fonctionnel en français L2. En outre, il est possible que l'emploi de certaines formes de dislocations présente pour l'apprenant un plus haut degré de difficulté que d'autres. Pour étayer cette hypothèse, analysons quelques exemples de dislocations déjà présentés au début de l'introduction, que nous reproduisons ici :

- (17) *ma tante* / (I:oui) *elle* habite à Paris .
(Elin, interview 1, lycéens)
- (18) e:h *mon adresse* eh st *c'est* Körsbärsvägen <fem¹⁵> .
(Jan, interview 1, débutants)
- (19) mais *lui il* trouve que *c'est+* horrible .
(Marie, interview 4, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années)
- (20) mai:s *le reste* je *le* fais ici
(Anders, interview 4, futurs professeurs)

L'emploi de la construction invariable *c'est* dans l'exemple (18) ne nécessite pas la mise en œuvre de procédures d'accord entre l'élément détaché *mon adresse* et le pronom de reprise neutre élide *c'*, contrairement à l'exemple (17), où le syntagme nominal *ma tante* et le pronom de reprise *elle* s'accordent en genre et en nombre (cf. Bartning 1997b). Une dislocation telle que celle de l'exemple (18) pourrait donc être, du point de vue de l'apprenant, plus simple à saisir et à employer que celle exemplifiée par (17). En ce qui concerne l'exemple (20), nous savons que l'emploi du pronom objet est un trait relativement tardif de l'acquisition (Bartning & Schlyter 2004, Granfeldt & Schlyter 2004) ; les dislocations dont le pronom de reprise *le* occupe la fonction d'objet devraient donc faire défaut en début d'acquisition. De même, l'acquisition des dislocations de type pronominal (comme dans l'exemple 19) pourrait être relativement tardive dans la mesure où elle implique l'acquisition préalable du double système de pronoms du français, c'est-à-dire les formes conjointes (*je, tu, il, etc.*) et disjointes (*moi, toi, lui, etc.*) des pronoms. Ces quelques considérations permettent de faire l'hypothèse que certaines formes de dislocations sont acquises plus tôt que

¹⁵ Traduction du mot suédois *fem* : cinq.

d'autres, et que, de ce fait, la dislocation connaît un développement en français L2. C'est l'une des hypothèses que ce travail vise à explorer.

Un cadre théorique fonctionnaliste et une orientation empirique

Le cadre théorique de l'étude a une orientation fonctionnaliste. Selon le postulat fonctionnaliste, les besoins de communication constituent des facteurs déterminants dans l'acquisition et donnent l'«impulsion à apprendre» (Klein 1989 : 54-58, Perdue & Gaonac'h 2000). Ainsi, les besoins communicatifs déclencheraient l'acquisition des formes linguistiques. Dans la présente étude, le besoin communicatif en question est le besoin de FAIRE RÉFÉRENCE À DES ENTITÉS (voir la colonne centrale du tableau 1 ci-dessous). Celui-ci déclenche, selon le postulat fonctionnaliste, l'acquisition de différents moyens linguistiques pour réaliser ce besoin. Parmi ces moyens linguistiques variés, nous nous concentrerons sur la dislocation (voir la colonne de gauche du tableau). Cette structure, outre la référence à des entités, permet de réaliser certaines fonctions linguistiques comme la gestion des topiques, le contraste, etc. (troisième colonne du tableau).

Tableau 1. *Dislocation : forme et fonctions*

Forme (moyen linguistique)	Fonctions	
	<i>Besoin communicatif</i>	<i>Fonctions discursives</i>
dislocation	FAIRE RÉFÉRENCE À DES ENTITÉS	1) gestion des topiques 2) contraste 3) introduction d'une nouvelle séquence narrative 4) interaction

Autrement dit, la forme, ou le moyen linguistique, que constitue la dislocation permet de réaliser différentes fonctions, parmi lesquelles nous avons distingué un *besoin de communication* et ce que nous appellerons des *fonctions discursives*. La distinction entre besoin de communication et fonctions discursives peut s'expliquer de la manière suivante : le besoin de communication a un caractère fondamental en ce sens qu'il est réalisé à chaque fois que l'on emploie une des dislocations analysées dans la présente étude ; les fonctions discursives, pour leur part, ne sont pas nécessairement réalisées à chaque fois que l'on emploie une dislocation. Par exemple, l'emploi de certaines dislocations peut s'expliquer par l'interaction, d'autres non. Mais toutes répondent au besoin communicatif de FAIRE RÉFÉRENCE À DES ENTITÉS : dans tous les cas, elles visent un référent.

Par ailleurs, l'étude est empirique, descriptive, explicative et exploratoire : nous nous appuyerons sur l'analyse d'un corpus longitudinal de récits et d'interviews d'apprenants et de LNN de français ayant le suédois pour langue maternelle. L'étude comprend également l'examen des productions d'un groupe de contrôle constitué de LN de français. Nous effectuerons une analyse à la fois formelle et fonctionnelle des dislocations. Pour cela, nous commencerons par dresser une typologie des dislocations relevées dans notre corpus. Nous analyserons ensuite les fréquences d'emploi et les fonctions des différents types de dislocations.

Enfin, l'un des objectifs de ce travail étant d'étudier le développement de la dislocation, nous adoptons le présupposé théorique selon lequel la notion de développement et les stades de développement sont pertinents pour la description de l'acquisition L2 (Bartning & Schlyter 2004, Sharwood Smith & Truscott 2005, Hulstijn 2007).

Originalité de la présente étude

Si plusieurs études ont porté sur l'emploi et l'acquisition de la dislocation par des apprenants de français de différentes langues maternelles (le chinois dans Hendriks 2000, le néerlandais dans Ferdinand 2002 et Sleeman 2004, l'anglais dans Nagy *et al.* 2003 et Donaldson 2008, l'allemand dans Pekarek Doehler 2004), aucune, à notre connaissance, n'a été consacrée à la dislocation chez des apprenants de français suédophones. Or il semble que la langue maternelle puisse avoir une incidence sur la manière dont se développe la dislocation en L2 : dans le projet ESF¹⁶ (Perdue *et al.* 1992 : 295, 297), les apprenants arabophones de français commencent à employer la dislocation à droite, alors que les apprenants hispanophones de français semblent acquérir la dislocation à gauche et la dislocation à droite simultanément.

En outre, il n'existe pas non plus, autant que nous sachions, d'études adoptant une perspective développementale aussi large que la nôtre.

Enfin, nous analyserons deux tâches différentes, ce qui nous permettra d'étudier l'influence du type de tâche sur l'emploi des dislocations. Cela aussi constitue, à notre connaissance, une approche nouvelle.

Questions de recherche

L'étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes. (La question de recherche Q1 se subdivise en une série de trois sous-questions, et Q2 en deux sous-questions.)

(Q1) Comment la dislocation se développe-t-elle en français L2 ?

(Q1a) Quel est l'ordre d'apparition des différents types syntaxiques de la dislocation ?

¹⁶ Le projet ESF (*European Science Foundation*) est présenté en 2.2.1.

- (Q1b) Quelle est la fréquence d'emploi des dislocations aux différents stades de développement ?
- (Q1c) Comment les fonctions de la dislocation évoluent-elles au cours de l'acquisition ?
- (Q2) Le corpus de l'étude permet-il d'identifier des facteurs influant sur l'emploi et le développement de la dislocation en français L2 ?**
 - (Q2a) Dans quelle mesure le type de tâche (interview/récit) influence-t-il l'emploi de la dislocation en français L2 ?
 - (Q2b) Quelle est l'importance de l'exposition au français (*input*) pour l'acquisition des différents types de dislocations ?

L'étude s'organise comme suit. Le chapitre 2 présente les études antérieures sur la dislocation en français et sur l'acquisition de la dislocation. Le cadre théorique de l'étude est développé dans le chapitre 3. Dans le chapitre 4, nous formulons des hypothèses détaillées pour chacune des questions de recherche. Le chapitre 5 présente les données empiriques sur lesquelles se fonde l'analyse. La méthode d'analyse des données fait l'objet du chapitre 6. Ensuite, nous passerons à l'analyse, d'abord d'interviews (chapitre 7), puis de récits (chapitre 8). Les résultats des analyses des récits et des interviews seront comparés dans le chapitre 9. Le chapitre 10 est consacré aux remarques finales.

2 Études antérieures

Dans ce chapitre, nous passerons en revue quelques études sur la dislocation en français et sur l'acquisition de la dislocation en L2. Comme la survenue d'une structure grammaticale dans une production en L2 peut être favorisée par son existence dans la langue maternelle des locuteurs, nous comparerons également l'emploi de la dislocation en français et en suédois, qui est la langue maternelle des LNN de notre étude. À la fin du chapitre, nous présenterons quelques résultats importants d'études que nous avons réalisées sur la référence aux entités et qui ont montré l'intérêt d'approfondir l'étude de la dislocation.

2.1 La dislocation en français

La dislocation a fait l'objet de nombreuses études, notamment en rapport avec le français oral (voir entre autres Morel & Danon-Boileau 1998, Blanche-Benveniste 2000 : 67-68, Gadet 2007 : 17). Les descriptions qui en sont faites présentent cependant un certain nombre de problèmes non résolus (de Cat 2007 : 1) : les avis des chercheurs divergent sur ce que sont les traits caractéristiques de la dislocation. Or ces incertitudes ont une conséquence : la difficulté à établir des critères opératoires pour l'identification des dislocations dans un corpus de français parlé. Après avoir envisagé les problèmes de la description formelle et de l'identification des dislocations (2.1.1), nous aborderons la question des fonctions jouées par cette structure (2.1.2).

2.1.1 Description formelle et identification des dislocations

Riegel *et al.* (1999 : 426) proposent de la dislocation de la phrase en français la description suivante :

La phrase canonique est disloquée, ou segmentée, par suite du détachement d'un constituant hors du cadre de la phrase, à gauche ou à droite. L'élément ainsi détaché reçoit un accent d'insistance et se trouve séparé du reste de la phrase par une pause, qui est marquée à l'écrit par la virgule. La courbe intonative déclarative monte jusqu'à la pause, puis redescend. Cependant, la pause n'est pas toujours nettement marquée quand le constituant est détaché en fin de phrase, surtout quand il s'agit d'un infinitif ou d'une complétive.

Le constituant détaché est repris ou annoncé par un pronom personnel ou démonstratif, qui reprend éventuellement ses déterminations morphologiques et lui confère une fonction dans le cadre de la phrase proprement dite.

Voici, en guise d'illustration, deux exemples de dislocations de phrase de Riegel *et al.* (1999 : 427).

(21) Ces montagnes, elles sont magnifiques.

(22) Ils sont fous, ces Romains ! (Goscinny)

La première est une dislocation de phrase par détachement du constituant *Ces montagnes* à gauche de la phrase ; la deuxième, par détachement à droite de *ces Romains*¹⁷.

Nous allons examiner plus en détail deux aspects particulièrement importants pour le repérage des dislocations dans un corpus oral : la courbe intonative et la reprise par un pronom personnel ou démonstratif (*cf.* de Cat 2007 : 4-62). Rappelons que nous n'évoquerons pas ici le critère de la pause. Celle-ci n'apparaît pas nécessairement entre l'élément disloqué et le reste de l'énoncé et ne peut donc servir de critère d'identification des dislocations dans un corpus oral (voir introduction et de Cat 2007 : 35, 47).

2.1.1.1 Courbe intonative

La question de l'intonation de la dislocation est abordée dans le modèle du paragraphe oral (Morel & Danon-Boileau 1998¹⁸) – qui offre une description générale de l'intonation en français –, mais également dans d'autres études concernant plus spécifiquement la dislocation (Wunderli 1987, Ashby 1994, Ramasse 2002, de Cat 2007).

Morel & Danon-Boileau (1998) décrivent la parole spontanée¹⁹. Dans leur modèle, l'unité d'analyse est appelée *paragraphe oral*. La division de l'oral en *paragraphes* se fonde sur des indices à la fois segmentaux (marqueurs lexicaux et morphosyntaxiques) et suprasegmentaux (fondamental de la voix, intensité, durée, pause-silence). Le paragraphe oral type se compose de trois parties :

paragraphe oral type = préambule + rhème (+ postrhème)²⁰

¹⁷ Par souci de concision, nous appellerons désormais ces deux types de dislocation respectivement *dislocation à gauche* et *dislocation à droite*.

¹⁸ Comme nous le verrons, les auteurs adoptent une autre terminologie que *dislocation*.

¹⁹ Voir également Bouvet & Morel (2002) ; pour l'application du modèle au français L2 d'apprenants suédophones, voir Conway (2005), Hancock (2007).

²⁰ Voici un exemple de paragraphe oral (Morel & Danon-Boileau 1998 : 22) : « mais c'est bon / elle est décapotable / la bagnole », où « mais c'est bon » est le préambule, « elle est décapotable » le rhème et « la bagnole » le postrhème.

Pour comprendre la manière dont ce modèle rend compte de l'intonation de la dislocation, il est nécessaire de préciser la structure de ces trois constituants. Le rhème se présente le plus souvent soit sous la forme [*c'est X*], soit sous la forme [V + O] (verbe conjugué + élément lexical). Le préambule, pour sa part, a la caractéristique d'être très décondensé en français, et se compose de segments jouant des fonctions énonciatives et discursives précises. La structure générale du préambule est la suivante (Morel & Danon-Boileau 1998 : 38) :

Préambule = {ligateur + point de vue + modus dissocié + cadre + support lexical disjoint}²¹

L'élément qui nous intéresse particulièrement ici est le support lexical disjoint, qui occupe prototypiquement la dernière position dans le préambule²² et permet de « mettre en place la référence de l'argument qui sert de support à la prédication du thème » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 41). En français, la mise en place du support lexical disjoint se réalise par deux types de constructions syntaxiques : soit par une structure à présentatif existentiel (par exemple, [*il y a X*]), soit par une structure avec reprise pronominale dans le rhème. Cette dernière structure correspond à la dislocation à gauche, comme le montre les deux exemples suivants, empruntés à Morel & Danon-Boileau (1998 : 67, nos italiques) :

(23) *les acteurs* à mon avis *ils* doivent changer pas mal le texte de départ quoi

(24) *les types* ça *les* a tout de suite fait partir

Dans ces deux exemples, les supports lexicaux disjoints *les acteurs* et *les types* constituent les éléments détachés de deux dislocations à gauche en relation coréférentielle avec les pronoms *ils* dans (23) et *les* dans (24). En ce qui concerne l'intonation du support lexical disjoint, Morel et Danon-Boileau précisent que ce support est, dans la plupart des cas, dissocié intonativement du rhème. Il se caractérise en outre par une augmentation du fondamental de la voix sur sa syllabe finale.

²¹ Voici un exemple de préambule (Morel & Danon-Boileau 1998 : 39) :

<i>Ligateur</i>	<i>Point de vue</i>	<i>Modus dissocié</i>	<i>Cadre</i>	<i>Support lexical disjoint</i>
bon e je sais pas alors e	on décide	qu'on va monter	un centre: de formation fran- çais des profes- sions	y a la prof

²² Le support lexical disjoint n'apparaît pas nécessairement dans tous les paragraphes oraux.

Le paragraphe oral se compose d'un éventuel troisième constituant, le postrhème. Ce dernier peut se composer soit d'éléments permettant d'exprimer une modalité épistémique ou un point de vue (« je crois », « à mon avis », etc.), soit d'un argument nominal coréférent avec un pronom du rhème. Cet argument nominal forme ce que nous appelons dans cette étude la séquence détachée d'une dislocation à droite, comme le montrent les deux exemples suivants (qui proviennent, eux aussi, de Morel & Danon-Boileau 1998 : 29, nos italiques) :

(25) attends *j'*hallucine °*moi*° *j'*hallucine mortel

(26) mais *elle* est vieille °*sa filleule*°

Le postrhème présente les traits intonatifs suivants : une plage intonative basse, la chute de l'intensité, l'absence de modulation du fondamental de la voix et l'absence de remontée du fondamental de la voix sur la syllabe finale (Morel & Danon-Boileau 1998 : 29).

En somme, le modèle du paragraphe oral décrit de manière précise les caractéristiques intonatives des dislocations à gauche et à droite. D'autres études réalisées sur l'intonation de la dislocation à gauche (Wunderli 1987, Ramasse 2002, de Cat 2007) et de la dislocation à droite (Ashby 1994, de Cat 2007) montrent néanmoins que les contours intonatifs des dislocations connaissent une certaine variation.

Wunderli (1987) et Ramasse (2002) étudient l'intonation des dislocations à gauche en se servant de corpus de phrases lues. Ramasse (2002 : 337) a pu observer, dans certains cas, des descentes mélodiques juste avant la pause, contrairement à la prédiction du modèle du paragraphe oral²³. Cette observation a notamment été faite pour les deux phrases suivantes. La phrase de l'exemple (27) comprend un détachement simple ; celle de (28), un double détachement.

(27) *Faire de la critique de film, ça ne lui plaît pas du tout.*

(phrase 11 du corpus de Ramasse 2002 : 325, nos italiques)

(28) *Richard, ici, il n'y reviendra plus jamais.*

(phrase 8 du corpus de Ramasse 2002 : 325, nos italiques)

L'étude de Wunderli (1987) comprend un corpus de cinq phrases présentant une dislocation à gauche. Ces phrases sont lues par six locuteurs différents. Wunderli (1987 : 100-107) observe l'existence de cinq types de contours intonatifs du composant détaché. Le type le plus fréquent n'est pas

²³ Selon le modèle du paragraphe oral, nous l'avons vu, le fondamental de la voix effectue une montée mélodique sur la dernière syllabe de l'élément lexical disjoint.

l'intonation ascendante, mais le contour plat (—, dans 10 cas sur 30), suivi du contour montant (/, 8 cas sur 30), puis du contour descendant (\, 7 cas sur 30), du contour montant-descendant (^, 4 cas sur 30) et du contour descendant-montant (v, 1 cas sur 30). En somme, le contour intonatif de la séquence disloquée à gauche présenterait une remarquable variabilité. Ainsi, la montée intonative ne serait un trait caractéristique de l'élément détaché que dans une minorité de cas (8 sur 30).

Enfin, dans une étude comprenant à la fois des productions orales spontanées et des phrases élicitées, de Cat (2007) parvient, elle aussi, à la conclusion que l'intonation des dislocations à gauche peut fortement varier, certaines d'entre elles étant prononcées avec une intonation monotone. De plus, il n'est pas toujours possible de distinguer prosodiquement les dislocations et certaines phrases canoniques [SVO]. En effet, le sujet d'une phrase [SVO] peut, en emploi contrastif ou emphatique, présenter les traits intonatifs de la dislocation. Les variations du fondamental de la voix et de l'intensité ne constituent donc pas des critères d'identification satisfaisants.

Le contour intonatif de la dislocation à droite, pour sa part, a été étudié par Ashby (1994). Son analyse, qui porte sur 28 dislocations à droite relevées dans des interviews de LN francophones, fait apparaître que, dans ce type de dislocations, le pic de fréquence le plus élevé du nucléus²⁴ de l'énoncé est plus élevé que celui de l'élément détaché. En outre, le différentiel intonatif du nucléus (c'est-à-dire la différence entre le pic de fréquence le plus haut et la fréquence la plus basse au sein du nucléus) est, en moyenne, plus de deux fois plus élevé que le différentiel intonatif des éléments disloqués à droite : respectivement 8 demi-tons et 3,7 demi-tons. En somme, l'intonation de l'élément disloqué à droite tend à être plus plate que celle du nucléus. L'étude de Ashby concorde donc avec le modèle du paragraphe oral, selon lequel la partie détachée de la dislocation à droite se situe en plage intonative basse. Mais elle ne s'accorde pas entièrement avec de Cat (2007). Cette dernière identifie en effet dans son corpus plusieurs occurrences de dislocations à droite dont l'intonation est plus élevée que celle du nucléus : c'est le cas quand le locuteur pose une question au moyen d'une dislocation à droite, ou quand il demande confirmation de ses propos à l'interlocuteur – ce qu'il marque par une intonation montante.

En conclusion, la confrontation du modèle du paragraphe oral aux résultats de quelques études consacrées à l'intonation de la dislocation montre que l'intonation de la dislocation (à gauche comme à droite), si elle présente probablement des régularités fortes, connaît néanmoins une certaine variation. L'intonation ne constitue donc pas un critère suffisant pour l'identification des dislocations (de Cat 2007 : 62).

²⁴ Le terme *nucléus* est employé par Ashby pour désigner la partie non détachée de l'énoncé.

2.1.1.2 Reprise par un pronom personnel ou démonstratif

Une autre caractéristique souvent avancée pour l'identification de la dislocation est la présence d'un pronom personnel ou démonstratif en relation anaphorique ou cataphorique avec le membre détaché. Cependant, le pronom n'est pas toujours nécessaire (Larsson 1979 : 43, Gadet 1992 : 76, Lambrecht 2001), comme le montrent les exemples suivants.

- (29) Est-ce que vous comptez rester à Orléans ? – Ça, je ne sais pas du tout

(corpus de langue parlée de Michel Blanc, exemple cité par Larsson 1979 : 43, nos italiques)

- (30) *Ce briquet* justement, j'ai allumé tes cigarettes avec quand tu es venue chez moi pour la première fois

(Beauvoir, citée par Larsson 1979 : 43, nos italiques)

- (31) *La médecine, telle que papa l'exerçait dans son cabinet de Bagnolet*, je pensais qu'il n'y avait pas de plus beau métier

(Beauvoir, citée par Larsson 1979 : 43, nos italiques)

Le pronom fait défaut dans les phrases accompagnantes des trois exemples ci-dessus. Il est en effet possible, dans certaines conditions, de faire l'ellipse du pronom quand celui-ci occupe la fonction de complément du verbe²⁵ (Larsson 1979 : 43 ; cf. Härmä 1993 : 722, Troberg 2004 : 133). De Cat (2007 : 62) précise que le pronom de reprise est un critère suffisant pour l'identification des dislocations seulement quand le pronom occupe la fonction de sujet.

2.1.1.3 Traits d'identification des dislocations : bilan

En résumé, si l'intonation des dislocations présente des régularités fortes, elle est toutefois marquée par une certaine variation. De son côté, la reprise du constituant détaché par un pronom personnel ou un démonstratif n'est pas une caractéristique nécessaire de la dislocation. L'absence de critères bien définis pour décrire les dislocations a pour conséquence la difficulté de les identifier dans un corpus oral. Nous indiquerons dans le chapitre 6 quelle solution nous avons adoptée pour pallier cette difficulté (voir 6.2.1).

²⁵ Par exemple, quand le pronom est complément d'un verbe transitif comme *savoir* ou *pouvoir*.

2.1.2 Fonctions de la dislocation en français

2.1.2.1 Dislocation et structure de l'information

Pour nombre de chercheurs, la dislocation joue un rôle dans la gestion de la structure de l'information : ils lui attribuent une fonction pragmatique²⁶ de marquage du thème ou du topique²⁷ (voir, entre autres, Givón 1979b, Larsson 1979, Lambrecht 1981, 1987, 1994, Barnes 1985, Calvé 1985, Ashby 1988, 1994, Gadet 1989, Riegel *et al.* 1999, Ferdinand 2002, Larsson Ringqvist 2003b, Pekarek Doehler 2004, Sleeman 2004, Lenart 2006, Donaldson 2008 ; sur le lien entre dislocation et thématisation, voir Blasco-Dulbecco 1999 : 56-68). Il faut toutefois souligner que les chercheurs qui ont travaillé dans cette perspective pragmatique ont fait des choix terminologiques très différents. Par exemple, Larsson (1979 : 10) a recours à la notion de *thème*, par opposition au *rhème* (voir également Larsson Ringqvist 2003b), le thème permettant, selon l'auteur, de marquer « un phénomène, un certain individu, etc., à propos duquel la phrase suivante donnera des informations ou posera des questions ». Calvé (1985), pour sa part, considère que la fonction principale de la dislocation est de séparer le « *topic* » du « *comment* ». Calvé (1985 : 232) illustre son propos par l'exemple suivant (italiques de l'auteur) :

(32) *Mon papa il est parti*

Selon Calvé, la phrase de l'exemple (32) peut être paraphrasée par : « “A propos de mon papa” (« *topic* »), “il est parti” (« *comment* ») ». Lambrecht (1981, 1987), pour sa part, appelle les dislocations à gauche et à droite respectivement des « *topics* » et « *antitopics* », qu'il oppose au « *focus* ». La fonction des dislocations serait notamment de promouvoir un référent en topique (Lambrecht 1987 : 234 ; voir également Lambrecht 1994 ainsi que 3.2.3). Nous n'avons fourni ici que quelques exemples de la terminologie adoptée par les approches pragmatiques. Blasco-Dulbecco (1999 : 58-59) en recense bien d'autres : *thème/propos*, *thème/prédictat*, *topique/commentaire*, *présuppositions/focus*, *sujet psychologique/prédictat psychologique*²⁸. Selon les modèles et les auteurs, les notions de *thème/topique/présuppositions/sujet psychologique* correspondent à « ce dont on parle », à ce qui est « ancien », « donné », « connu », « présupposé », ou encore au « point de départ », au

²⁶ Le terme *pragmatique* est polysémique et désigne en linguistique des courants bien différents. Nous reprenons ici le terme utilisé par Blasco-Dulbecco (1999) pour désigner les approches qui analysent la dislocation du point de vue informationnel, en distinguant thème/rhème, « *topic* »/« *comment* », « *topic* »/« *focus* », etc.

²⁷ Nous employons en français le terme *topique* pour désigner le « *topic* » (dans la terminologie anglaise).

²⁸ Riegel *et al.* (1999 : 605) soulignent que la distinction thème/propos de Bally provient de la logique classique (sujet logique/prédictat). Une distinction similaire a également été développée par l'École de Prague, ou encore par Hockett (« *topic* »/« *comment* »). Riegel *et al.* précisent que « [c]ette dispersion terminologique tient à la multiplicité des points de vue (logique, syntaxique, sémantique, pragmatique, etc. ».

« support », au « fond », à ce qui est « récupérable », « prévisible », « activé », « saillant », etc. (pour une liste exhaustive, voir Blasco-Dulbecco 1999 : 58-59). Nous ne chercherons pas à expliquer les différences entre toutes ces variantes terminologiques, qui ne sont pas toujours équivalentes (Blasco-Dulbecco 1999 : 58). Le modèle d'analyse de la présente étude se fonde sur les notions de *topique* et de *focus* de Lambrecht (1994), car celles-ci ont été fructueusement employées dans d'autres études d'acquisition L2 (voir 2.2). Ces notions seront présentées plus en détail en 3.2.3.

2.1.2.2 Dislocations à gauche et à droite : des fonctions communes et des fonctions distinctes

Si la dislocation à droite et la dislocation à gauche présentent des fonctions communes, elles se distinguent néanmoins à certains égards. Pour Larsson (1979 : 20-21),

[s]i la fonction de la dislocation à gauche est donc de présenter un thème dont on va dire quelque chose par la suite, la fonction de la dislocation à droite est de mettre à l'arrière-plan un thème déjà connu par le contexte. La dislocation à droite permet de faire ressortir l'information principale de la phrase, le rhème [...].

Pour sa part, Lambrecht (2001 : 1074) estime que la dislocation à gauche a pour fonction d'annoncer ou d'établir une nouvelle relation topicale entre un référent et une prédication, tandis que la dislocation à droite a pour fonction de signaler le maintien d'une relation déjà établie. Lambrecht (1994 : 183) souligne également que la dislocation à droite ne peut pas jouer de rôle de contraste : ce rôle est entièrement dévolu à la dislocation à gauche. Pour Nølke (1998 : 392), la dislocation à droite a « pour fonction principale de donner un caractère émotionnel à l'énoncé ». Ashby (1988, 1994) identifie différentes fonctions de la dislocation à droite :

- marquage d'un contraste entre le référent visé par le SN disloqué et un autre référent,
- changement de topique,
- clarification de l'identité du référent,
- marquage de la fin du tour de parole.

Nous allons à présent mentionner quelques autres fonctions de la dislocation qui nous seront utiles dans ce travail : la fonction de contraste, la fonction d'introduction d'une nouvelle séquence narrative et les fonctions interactionnelles. Nous ne les présentons ici que brièvement, sachant qu'elles seront plus amplement développées dans le chapitre 3.

2.1.2.3 Fonction de contraste

Les dislocations peuvent jouer une fonction de contraste (Calvé 1985, Lambrecht 1994), qui peut être illustrée par l'exemple suivant :

(33) *Les grandes personnes peuvent parler tant qu'elles voudront, les enfants, on les fait taire.*

(exemple de Calvé 1985 : 234, italiques de l'auteur)

Ici, la dislocation permet d'opposer les enfants aux grandes personnes.

2.1.2.4 Introduction d'une nouvelle séquence narrative

Comme nous le verrons en 3.2.2, une dislocation peut également servir à introduire une nouvelle séquence narrative dans un récit (Enç 1986, Perdue *et al.* 1992).

2.1.2.5 Fonctions interactionnelles

Enfin, la dislocation a fait l'objet d'études en analyse conversationnelle (par exemple, Pekarek Doehler 2001, De Stefani 2007, Horlacher 2007 pour le français ; Eriksson 2001, J. Lindström 2008 pour le suédois) : les recherches s'inscrivant dans ce courant linguistique se sont intéressées aux fonctions que joue la dislocation dans l'interaction (voir 3.3).

2.1.2.6 Un cas particulier : fonctions des dislocations [*moi je* SV] et [*je* SV / *moi*]

Blasco-Dulbecco (2004) s'intéresse au fonctionnement des dislocations pronominales [*moi je* SV] et [*je* SV / *moi*] en français oral. En qui concerne [*moi je* SV], Blasco-Dulbecco distingue le cas où les pronoms *moi* et *je* sont soudés, et celui où les pronoms *moi* et *je* sont séparés par un segment, par exemple par un complément temporel ou locatif. En cas de séparation des deux pronoms, la dislocation permettrait de poser le cadre énonciatif, tandis que *moi je* soudé pourrait être employé de diverses manières : de manière contrastive, pour marquer la prise de parole du locuteur, ou en tant qu'amorce. Le terme *amorce* signifie que le locuteur « amorce » un énoncé par *moi je* (soudé), énoncé auquel il renonce. Ces différents types d'emploi sont résumés et illustrés par des exemples dans le tableau suivant. (Les italiques et les caractères gras sont de Blasco-Dulbecco.)

Tableau 2. *Fonctions syntaxiques et sémantiques de la dislocation avant le verbe moi je / moi... je (d'après Blasco-Dulbecco 2004)*

Formes	Fonctions
<i>moi je</i> (soudé)	<ul style="list-style-type: none"> • emploi contrastif <i>c'est elle qui s'occupe de la blanchisserie moi je m'en vais à deux heures et demie</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • marque de la prise de parole avec des verbes spécifiques (verbes de discours) <i>ça se passe bien enfin moi je trouve que ça se passe bien</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • amorce <i>là où était monsieur Bayrou le le ministre de l'Éducation nationale il y a quelques années comme prof comme jeune prof puis de l'École normale moi je - fils de prolétaire je me disais /ça, c'est/ instituteur c'est euh c'est le pied</i>
<i>moi... je</i> (séparation de <i>moi</i> et de <i>je</i> par un segment)	<ul style="list-style-type: none"> • pose le cadre énonciatif <i>mais bon euh enfin moi donc depuis depuis sa naissance je le connais</i> <i>pour fabriquer des merguez j'ai dit non moi vos produits je n'en veux pas</i>

Blasco-Dulbecco relève trois types d'emploi de la dislocation à droite [*je SV / moi*] : celle-ci peut se présenter comme un prolongement syntaxique et sémantique du pronom clitique *je* ; *moi* peut jouer le rôle de support d'un prolongement sémantique de type déterminatif ; [*je SV / moi*] peut également se présenter dans des séquences figées. Ces trois emplois sont illustrés par des exemples dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. *Fonctions syntaxiques et sémantiques de la dislocation après le verbe je... moi (d'après Blasco-Dulbecco 2004)*

Formes	Fonctions
<i>je... moi</i>	<ul style="list-style-type: none"> • prolongement syntaxique et sémantique du pronom clitique <i>je</i> <i>donc je vais essayer moi aussi sans le micro</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • cas particulier : <i>moi</i> support d'un prolongement sémantique de type déterminatif <i>alors qu'il faisait des horaires que je fais moi patron c'est-à-dire trente-cinq heures</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • marqueur figé <i>je ne sais pas moi</i>

Les fonctions de *moi je* sont également mentionnées par Calvé (1985 : 234), qui distingue deux fonctions principales de *moi je*. Tout d'abord, *moi* peut signifier « en ce qui me concerne », comme dans l'exemple (34).

- (34) *Le cheval, moi, ça a été mon meilleur ami, après ma femme.*
(exemple de Calvé 1985 : 234, italiques de l'auteur)

La dislocation *moi je* permettrait également de montrer l'intention du locuteur de prendre la parole, comme dans (35).

(35) *Ben moi, Suzanne, j'ai pas à me plaindre, elle a marié un notaire.*

(exemple de Calvé 1985 : 234, italiques de l'auteur)

Calvé se demande s'il y a lieu de considérer que le pronom *moi* dans les structures disloquées a véritablement une valeur de *topique* (dans le sens de « ce dont on dit quelque chose »). Comme nous l'avons vu dans l'introduction, cette idée est partagée par d'autres chercheurs qui voient dans la construction *moi je* une variante stylistiquement neutre du pronom personnel *je* (Hammarberg, communication personnelle), utilisée par les LN de manière régulière et automatique (Pekarek Doehler 2004 : 143).

Procédons à présent à un tour d'horizon des études en acquisition L2 qui se sont intéressées à la dislocation.

2.2 Dislocation et acquisition L2

La dislocation a fait l'objet d'études en acquisition L1 (par exemple, de Cat 2007) et en acquisition L2. Nous présentons dans cette section une sélection des études menées dans le domaine de l'acquisition L2.

2.2.1 La dislocation dans les études fonctionnalistes

Perdue et al. (1992)

Le projet ESF (Klein & Perdue 1992) visait à étudier de manière systématique le développement de l'interlangue²⁹ de travailleurs immigrés dans des pays industrialisés européens. Les langues maternelles (ou *langues-sources*) des travailleurs immigrés du projet étaient le pendjabi, l'italien, le turc, l'arabe, l'espagnol et le finnois ; les *langues-cibles*, l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le français et le suédois. L'acquisition de ces langues était, pour l'essentiel, non guidée. L'équipe de recherche du projet montre que tous les apprenants étudiés tendent à structurer leurs énoncés de manière comparable, quelles que soient la langue-source et la langue-cible. Cette manière de structurer les énoncés résulterait de l'interaction de contraintes phrastiques, sémantiques et pragmatiques (Klein & Perdue 1992 : 311).

Les apprenants de français du projet ESF se divisent en deux groupes : ceux qui ont l'arabe marocain pour langue maternelle, et ceux dont la langue

²⁹ L'interlangue est le système linguistique construit par l'apprenant L2. Elle se distingue à la fois de la langue-cible et de la langue maternelle de l'apprenant (Selinker 1972).

maternelle est l'espagnol. Perdue *et al.* (1992) montrent que certains types de dislocations apparaissent précocement dans les récits que les informants du projet ont été invités à produire. Ces récits ont été effectués à partir d'extraits du film *Les temps modernes* de Charlie Chaplin.

L'une des informantes, Zahra, Marocaine immigrée en France, a été enregistrée à trois reprises (en juin 1983, en mars 1984, en mars 1985). Dès le premier enregistrement, elle emploie une structure disloquée du type [*et après-V-X-NP₁*], où NP₁ est l'élément détaché. Cette structure est alors encore rare, mais se systématisé dès le deuxième enregistrement. Voici quelques exemples de ces dislocations à droite relevées dans les récits de Zahra :

- (36) après [iparle] charlie li fille
'after (she)speaks charlie the girl'
- (37) après [leparti] avec li fille à la maison charlie
'after (he)depart with the girl to the house charlie'
- (38) après [le parti] tous les deux
'after (?they) depart the two of them'
- (39) et [semarije] tous les deux
'and marry the two of them'

(exemples de Perdue *et al.* 1992 : 244-245)

Les dislocations à droite sont utilisées par Zahra soit pour réunir, soit au contraire pour distinguer deux topiques de discours en compétition. Ces deux fonctions sont également jouées par la dislocation à droite en français langue-cible (Perdue *et al.* 1992 : 246).

Les productions de Zahra sont ensuite comparées à celles d'un autre immigrant apprenant de français d'origine marocaine, Abdelmalek. L'équipe de chercheurs du projet ESF relève chez ce deuxième informant à peu près les mêmes structures que chez Zahra, et le même type d'emploi de la dislocation à droite. Il faut toutefois noter quelques différences entre les productions des deux locuteurs. Tout d'abord, lors des deux derniers enregistrements, Abdelmalek emploie la dislocation à droite également comme un moyen de signaler des ruptures majeures dans le récit (Perdue *et al.* 1992 : 253). En outre, les chercheurs du projet ESF constatent un début d'emploi de dislocations à gauche lors du dernier enregistrement d'Abdelmalek ([NP₁–pro–V–X], où NP₁ est le constituant détaché à gauche). En voici un exemple.

- (40) le bateau [ilmaparti]
'the ship (it)depart'

(exemple de Perdue *et al.* 1992 : 251)

Les chercheurs du projet ESF ont également analysé les récits d'apprenants de français ayant l'espagnol pour langue maternelle, Berta, Paula et Ramon. Des dislocations à droite et à gauche sont également relevées dans leurs productions. En somme, tous les informants de l'étude produisent des énoncés disloqués à gauche et à droite. Les informants d'origine marocaine semblent néanmoins commencer par développer la dislocation à droite.

Perdue *et al.* (1992 : 297) concluent que l'emploi de la dislocation par les informants est motivé par le besoin de rendre saillant le SN en topique, c'est-à-dire que la dislocation est utilisée pour réintroduire une entité en topique, ou pour sélectionner un référent en cas de compétition entre plusieurs entités pour le rôle de topique.

Hendriks (2000)

Hendriks (2000) étudie l'acquisition du marquage du topique en chinois L1 et en français L1 et L2. Nous présentons ici essentiellement les résultats de l'étude concernant les apprenants de français L2 (variété post-basique³⁰). Ces LNN sont des apprenants adultes et ont le chinois pour langue maternelle. Le corpus de l'étude se compose de récits oraux. Les productions des LNN sont comparées à celles des LN de français (adultes et enfants). Le cadre théorique de l'étude est inspiré par les travaux de Lambrecht (1994) sur le topique. Hendriks analyse l'emploi des moyens référentiels mis en œuvre par les apprenants d'une part pour introduire des référents dans les récits, d'autre part pour maintenir la référence.

Pour maintenir la référence, les LNN emploient trois types de moyens grammaticaux : des pronoms, des noms accompagnés de leur article et des dislocations. Ces dernières représentent 7 % du total des moyens référentiels mis en œuvre. Les dislocations à gauche sont largement prédominantes. Les apprenants de français de l'étude utilisent les dislocations dans trois fonctions distinctes. La première est la réintroduction dans le discours d'un référent précédemment mentionné ; ceci se produit quand le locuteur a besoin de réintroduire le référent après avoir parlé d'un ou plusieurs autres personnages entre-temps. Les apprenants emploient également les dislocations avec une fonction de désambiguïsation, qui peut dans certains cas se combiner avec une fonction contrastive, comme dans l'exemple ci-dessous :

(41) *et derrière le chat aussi il y a un chien ... et le chat il est déjà eh
... à la limite de saisir les oiseaux bébés.*

(exemple de Hendriks 2000 : 390, italiques
et soulignement de l'auteur)

³⁰ L'expression *variété post-basique* est forgée en référence à la variété basique (voir Klein & Perdue 1997), qui est une variété de L2 se définissant notamment par l'absence de morphologie flexionnelle.

Dans ce dernier exemple, le SN *le chat* fait partie d'une structure disloquée. Selon Hendriks, la dislocation permettrait au LNN de marquer le fait que c'est le chat qui est promu en topique, c'est-à-dire le chat et non le chien, qui est lui aussi un référent actif dans le discours. Enfin, les apprenants emploient les dislocations « pour rendre ancienne une information nouvelle » (Hendriks 2000 : 389). Cette dernière fonction peut être illustrée par l'exemple suivant :

(42) *Alors ce cette—histoire concerne un cheval un—un cheval il
court dans un... eh sur une pelouse et il rencontre une barrage.*

(exemple de Hendriks 2000 : 389, italiques
et soulignement de l'auteur)

Dans cet exemple, le cheval est introduit en début d'énoncé (« cette histoire concerne un cheval ») pour être promu en topique au moyen de la dislocation [*un cheval il* SV].

Pour introduire un référent dans le discours, les apprenants n'utilisent pas, dans la plupart des cas, de dislocations. Hendriks relève toutefois quatre occurrences d'introduction d'un référent au moyen d'une dislocation ou d'une séquence [SN_{indéfini} Pro SV]. En voici un exemple :

(43) *Un jour un cheval il est venu dans un pré où il y a des fleurs.*

(exemple de Hendriks 2000 : 388, italiques
et soulignement de l'auteur)

Hendriks estime que les contraintes pragmatiques et discursives de la dislocation rendent en principe impossible l'emploi de la structure pour introduire un personnage nouveau (cf. Lambrecht 1994 : 183, Larsson Ringqvist 2003b). Cependant, la rareté de l'emploi des dislocations pour marquer un référent nouveau (4 % du total des occurrences) conduit Hendriks à conclure que les LNN comprennent malgré tout le fonctionnement pragmatique et discursif des dislocations en français.

Comme nous l'avons signalé, le corpus de l'étude de Hendriks est composé de productions d'apprenants appartenant à la variété post-basique. Il serait intéressant d'analyser des apprenants à des niveaux plus avancés pour voir comment se développent les fonctions de la dislocation au fil de l'acquisition. Par exemple, nous pouvons nous demander si les apprenants plus avancés continuent d'utiliser la dislocation dans des fonctions non natives (comme l'introduction de référents nouveaux non identifiables dans le discours). C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans la présente étude.

Véronique (1994), Bartning (1997b), Bartning & Hammarberg (2007)

La dislocation [X *c'est* Y] présente la particularité de s'articuler autour de la collocation *c'est*. Celle-ci présente plusieurs propriétés saillantes (Véronique 1994, Bartning & Hammarberg 2007) : elle est relativement invariable, compatible avec de nombreuses classes d'unités, polyvalente et très fréquente en français ; elle permet de modifier l'ordre canonique de la phrase et semble constituer une séquence préfabriquée³¹. Ces propriétés pourraient expliquer que *c'est* (ou /se/ sous sa forme phonique) est une unité à la fois précoce et fréquente aussi bien chez les apprenants de français en milieu naturel que chez les apprenants guidés. *C'est* semble jouer un rôle important dans la production du discours et la structuration des énoncés en français L2 (Bartning 1997b, Bartning & Hammarberg 2007). Cela pourrait expliquer la fréquence des dislocations du type [X *c'est* Y] chez les apprenants de français. En voici quelques exemples :

(44) France /se/ difficile

(exemple de Véronique 1994 : 66)

(45) e:t euh / mon âge *c'est* dix-neuf NON *c'est* vingt / maintenant (RIRE) .

(exemple de Bartning & Hammarberg 2007 : 11)

Véronique (1994) nous invite toutefois à nous interroger sur l'analyse que l'on peut faire d'une séquence de type [X *c'est* Y] ([X /se/ Y]) chez les apprenants de français en début d'acquisition. Il est possible de se demander s'il s'agit d'une dislocation, ou s'il convient plutôt d'analyser /se/ comme une simple copule liant les éléments X et Y.

Lambert (2003), Lenart & Perdue (2004), Lenart (2006), Chini & Lenart (2008)

De nombreuses études ont été réalisées sur la référence aux personnes en français L2 (par exemple, Lambert 2003, Lenart & Perdue 2004, Lenart 2006, Chini & Lenart 2008). Elles analysent les ressources grammaticales mises en œuvre par les apprenants pour faire référence aux personnes. Ces moyens grammaticaux sont de type nominal (noms propres, SN lexicaux non

³¹ Sur la notion de *séquence préfabriquée* ou « *formulaic sequence* », voir Wray (1999), Schmitt & Carter (2004), Forsberg (2008) : « [*Formulaic sequences are*] *stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar* » (Wray 1999 : 214). Edmonds (2008) estime toutefois que cette définition se fonde sur des critères psycholinguistiques peu opératoires pour l'identification de ce type de séquences (par exemple, « *stored and retrieved whole from memory* »). Elle lui préfère donc la notion de *formule conventionnelle*, dont la définition est expurgée de tout critère d'identification psycholinguistique.

disloqués, SN lexicaux disloqués à gauche et à droite) ou pronominal (formes conjointes et disjointes des pronoms³², pronoms réfléchis, anaphores zéro) ; ils peuvent même être des déterminants possessifs. L'ensemble des moyens grammaticaux sont analysés du point de vue des fonctions référentielles qu'elles remplissent dans le discours des apprenants L2. Ces études ont recours au modèle de la *Quæstio* (von Stutterheim & Klein 1989, 2005), ainsi qu'aux notions de *topique* et de *focus* de Lambrecht (1994), dont s'inspire également le modèle d'analyse des données de la présente étude (voir 3.2.3).

2.2.2 La dislocation dans les études interactionnistes

Pekarek Doehler (2004)

Pekarek Doehler (2004) propose une analyse interactionniste du codage grammatical de la référence et des topiques chez des apprenants avancés de français. L'étude s'attache à l'analyse des dislocations à gauche et à droite. Les apprenants du corpus de l'étude sont des LNN de français ayant l'allemand pour langue maternelle. L'objectif de l'étude est de montrer que l'interprétation des formes référentielles mises en œuvre par les apprenants doit prendre en compte trois dimensions (Pekarek Doehler 2004 : 123) :

- les possibilités offertes par le système linguistique,
- la structuration des contenus informationnels,
- l'organisation socio-interactive des activités du discours.

Or, selon l'auteur, ce dernier aspect a été relativement peu étudié alors que les deux premiers font l'objet d'une forte attention dans les recherches portant sur la référence aux entités. En outre, la plupart des études se concentrent sur des formes monologiques du discours (par exemple le récit), négligeant ainsi les formes dialogiques.

Pekarek Doehler réalise d'abord une analyse fonctionnelle des dislocations relevées dans son corpus. Les LNN et les LN emploient les dislocations avec les fonctions suivantes :

- promotion d'un référent en topique,
- contraste,
- maintien de l'organisation préférentielle,
- production d'effets d'insistance,
- effet conclusif (seulement pour la dislocation à droite),
- négociation de l'intercompréhension.

³² Riegel *et al.* (1999) opposent les formes conjointes des pronoms que sont *je*, *te*, etc. aux formes disjointes *moi*, *toi*, etc. Les formes disjointes peuvent être employées aussi bien dans des énoncés sans dislocations que dans les séquences détachées de dislocations.

Pekarek Doehler s'intéresse ensuite à la fréquence des différents types de dislocations repérés dans son corpus. Les résultats sont présentés dans les deux tableaux suivants. Le tableau 4 présente les parts relatives des dislocations à gauche et des dislocations à droite chez les apprenants L2 et les LN ; le tableau 5, les parts relatives des dislocations pronominales et des dislocations nominales.

Tableau 4. *L'orientation à gauche et à droite de la structure disloquée (reproduction du tableau 1 de Pekarek Doehler 2004 : 142)*

	DG		DD	
	Apprenants L2	LN (Ashby 1988 ³³)	Apprenants L2	LN (Ashby 1988)
total DG : DD	(101) 91 %	79 %	(10) 9 %	21 %

DG : dislocation à gauche ; DD : dislocation à droite

Tableau 5. *La catégorie syntaxique du constituant disloqué à gauche et à droite (reproduction du tableau 2 de Pekarek Doehler 2004 : 142)*

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

DG : dislocation à gauche ; DD : dislocation à droite

Pekarek Doehler observe que :

- la dislocation à droite est beaucoup plus rare chez les LNN que chez les LN (tableau 4) ;
- les apprenants avancés utilisent sensiblement moins de dislocations pronominales que les LN (tableau 5) ;
- les LNN mettent en œuvre des dislocations à gauche avec des pronoms de reprise complément d'objet uniquement à la première personne ;
- les LNN n'emploient pas de dislocations à droite avec un pronom de reprise occupant la fonction de complément d'objet.

L'étude de Pekarek Doehler aboutit à trois conclusions principales. Premièrement, la dislocation, en L2 comme en L1, a des fonctions liées à l'interaction. Deuxièmement, il faut noter des différences dans la fréquence d'emploi des formes référentielles entre les apprenants et les LN. Troisièmement, si, dans l'ensemble, les apprenants et les LN emploient les dislocations dans des fonctions discursives comparables, certaines différences subsistent. C'est le cas, entre autres, de la structure *moi je*, qui n'est pas em-

³³ Pekarek Doehler utilise dans son étude le corpus de LN de Ashby (1988).

ployée par les apprenants de manière aussi régulière et automatique que les LN. Les LNN emploient en outre ce type de dislocation de manière plus spécialisée, soit pour marquer une prise de position, soit pour prendre le tour de parole. Enfin, les LNN semblent faire un emploi plus limité que les LN des dislocations à droite, des dislocations pronominales et des dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction de complément d'objet.

Dans son analyse fonctionnelle des dislocations, Pekarek Doehler relève des fonctions ayant trait à la structuration informationnelle des énoncés (promotion d'un référent en topique, contraste), et des fonctions ressortissant à l'organisation socio-interactive du discours (maintien de l'organisation préférentielle, production d'effets d'insistance, effet conclusif, négociation de l'intercompréhension). Nous nous demandons s'il ne convient pas de séparer ces deux approches, et de considérer qu'elles sont plutôt distinctes que complémentaires. Il est en effet possible qu'une même occurrence puisse opérer à la fois – c'est-à-dire en même temps – sur la structure informationnelle de l'énoncé et sur l'organisation interactive du discours.

2.2.3 La dislocation dans la théorie de la processabilité

Mansouri (2005)

La dislocation n'est pas mentionnée dans Pienemann (1998), qui présente la théorie de la processabilité. La question de l'acquisition de la dislocation est en revanche traitée dans Pienemann (2005) : dans une étude de l'acquisition des procédures d'accord en arabe L2, Mansouri (2005) propose une hiérarchie des procédures de processabilité prenant en compte la dislocation.

S'appuyant sur l'analyse du développement de l'ordre des mots et de la morphologie en allemand L2, Pienemann (1998) avance l'hypothèse qu'une L2 se développe en passant par une série de niveaux (« *levels* ») de développement morphosyntaxique. Ces niveaux forment une hiérarchie de processabilité. Pour Pienemann, les apprenants progressent à travers ces différents niveaux à mesure qu'ils développent leur capacité à échanger des informations grammaticales entre les diverses unités syntaxiques : à l'intérieur du syntagme, entre les syntagmes, puis entre les propositions (principales et subordonnées). Nous reproduisons ci-après, en guise d'illustration, l'échelle hiérarchique des procédures d'accord de la théorie de la processabilité adaptée au français par Bartning (2000 : 227) et E. Lindström (2008 : 27). Cette échelle concerne l'acquisition du français L2, mais, selon Pienemann, la théorie de la processabilité serait applicable, dans une version adaptée, à toutes les langues : la théorie a une vocation universelle.

Dans son application de la théorie de la processabilité à l'arabe L2, Mansouri (2005) traite du cas de la dislocation. Selon lui, cette structure nécessite un échange d'information intersyntagmatique pour que puisse s'effectuer l'accord entre le constituant détaché et le pronom qui le reprend. Cela signi-

fié que la dislocation ne pourrait pas être produite par l'apprenant avant un niveau correspondant au niveau 4 dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6. Niveaux de développement morphosyntaxique de la théorie de la processabilité, appliqués au français L2 (d'après Bartning 2000 et E. Lindström 2008)

Niveau	Procédures de traitement (<i>processing procedures</i>)	Échange d'information grammaticale	Marquage de l'accord	Exemple
5	procédure de propositions	entre principales et subordonnées	accord entre principales et subordonnées	la maison qui est verte
4	procédure intersyntagmatique	entre syntagmes	accord avec l'adjectif attribut	la maison est verte
3	procédure intrasyntagmatique	à l'intérieur du syntagme	accord avec le déterminant et l'épithète	la/une maison verte
2	procédure de catégorie	morphèmes lexicaux	–	vert, -e maison, -s cheval, -aux
1	mot/lemme	non	–	vert maison

Le corpus de notre étude n'étant pas strictement longitudinal, nous ne testons pas la théorie de la processabilité, faute d'un corpus adapté.

2.2.4 La dislocation dans une perspective typologique

Sornicola (2003)

Sornicola (2003) aborde de front le problème de l'acquisition de la topicalisation et de la dislocation à gauche dans une perspective typologique. Il nous semble intéressant de citer cet article dans la mesure où l'auteur y formule un certain nombre d'objections à l'égard des recherches portant sur ces deux structures. Il nous faudra donc y répondre avant de poursuivre notre propre étude.

Les deux structures ont des propriétés communes dans toutes les langues (sur les ressemblances entre ces deux constructions, voir aussi Larsson Ringqvist 2003b) : formellement, ces structures présentent un constituant isolé à la périphérie gauche de la phrase ; sur le plan pragmatique, la topicalisation et la dislocation à gauche ont une fonction de mise en valeur (« *highlighting function* »). Les deux structures se distinguent toutefois l'une de l'autre sur le plan formel : la topicalisation se présente sous la forme [X // YWZ], tandis que la dislocation à gauche est de type [X // Y Pro Z]. Sornicola (2003 : 332, italiques de l'auteur) illustre la topicalisation par les deux exemples suivants.

(46) *La scuola // hanno fatto delle palazzine nuove*
the school they-have made some buildings new
'At school, they have made some new buildings'

(47) *La benzina // è scoppiato un incendio*
the petrol is broken out a fire
'The petrol, a fire has broken out'

Comme le montre (46) et (47), la topicalisation se caractérise par l'absence de pronom anaphorique liant l'élément X (*la scuola, la benzina*) et la séquence YWZ (*hanno fatto delle palazzine nuove, è scoppiato un incendio*), contrairement à la dislocation à gauche, exemplifiée par (48) et (49) ci-dessous. (Les deux exemples sont de Sornicola 2003 : 331-332, italiques de l'auteur.)

(48) *Cet élève // je l'aime bien*
'This pupil, I love him very much'

(49) *Mio marito // lo amo molto*
my husband him I-love much
'My husband, I love him much'

Dans la dislocation ([X // Y Pro Z]), l'élément X (*cet élève, mio marito*) et le pronom Pro (*l', lo*) entretiennent une relation de coréférentialité.

Sornicola soulève ensuite dans son article un certain nombre de problèmes liés à l'étude de l'acquisition de ces deux structures. Elle constate tout d'abord que les études portant sur la topicalisation et la dislocation à gauche ont souvent eu recours aux notions de *topique, focus* et de *mouvement référentiel*. Sornicola (2003 : 354) souligne que ces notions sont controversées et que, par conséquent, leur statut d'instrument de comparaison translinguistique est discutable. Dans notre propre étude, nous utiliserons les notions de *topique, focus* et de *mouvement référentiel*. Mais, pour notre part, nous n'effectuerons pas de comparaisons translinguistiques : nous nous contenterons d'analyser et de comparer le français L1 et L2. En outre, l'utilisation d'instruments d'analyse employés par d'autres études portant sur le français L2 (Hendriks 2000, Pekarek Doehler 2004, les recherches antérieures sur la référence aux personnes, citées en 2.2.1) permettra d'effectuer des comparaisons entre les études.

Par ailleurs, Sornicola précise que l'emploi de ces structures est fortement influencé par des facteurs extralinguistiques comme la tradition grammaticale et rhétorique ou le système éducatif ou certains facteurs sociaux. Ces facteurs, pour le moins diffus, se situent néanmoins au-delà de la portée de notre étude. Quant à l'influence des facteurs sociaux sur l'emploi de la dislocation, ce facteur peut être en partie contrôlé si les informants des corpus

analysés ont à peu près les mêmes profils – comme c’est le cas, dans une certaine mesure, dans la présente étude.

Une autre réserve de Sornicola concerne l’analyse qui est faite dans les études antérieures des séquences de type [SN *il* V]. Il n’est pas certain qu’en L2 on puisse systématiquement considérer ces structures comme des dislocations : il est en effet possible que l’apprenant perçoive la séquence [Pro + V] comme le verbe. Dans cette hypothèse, il conviendrait d’analyser le pronom comme un pronom agglutiné au verbe (*cf.* Gadet 1989 : 170, citée dans l’introduction). Si nous sommes prêt à partager cet avis, il faut cependant souligner la difficulté de distinguer dans les faits les dislocations et les cas d’agglutination du pronom au verbe ; Sornicola ne mentionne pas de critères opérationnels permettant d’effectuer cette distinction.

2.3 Comparaison de l’emploi de la dislocation en français et en suédois

Dans la mesure où les LNN de notre étude ont le suédois pour langue maternelle, il est intéressant de faire le point sur l’emploi de la dislocation en suédois. Nous axerons notre exposé sur la comparaison de l’usage de la dislocation en français et en suédois.

Voici pour commencer quelques exemples de dislocations en suédois, issus de Teleman *et al.* (1999, vol. 4 : 440, italiques des auteurs) :

- (50) *Johan*, han är bra komisk ibland.
Johan, il est bien amusant parfois. (notre traduction)
- (51) Han är bra komisk ibland, *Johan*.
Il est bien amusant parfois, Johan. (notre traduction)
- (52) Han var bra komisk, *Johan*, i går när han berättade om sin resa.
Il était bien amusant, Johan, hier, quand il a raconté son voyage.
(notre traduction)

2.3.1 Des propriétés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques similaires en français et en suédois

Les dislocations, à gauche comme à droite, présentent de nombreux traits communs en français et en suédois. Elles ont tout d’abord les mêmes propriétés syntaxiques de base (Larsson Ringqvist 2003b ; voir Teleman *et al.* 1999, vol. 4 : 440-448 pour une description des propriétés syntaxiques de la dislocation en suédois). En outre, elles partagent largement les mêmes caractéristiques sémantiques et pragmatiques dans les deux langues : elle permet-

tent de marquer – selon les choix terminologiques et la perspective prise par les auteurs – le topique, le thème, la saillance du référent, etc. (voir Larsson Ringqvist 2003b et, pour le suédois, Telemann *et al.* 1999, vol. 4 : 448-449, Bolander 2005 : 211-212, Ekerot 1995 : 117). Elles jouent de surcroît un rôle comparable dans l'interaction en français (voir Pekarek Doehler 2001, 2004, De Stefani 2007, Horlacher 2007) et en suédois (voir Telemann *et al.* 1999, vol. 4 : 449, Eriksson 2001, J. Lindström 2008).

2.3.2 Différences d'emploi en français et en suédois

Si la construction est courante dans les deux langues, il faut constater qu'elle est plus fréquente en français qu'en suédois (Larsson Ringqvist 2003b : 121). Cette différence tient principalement à deux facteurs : premièrement, la dislocation est soumise en suédois à plus de restrictions syntaxiques, sémantiques et stylistiques qu'en français ; deuxièmement, le suédois a recours, plus que le français, à des structures concurrentes ayant le même effet communicatif que la dislocation.

Parmi les structures concurrentes, nous pouvons citer, entre autres, le passif, la topicalisation, les constructions d'introduction de topique comme *quant à..., en ce qui concerne...* (en suédois, par exemple, *vad... beträffar, när det gäller...*). Pour Larsson Ringqvist (2003b : 126), la topicalisation est, en suédois, la structure concurrente de la dislocation à gauche la plus importante ; son emploi est soumis, dans cette langue, à moins de restrictions que celui de la dislocation. En voici un exemple (issu de Larsson Ringqvist 2003b : 126) :

- (53) En man med svart paraply såg jag gå in genom dörren nyss.
'Un homme avec un parapluie noir vis je entrer par la porte à l'instant.' (notre traduction, qui respecte l'ordre des mots [OVS] de la phrase originale)

Contrairement à la dislocation, un segment topicalisé est placé en début de phrase sans être repris par un pronom au sein de la proposition, et fait en outre partie intégrante de celle-ci, puisque le segment topicalisé occupe une fonction syntaxique au sein de la proposition (*cf.* Lambrecht 2001). Dans l'exemple précédent, la séquence topicalisée, *En man med svart paraply* ('Un homme avec un parapluie noir'), est complément d'objet direct. L'antéposition du complément d'objet provoque, en suédois, l'inversion du sujet ([OVS]).

L'emploi de la topicalisation est beaucoup plus contraint en français, comme le suggèrent les exemples suivants (Larsson Ringqvist 2003a : 13).

- (54) Denna månad tillbringade hon i en indisk furstes slott.
(voir traduction dans l'exemple suivant)

(55) *Ce mois elle passa dans le château d'un prince indien.

En français, la topicalisation du complément d'objet direct est agrammaticale, alors que son usage est possible et même très courant en suédois. La topicalisation de compléments du verbe n'est possible en français qu'avec les syntagmes prépositionnels, comme dans l'exemple suivant (de Beauvoir, citée par Ringqvist 2003a : 13) :

(56) Du ghetto il ne reste qu'un pan de mur et un mirador, au milieu de terrains vagues camouflés en vertes pelouses, et d'immeubles élégants.

En résumé, la dislocation est plus fréquente en français qu'en suédois. Ceci tient essentiellement à l'existence en suédois d'une construction courante, d'un emploi relativement peu contraint, et en partie substituable à la dislocation pour atteindre le même effet communicatif de séparation de la phrase en topique et commentaire, à savoir la topicalisation (Larsson Ringqvist 2003b : 128). Son emploi est en revanche soumis à des contraintes relativement fortes en français.

Pour illustrer les différences d'emploi de la dislocation en français et en suédois, nous proposons de clore le chapitre par quelques « travaux pratiques » : nous comparons la survenue, dans deux corpus oraux, des dislocations [*moi je* SV] en français et [*jag jag* SV] en suédois.

2.3.3 Un cas particulier : emploi comparé des dislocations pronominales [*moi je* SV] et [*jag jag* SV] en français et suédois

Teleman *et al.* (1999, vol. 4 : 444) donnent quelques exemples de dislocations pronominales (italiques des auteurs) :

(57) *Han (längst bak)*, han har inte förstått någonting.
Lui (au fond), il n'a rien compris. (notre traduction)

(58) Du är allt bra dum, *du*.
Tu es bien bête, toi. (notre traduction)

(59) Men *jag*, jag begrep ingenting.
Mais moi, je n'ai rien compris. (notre traduction)

En suédois, les dislocations pronominales à gauche sont employées de manière emphatique et, souvent, contrastive, avec accentuation du pronom détaché : [*JAG jag* SV], [*DU du* SV], [*HAN han* SV]. Si les dislocations pronominales à gauche jouent ce rôle en français, il faut toutefois souligner

le cas particulier de [*moi je SV*], qui peut également avoir un emploi stylistiquement neutre (Pekarek Doehler 2004 : 143). En cela, [*moi je SV*] et [*JAG jag SV*] se distinguent ; [*JAG jag SV*] ne connaît qu'un emploi emphatique (Hammarberg, communication personnelle).

- (60) Han klarade inte skrivningen, men JAG, jag fick godkänt.
Il n'a pas réussi l'examen, mais MOI, j'ai été reçu. (notre traduction)

(exemple en suédois de Hammarberg, communication personnelle)

[*moi je SV*] est donc employé en français dans des contextes plus variés que [*jag jag SV*] en suédois. Ceci explique sans doute que [*moi je SV*] est beaucoup plus fréquent que [*jag jag SV*]. Hammarberg (communication personnelle) a analysé les productions orales de LN de suédois du corpus *ASU* (Hammarberg 1999), mais n'a trouvé aucune occurrence pouvant s'interpréter comme un cas de dislocation pronominale [*jag jag SV*]. Nous avons également effectué une recherche dans le corpus de suédois parlé de l'université de Göteborg *Samtal i Göteborg* (voir Löffström 1988). Nous avons recensé 68 doubles pronoms *jag jag* dépendant vraisemblablement d'une même proposition³⁴. En voici un exemple.

- (61) men jag jag har inte tid å gå långt på stan i morron
mais moi je (*ou je je*³⁵) n'ai pas le temps de faire un tour trop loin en ville demain. (notre traduction)

(exemple issu du corpus *Samtal i Göteborg*)

Parmi ces 68 doubles *jag* se trouvent un certain nombre de répétitions. Toutefois, comme la transcription du corpus *Samtal i Göteborg* n'indique pas la prosodie, il ne nous a pas été possible de distinguer les dislocations pronominales [*JAG jag SV*] des simples cas de répétition du pronom *jag* liée à l'oral. Il en résulte que la fréquence de la dislocation [*jag jag SV*] calculée dans le tableau 7 ci-après est surévaluée. Nous avons par ailleurs porté dans le tableau la fréquence d'emploi de [*moi je SV*] dans les interviews des 18 LN de français du corpus de la présente étude³⁶.

³⁴ Nous avons éliminé du comptage les séquences dans lesquelles les deux *jag* appartiennent à deux propositions différentes, c'est-à-dire quand le premier *jag* est le sujet inversé d'une première proposition, tandis que le second est le sujet préverbal d'une deuxième proposition, comme dans « å det vet jag jag tänkte på förra året ».

³⁵ Nous ignorons si la séquence *jag jag* est une dislocation pronominale – il faudrait dans ce cas traduire par *moi je* – ou une répétition (*je je*).

³⁶ Les informants et les tâches de l'étude sont présentés dans le chapitre 5. La comparaison que nous faisons des interviews du corpus de notre étude et des productions orales du corpus *Samtal i Göteborg* présuppose que les situations de discours sont comparables. Il s'agit en effet de situations de discours relativement peu contraintes.

Tableau 7. *Fréquence d'emploi de [jag jag SV] en suédois et de [moi je SV] en français*

	[jag jag SV] (corpus <i>Samtal i Göteborg</i>)	[moi je SV] (corpus de cette étude)
Nombre de dislocations pronominales [jag jag SV] vs [moi je SV]	< 68	65
Nombre total de mots des corpus	environ 488 100	47 653
Fréquence (Nombre de dislocations pour 100 mots)	< 0,01	0,14

Le tableau 7 montre que la séquence *jag jag* (= dislocations + répétitions) a une fréquence de 0,01 pour 100 mots. La fréquence de la dislocation [jag jag SV] est donc beaucoup moins élevée, compte tenu de l'inclusion dans le taux des cas de répétitions du pronom *jag*. La fréquence d'emploi de [moi je SV], quant à elle, est de 0,14 dislocation pour 100 mots. Ces chiffres montrent que la dislocation [moi je SV] est plus fréquente en français que [jag jag SV] en suédois.

En conclusion, les dislocations pronominales [jag jag SV] et [moi je SV] se distinguent aussi bien fonctionnellement que du point de vue de la fréquence d'emploi.

Nous allons, pour clore ce chapitre, rappeler quelques résultats d'études antérieures que nous avons réalisées sur la référence aux personnes. Ce rappel permettra de montrer le rôle que joue la dislocation, parmi les autres moyens référentiels, dans la référence aux entités.

2.4 La dislocation, un moyen référentiel parmi d'autres

Nous avons étudié, dans plusieurs mémoires (Engel 2005, 2006 et 2007), l'ensemble des moyens que des apprenants suédophones de français mettent en œuvre pour faire référence aux personnes, la dislocation étant un moyen référentiel parmi d'autres (voir introduction). En guise d'illustration, nous analyserons dans cette section les moyens référentiels utilisés dans les récits de trois LNN et d'un LN. Nous verrons en particulier comment les informants utilisent les moyens référentiels pour réaliser trois fonctions du « mouvement référentiel » (voir von Stutterheim & Klein 1989, 2005, Hendriks 2000, Lambert 2003, Chini 2005a, 2005b) :

- l'introduction de référent dans le discours (désignée par *INTRODUCTION* dans les analyses ci-après),
- la réintroduction de référent en topique (*RÉINTRODUCT.*),
- le maintien de topique en topique d'un référent actif (*MAINTIEN RÉF.*).

Nous pourrions constater que certains LNN utilisent la dislocation presque systématiquement pour réintroduire un référent en topique, et que cette stratégie référentielle n'est pas suivie par les LN.

Voici un premier récit d'apprenant :

(62) (Anders, vidéo 3, futurs professeurs)

<i>n°</i>	<i>Unité</i>	<i>Fonction du mouvement référentiel</i>	<i>Moyen référentiel</i>
(1)	E: ici c'e:st // st // <i>une mère et son petit fils</i> . / st dans le parc - . / bon le le mercredi c'est un mercredi .	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM <i>et son</i> + NOM
(2)	e:t / st / euh <i>le petit fils il</i> est dans dans un bac à sable avec / avec un seau et une petit(e) pelle	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(3)	et <i>il</i> joue .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(4)	et / <i>un homme</i> arrive	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM
(5)	et <i>il</i> commence à parler avec la mère .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(6)	et / apparemment <i>il</i> est <i>il</i> s'intéresse beaucoup à elle .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(7)	et / <i>le petit fils il</i> n'aime pas ça .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(8)	<i>il</i> euh <i>il</i> jette: / <i>il</i> jette le pelle X yeux	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(9)	et / lui donne des coups de pieds	MAINTIEN RÉF.	ANAPHORE ZÉRO
(10)	lui mord le doigt .	MAINTIEN RÉF.	ANAPHORE ZÉRO
(11)	et / qu'est-ce qu' <i>il</i> fait ?	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(12)	oui <i>le l'homme il</i> essaye de de d'être gentil avec le petit .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(13)	mais / mais <i>il</i> n'arrive pas	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(14)	et / st / mai:s la solution est <i>le le monsieur il</i> voit bientôt euh / la solution	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(15)	parce que / <i>un un vendeur de ballons</i> arrive avec des ballons à à gaz comme ça .	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM
(16)	et / et <i>le monsieur il</i> achète un un tas de ballons assez pour pour faire euh / Xcomment envoler le le petit enfant . c'est ça .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(17)	<i>ils</i> sont seuls / <i>la mère et le monsieur</i> . / bon (RIRE) .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION

Dans le récit (62), l'apprenant emploie six dislocations. Mis à part les SN *un homme* et *un vendeur de ballons* dans les unités 4 et 15, qui introduisent des référents nouveaux dans le discours, tous les SN en topique visant des référents animés sont systématiquement disloqués, soit à gauche ([*le petit fils il* SV] dans les unités 2 et 7, [*l'homme il* SV] dans l'unité 12, [*le monsieur il* SV] dans les unités 14 et 16), soit à droite ([*ils* SV / *la mère et le monsieur*] dans l'unité 17). Dans ce récit, la fonction de réintroduction de référent en topique est dévolue à la dislocation. Nous observons une stratégie comparable dans le récit suivant.

<i>n°</i>	<i>Unité</i>	<i>Fonction du mouvement référentiel</i>	<i>Moyen référentiel</i>
(1)	E: alors / en fait / c'est+ euh / <i>une nounou</i> /	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM
(2)	<i>qui</i> est au parc / avec euh / le petit garçon qu'elle garde . /	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(3)	et <i>lui il</i> est au bac à sable . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(4)	/ et puis y a <i>un monsieur</i>	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM
(5)	<i>qui</i> arrive /	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(6)	et <i>qui</i> demande s'il peut s'asseoir à côté de: / de la nounou .	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(7)	/ et donc / <i>elle</i> se déplace un peu / pour qu'il puisse s'asseoir . /	RÉINTRODUCT.	PRONOM
(8)	donc <i>il</i> s'assoit . /	RÉINTRODUCT.	PRONOM
(9)	et puis / <i>il</i> commence à parler avec la nounou . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(10)	et <i>le garçon</i> / <i>i-</i> <i>i</i> regarde . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(11)	et puis <i>il</i> est pas content . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(12)	donc euh d'abord / <i>il</i> envoie eu:h # / <i>il</i> balance quelque chose euh / contre le monsieur . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(13)	eu:h / ensuite eu:h / ° qu'est-ce qu' <i>il</i> fait ensuite ? ° / Xe:n-	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(14)	/ <i>le monsieur</i> / veut le prendre dans ses bras . /	RÉINTRODUCT.	le + NOM
(15)	eu:h donc <i>i i</i> / <i>i</i> tend les bras vers lui . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(16)	et <i>le garçon il</i> eu:h / donne un coup de pied da:ns / dans la jambe de: (I: mm) / de monsieur .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(17)	/ eu:h / ensuite euh / <i>il</i> eu:h // <i>i Xm</i> / <i>le monsieur</i> / donc <i>i</i> / m: / <i>Xi</i> doit avoir un bonbon ou quelque chose dans sa poche . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(18)	<i>il</i> lui / <i>il</i> te:nd le bonbon . /	MAINTIEN	PRONOM
(19)	et <i>le garçon il</i> mord / le doigt . //	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(20)	euh / et puis après / <i>le petit garçon</i> / <i>il</i> envoie du sable au visage eu:h / de ce monsieur . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(21)	et puis eu:h / et d'un seul coup il y a v- / il y a <i>un</i> / <i>vendeur de</i> / <i>de ballons</i> /	INTRODUCTION	<i>un</i> + NOM
(22)	<i>qui</i> passe . /	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(23)	alors <i>le monsieur il</i> euh / <i>il</i> lui court après . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(24)	<i>il</i> achète tous ses ballons . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(25)	<i>il</i> revient avec les ballons . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(26)	et <i>il</i> les donne au petit garçon . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(27)	et là <i>le petit garçon</i> est tout content . /	RÉINTRODUCT.	le + NOM
(28)	<i>il</i> prend les ballons . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(29)	et puis comme c'est euh # / <i>il</i> est léger / lui / <i>il</i> a # / <i>il</i> y a beaucoup de ballons / <i>il</i> s'envole avec . (I: mm) /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(30)	et comme ça eu:h / <i>le monsieur</i> / <i>il</i> embrasse la nounou .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION

Dans le récit ci-dessus, les référents sont réintroduits en topique par la locutrice huit fois sur douze au moyen d'une dislocation.

Analysons un dernier récit d'apprenant.

(64) (Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 2)

<i>n°</i>	<i>Unité</i>	<i>Fonction du mouvement référentiel</i>	<i>Moyen référentiel</i>
(1)	E: alors <i>un petit euh petit garçon</i> et <i>sa</i> et <i>sa mère</i> / ils étaient dans un jardin . /	INTRODUCTION	DISLOCATION
(2)	e:t / soudain <i>un homme</i> / il vient .	INTRODUCTION	DISLOCATION
(3)	et <i>il se</i> : / se met sur le banc / au côté- à côté de la femme . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(4)	e:t <i>i</i> / <i>il</i> se mis à parler av- avec elle . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(5)	e:t <i>le petit garçon</i> <i>il</i> est très fâché parce que c'est sa mère . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(6)	e:t / mais <i>le monsieur</i> <i>il</i> essaie d'être gentil avec le garçon .	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(7)	alors <i>il</i> <i>il</i> lui offre des bonbons . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(8)	e:t // <i>mai:s</i> / <i>le petit garçon</i> <i>il</i> / <i>il</i> m- (HÉSITATION) morde / oui / le / le doigt de l'homme . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(9)	e:t / <i>le monsieur</i> <i>il</i> eh <i>il</i> commence à pleurer . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(10)	alors / st e:h oui / (PLUS BAS:) qu'est-ce qui se passe après ça ? /	–	–
(11)	oui <i>un autre homme</i> <i>il</i> vient / e:h avec des ballons / comme ça .	INTRODUCTION	DISLOCATION
(12)	/ un vendeur des ballons j'sais pas . /	–	–
(13)	e:t / <i>le monsieur</i> / pour euh pour faire / pour faire le petit garço:n content ou / ou des choses comme ça / eu:h <i>il</i> achète / tous les ballons . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(14)	<i>il</i> lui achète l tous les ballons .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(15)	e:t / <i>il</i> les donne / à le petit garçon au petit garçon . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(16)	et <i>le garçon</i> <i>il</i> e:h <i>il</i> les prend . /	RÉINTRODUCT.	DISLOCATION
(17)	e:t / <i>il</i> / chute (RIRE) <i>il</i> (I:mm) / s'e:nv:oile (LENTEMENT) (RIRE) <i>il</i> + s'envole	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(18)	I: s'envole .	–	–
(19)	E: c'est <i>il</i> s'envole dans l'air comme ça // (I:mm)	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(20)	parce qu' <i>il</i> est si petit / si petit .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM

L'apprenante n'utilise que deux moyens référentiels en topique : le pronom *il* et la dislocation de type [SN *il* SV]. Le pronom est utilisé pour maintenir la référence de topique en topique. La dislocation, quant à elle, joue deux fonctions : introduction de référents (unités 1, 2 et 11) et réintroduction de référent en topique (unités 5, 6, 8, 9, 13 et 16). L'apprenante utilise la dislocation dans son récit comme seul moyen nominal là où d'autres seraient

possibles en français (par exemple, des SN lexicaux indéfinis et définis non disloqués), comme le montre le récit suivant, qui a été réalisé par un LN.

(65) (Laurent, LN Erasmus, vidéo 1)

<i>n°</i>	<i>Unité</i>	<i>Fonction du mouvement référentiel</i>	<i>Moyen référentiel</i>
(1)	ben là c'est l'histoire d'une femme	INTRODUCTION	<i>un</i> + N
(2)	qui garde un enfant .	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(3)	e:t il y a un passant	INTRODUCTION	<i>un</i> + N
(4)	qui arrive	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(5)	e:t qui commence à accoster euh / la bonne femme .	MAINTIEN RÉF.	PRO. RELATIF
(6)	et eu:h l'enfant lui s'en rend bien vite compte de de ce qui ce qui arrive	RÉINTRODUCT.	le + NOM
(7)	et fait tout pour empêcher eu:h le passant de d'aller plus loin dans dans ses actions . /	MAINTIEN RÉF.	ANAPHORE ZÉRO
(8)	et puis il lance du sable .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(9)	et il lui donne des coups de pied .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(10)	alors euh le passant essaie de / de: de l'occuper .	RÉINTRODUCT.	le + NOM
(11)	il essaie de lui donner un bonbon .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(12)	mais l'enfant le mord . /	RÉINTRODUCT.	le + NOM
(13)	qu'est-ce qu'il essaie de faire encore ? //	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(14)	eu:h / il il essaie eu:h je sais plus ce qu'il essaie de faire .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(15)	mais il essaie de de l'occuper . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(16)	et finalement il voit passer un marchand de ballons . /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(17)	et il va ach il va lui acheter tous les ballons .	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(18)	e:t il les donne aux+ en- à l'enfant	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(19)	que X qui les prend	RÉINTRODUCT.	PRO. RELATIF
(20)	e:t et qui s'envole /	MAINTIEN RÉF.	PRONOM
(21)	parce que c'était des des des des ballons des ballons remplis de d'hydrogène . /	–	–
(22)	et il se retrouve euh tout seul euh avec la femme . \$	MAINTIEN RÉF.	PRONOM

Dans ce récit, le locuteur introduit tous les référents dans le discours par un SN lexical indéfini : *une femme* dans l'unité (1), *un enfant* dans (2), *un passant* dans (3) et *un marchand de ballons* dans (16). Par ailleurs, pour réintroduire un référent en topique, le locuteur utilise un SN lexical défini dans les unités (6), (10) et (12), et un pronom relatif dans l'unité (19). Il n'emploie donc pas de dislocation pour la fonction de réintroduction de référent, contrairement aux trois LNN dont nous avons analysé le récit dans ce chapitre.

En conclusion, certains LNN emploient les dislocations de manière très systématique, soit pour remplir la fonction de réintroduction de référent en topique (comme dans les récits d'Anders et d'Ursula analysés dans cette section), soit pour assurer aussi bien les fonctions d'introduction que de réintroduction de référent en topique (comme c'est le cas dans la vidéo 2 d'Eva). La dislocation peut parfois être employée par les LN pour réintroduire des référents en topique³⁷. Mais la réintroduction de référent en topique au moyen d'une dislocation ne constitue pas un procédé aussi systématique chez les LN que chez les LNN dont nous avons analysé les récits dans la présente section. Ces LNN utilisent des dislocations là où des moyens référentiels plus légers comme des SN lexicaux, voire des pronoms, suffiraient (*cf.* Givón 1983). Autrement dit, ces LNN emploient des moyens sur-explicites en comparaison des LN. Plusieurs études portant sur l'analyse d'une tâche narrative en L2 ont déjà mis en évidence cette tendance des LNN à utiliser des moyens grammaticaux plus explicites que les LN (par exemple, Hendriks 2003, Lambert 2003, Ahrenholz 2005, Chini 2005a, 2005b). Ceci serait donc une tendance³⁸ caractéristique des LNN, une stratégie d'apprenant (Lambert 2003 : 113), tout au long de l'acquisition, du stade initial jusqu'aux stades plus avancés. Cette stratégie pourrait s'expliquer par le besoin de s'assurer que le référent visé peut être identifié sans ambiguïté par l'interlocuteur.

³⁷ Ce n'est toutefois pas le cas dans le récit du LN analysé plus haut.

³⁸ Il faut néanmoins souligner que ce n'est pas le cas de tous les individus : certains LNN ne sont pas sur-explicites. Mais, en moyenne, les LNN tendent à l'être dans leur narration.

3 Cadre théorique

Ce chapitre présente les théories dont la présente étude s'inspire. Nous aborderons les questions de l'acquisition L2 et du développement (3.1), du lien entre formes linguistiques et représentation mentale des référents (3.2) et du rapport entre interaction et emploi de la dislocation (3.3).

3.1 Acquisition L2 et développement

3.1.1 Une étude empirique, descriptive et exploratoire adoptant une approche fonctionnaliste

La présente étude est empirique, descriptive et exploratoire : elle analyse un corpus de productions orales de LNN de français L2 ayant le suédois pour langue maternelle.

L'étude s'inscrit dans la tradition de recherche en acquisition L2 dite fonctionnaliste. La théorie fonctionnaliste envisage l'acquisition L2 du point de vue du développement et de la maîtrise des fonctions fondamentales de la langue – par exemple la référence spatiale, temporelle, la référence aux entités – et des moyens grammaticaux permettant de les réaliser (R. Ellis 2008 : 415). La théorie fonctionnaliste est le paradigme, par exemple, du projet ESF (Klein & Perdue 1992, 1997 ; voir 2.2.1). Il est possible de distinguer deux types d'approche dans les recherches fonctionnalistes en acquisition : l'analyse forme-fonction d'une part, l'analyse fonction-forme d'autre part (R. Ellis & Barkhuizen 2005 : 113-119, Mitchell & Myles 2004 : 139-145). L'analyse forme-fonction consiste à partir d'une forme déterminée pour en distinguer toutes les fonctions dans la langue des apprenants de L2. Par *forme* il faut entendre *moyen linguistique* (morphème, connecteur, construction syntaxique, etc.) ; par *fonctions*, ce à quoi sert cette forme (Berman & Slobin 1994 : 4). L'analyse forme-fonction est, par exemple, la démarche adoptée par Bartning & Hammarberg (2007), qui cherchent à identifier toutes les fonctions de la séquence *c'est* et de son équivalent suédois *det är* respectivement en français L2 et en suédois L2. L'analyse fonction-forme, quant à elle, commence par identifier une fonction (par exemple FAIRE RÉFÉRENCE AU PASSÉ, ou encore FAIRE RÉFÉRENCE À DES ENTITÉS) pour ensuite rechercher toutes les formes linguistiques qui permettent de la réaliser (par exemple, les adverbes de temps, la morphologie verbale des temps du

passé, etc., pour la RÉFÉRENCE AU PASSÉ ; les différents moyens référentiels que sont les SN lexicaux, les pronoms, les anaphores zéro, les dislocations, etc., pour la RÉFÉRENCE AUX ENTITÉS). L'intérêt de cette tradition de recherche pour les approches forme-fonction et fonction-forme peut s'expliquer par le postulat fonctionnaliste selon lequel il existe des « besoins de communication cruciaux » (par exemple, FAIRE RÉFÉRENCE AUX ENTITÉS DU MONDE EXTRALINGUISTIQUE), qui constituent des facteurs déterminants dans l'acquisition d'une L2 (Klein 1989, Perdue & Gaonac'h 2000 : 236-237). La tâche de l'apprenant adulte d'une L2 est donc de trouver les moyens d'expression permettant d'accomplir ces besoins de communication. Parmi les champs d'investigation importants des recherches fonctionnalistes peuvent être citées, entre autres, l'acquisition de la temporalité (Berman & Slobin 1994, Kihlstedt 1998), l'acquisition de la référence spatiale (Hendriks 1998), ou encore l'acquisition de la référence aux entités (Klein & Perdue 1992, Hendriks 2000, Lambert 2003, Lenart & Perdue 2004, Lenart 2006, Chini & Lenart 2008).

Notre étude s'inscrit dans cette tradition de recherche. Le choix de l'approche fonctionnaliste s'explique par le fait qu'un travail empirique sur un corpus comme celui sur lequel nous travaillons³⁹ se prête à ce type d'analyse. Dans cette étude, nous réaliserons une analyse de type forme-fonction. Ici, la forme étudiée est la dislocation. Nous chercherons à analyser la façon dont les apprenants de français utilise cette structure pour réaliser un besoin communicatif important : la référence aux entités.

3.1.2 Acquisition, itinéraires acquisitionnels et stades de développement

Une partie des recherches en acquisition L2 s'est intéressée à l'ordre dans lequel s'acquièrent les éléments d'une langue (pour un aperçu de cette orientation de recherche, voir R. Ellis 2008 : 96-98) : c'est le cas, par exemple, du projet ZISA (Meisel *et al.* 1981), du projet ESF (Klein & Perdue 1992, 1997), ou encore de la théorie de la processabilité (Pienemann 1998). Ces derniers ont montré que certains éléments d'une langue s'acquièrent selon un ordre déterminé, valable pour tous les apprenants, que la langue soit acquise en tant que langue étrangère ou en tant que langue seconde, que l'acquisition soit guidée ou non (Bartning & Schlyter 2004 : 281). Les séquences selon lesquelles apparaissent certaines formes et structures d'une langue ont reçu plusieurs appellations : *séquences acquisitionnels* (« *sequences of acquisition* », R. Ellis 1997), *itinéraires acquisitionnels* ou *parcours développementaux* (Bartning & Schlyter 2004). Ces séquences concernent des phénomènes isolés, comme l'ordre des mots, la négation, etc. Les *stades de développement*, pour leur part, se caractérisent par des faisceaux de traits grammati-

³⁹ Le corpus est présenté dans le chapitre 5.

caux apparaissant à peu près simultanément dans la langue des apprenants. Nous utiliserons dans notre étude les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004). Ces stades ont été établis sur la base de données empiriques provenant de deux corpus constitués de productions orales de locuteurs adultes suédophones apprenant le français : le corpus *InterFra* (de l'université de Stockholm) et le corpus de Lund⁴⁰. Les traits étudiés sont, entre autres :

- la structuration de l'énoncé (structuration nominale, structuration verbale à verbe non fini, ou structuration verbale à verbe fléchi),
- le système temporel et modal,
- la forme et la place de la négation,
- la forme et la place des pronoms,
- l'acquisition du genre,
- l'accord au sein du syntagme nominal,
- la subordination.

Les stades sont présentés plus en détail dans le tableau 8 suivant.

Tableau 8. *Stades de développement en français L2 de Bartning & Schlyter (2004)*

<p>Stade 1 – le stade initial (stade comparable au <i>niveau prébasique</i> et, en partie, à la <i>variété basique</i> du projet ESF)</p> <p>Structuration de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • structuration de l'énoncé en grande partie nominale, • emploi de formes finies courtes et de formes non finies en contexte fini, • pas d'opposition entre les personnes des formes verbales. <p>Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • rareté des formes du passé composé, • marquage de très peu de contextes du passé. <p>Forme et place de la négation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • emploi de la négation Nég X (<i>non grand lit</i>), • négation comme dans la langue-cible dans des formules du type <i>je (ne) sais pas</i>. <p>Syntagmes nominaux et pronoms :</p> <ul style="list-style-type: none"> • emploi des articles défini et indéfini, • emploi du pronom sujet <i>je</i> (très souvent accentué et non élidé). <p>Connecteurs : début d'emploi des connecteurs <i>et, mais</i> et <i>puis</i>.</p>

⁴⁰ Ces stades concernent donc le développement du français d'apprenants suédophones. Néanmoins, ils sont probablement généralisables aux apprenants d'autres langues sources semblables, notamment les autres langues germaniques (Bartning & Schlyter 2004 : 282). C'est effectivement ce que Housen *et al.* (2009) ont pu vérifier pour l'acquisition de la morphologie verbale par des apprenants de français ayant le néerlandais pour langue maternelle.

<p>Stade 2 – le stade post-initial (stade correspondant en partie à la <i>variété basique</i> du projet ESF)</p> <p>Structuration de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> recours fréquent à <i>c'est</i> pour construire les énoncés et comme formule passe-partout, diminution des formes non finies en contexte fini et augmentation des formes finies courtes, opposition faite entre la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du singulier pour les verbes non thématiques <i>être</i> et <i>avoir</i>, alternance de <i>nous V-ons</i> et de <i>*nous V</i> (sans désinence). <p>Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :</p> <ul style="list-style-type: none"> début d'emploi du futur périphrastique et des verbes modaux suivis de l'infinitif, emploi du passé composé plus fréquent, utilisation de l'imparfait chez certains apprenants (formes <i>était</i> et <i>avait</i>). <p>Forme et place de la négation : apparition de la négation préverbale <i>ne</i> sans <i>pas</i> à côté de la négation postverbale.</p> <p>Syntagmes nominaux et pronoms : pronoms objet généralement postposés.</p> <p>Subordination : apparition de la subordination simple introduite par <i>quand</i>, <i>parce que</i> et <i>qui</i>, <i>que</i>.</p>

<p>Stade 3 – le stade intermédiaire</p> <p>Structuration de l'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> raréfaction des formes verbales non finies en contexte fini, marquage de <i>nous V-ons</i> dans la plupart des cas, début d'opposition entre la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel pour <i>ont</i> et <i>sont</i> (opposition faite dans la moitié des cas), emploi en alternance des formes du type <i>ils *prendre</i>, <i>ils *prend</i> et <i>ils prennent</i>. <p>Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :</p> <ul style="list-style-type: none"> emploi du passé dans la plupart des contextes au passé, marquage du futur pour les références à l'avenir (futur périphrastique et futur simple), début d'emploi du subjonctif. <p>Forme et place de la négation : négation comme dans la langue-cible (<i>ne V fini pas</i>).</p> <p>Syntagmes nominaux et pronoms : pronoms objet placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples, souvent incorrectement après l'auxiliaire <i>est /a</i>.</p> <p>Subordination : enrichissement de la subordination (subordonnées causales, temporelles, relatives, complétives et interrogatives).</p>
--

Stade 4 – le stade avancé inférieur

Structuration de l'énoncé :

- disparition presque complète des formes verbales non finies en contexte fini,
- formes *ils ont/sont* plus fréquentes que les formes *ils *a/*est*,
- marquage fréquent du pluriel sur les verbes lexicaux (alternance des formes de type *ils prennent* et de type *ils *prend*).

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

début d'emploi du conditionnel, du plus-que-parfait et du subjonctif. (Les contextes obligatoires ne sont cependant pas encore systématiquement marqués par les formes pertinentes.)

Forme et place de la négation :

négation complexe (avec *rien, jamais, personne*) souvent bien placée et correcte.

Syntagmes nominaux et pronoms :

- pronom clitique placé avant l'auxiliaire,
- clitisation du pronom sujet acquise,
- clitisation de l'article acquise,
- genre de l'article toujours problématique pour l'apprenant.

Connecteurs :

- diversification des connecteurs,
- suremploi par rapport aux LN des marqueurs polyfonctionnels *mais* et *parce que*.

Stade 5 – le stade avancé moyen

Structuration de l'énoncé :

emploi des formes verbales au pluriel *ils sont, ils ont*, etc. (quelques résidus de formes du type *ils *sort* sur les verbes lexicaux).

Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) :

- emploi, la plupart du temps correct, du plus-que-parfait, du conditionnel et du futur simple,
- subjonctif plus fréquent.

Forme et place de la négation :

emploi de la négation en tant que sujet (exemple : *rien ne V, personne ne V*).

Syntagmes nominaux et pronoms :

accord du genre sur le déterminant et sur l'adjectif encore problématique.

Subordination :

- emploi de propositions subordonnées relatives introduites par *dont*,
- emploi du gérondif.

Stade 6 – le stade avancé supérieur
Structuration de l'énoncé – Système temporel et modal TMA (Temps, Mode, Aspect) : morphologie flexionnelle stabilisée.
Subordination : <ul style="list-style-type: none"> • haut degré d'empaquetage, d'ellipse et d'intégration des propositions, • emploi presque natif des propositions subordonnées relatives macrosyntaxiques.
Connecteurs : emploi natif des connecteurs <i>enfin</i> et <i>donc</i> .

3.1.3 Acquisition, émergence, emploi systématique

L'acquisition peut se décomposer en plusieurs moments (Pallotti 2007) :

perception → compréhension → « *intake* » → intégration → émergence → consolidation → maîtrise

En fonction de ce que l'on entend par acquisition, il est possible d'utiliser différents critères pour tenter de déterminer si une forme est acquise ou non. Par exemple, certains chercheurs ont utilisé le critère du taux d'exactitude : une forme ou une structure est considérée comme acquise quand elle est employée correctement dans une certaine proportion de cas (60 %, 75 %, 80 %, 90 %, etc.) Cette approche suscite cependant un certain nombre d'objections (Pallotti 2007 : 362). D'abord, ces seuils sont arbitraires. De plus, le choix d'un taux plutôt qu'un autre (par exemple 80 % au lieu de 60 %) peut conduire à un ordre d'acquisition différent. Enfin, un tel critère conduit à mesurer le développement de la L2 à l'aune de la langue-cible. Le critère du taux d'exactitude revient à considérer qu'une forme est acquise quand elle est maîtrisée (acquisition = maîtrise). Ces diverses objections ont conduit certains chercheurs à s'intéresser plutôt à l'émergence des formes linguistiques (par exemple, Meisel *et al.* 1981 et Pienemann 1984, 1998). L'émergence est définie par Pienemann (1984 : 191, cité par Pallotti 2007 : 364) de la manière suivante :

[Emergence is defined as] the first systematic use of a structure, so that the point in time can be located when a learner has—in principle—grasped the learning task.

Le critère d'émergence permet donc de considérer que des formes sont acquises non pas lorsqu'elles sont maîtrisées, mais à partir du moment où elles font l'objet d'un « premier emploi systématique », ce qui signifie que les occurrences isolées ne sont pas considérées comme un indice suffisant que la forme ou la structure analysée est acquise. En effet, les toutes premières

occurrences d'un morphème ou d'une structure grammaticale peuvent être le produit d'une expérimentation : l'apprenant emploie la structure dans un premier temps sans lui attribuer encore de fonction bien définie (Pallotti 2007 : 366). Se pose alors la question du nombre d'occurrences nécessaire pour considérer qu'une forme ou une structure a « émergé ». Dans une étude de l'acquisition de la morphologie flexionnelle nominale ainsi que de la morphologie de la troisième personne du singulier des verbes au présent en italien, Pallotti (2007) fait le choix d'un minimum de quatre occurrences. Mais ce nombre minimum a pu varier selon les chercheurs et les études : 1, 2, 3, 4, 5, etc. (Pallotti 2007 : 370-371).

Dans la présente étude, nous avons fait le choix d'appliquer un critère d'emploi systématique. Ce critère est inspiré du critère d'émergence. Ces deux types de critères sont cependant bien distincts. Le critère d'émergence est en effet utilisé pour décrire l'émergence d'une forme ou d'une structure chez un locuteur (c'est-à-dire chez un individu). Or nous travaillons non pas sur l'apparition des formes chez des individus, mais dans des groupes, comme nous le verrons plus tard. Il nous a donc semblé préférable d'employer une terminologie distincte. Nous présentons le critère d'emploi systématique et ses modalités d'application dans le chapitre 6, qui est consacré à la méthode d'analyse : nous considérerons qu'un type de dislocation est employé de manière systématique à un certain stade de développement s'il est attesté au moins deux fois à ce stade de développement ET chez deux locuteurs différents (voir 6.4).

3.2 Formes linguistiques et représentation mentale des référents

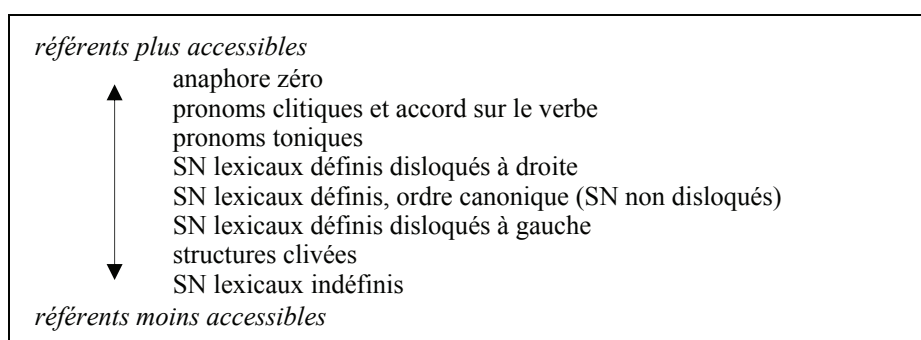
Le locuteur dispose, pour faire référence aux personnes ou à des entités inanimées, de moyens grammaticaux variés : certains sont pronominaux ; d'autres, nominaux. Mais qu'est-ce qui règle l'emploi de ces différents moyens grammaticaux ? Quels facteurs expliquent que le locuteur emploie plutôt un pronom qu'un SN lexical ? qu'il emploie une dislocation nominale ? ou une dislocation pronominale ? Nous présentons dans ce qui suit quelques théories cherchant à rendre compte du choix des moyens référentiels.

3.2.1 Accessibilité des référents

Pour expliquer le choix que font les locuteurs entre les différents moyens grammaticaux pour coder un référent, plusieurs chercheurs ont travaillé sur la notion d'accessibilité des référents. C'est par exemple le cas de Givón

(1983)⁴¹, pour qui le choix d'une forme grammaticale est conditionné par l'accessibilité pour les locuteurs du référent visé. Le degré d'accessibilité du référent est calculé en fonction de la distance de la précédente mention de ce référent dans le discours. Cette distance est évaluée en comptant le nombre de « *clauses* » séparant deux mentions d'un même référent. L'étude de Givón est typologique et cherche à démontrer que le codage grammatical des référents est étroitement lié à leur accessibilité. Ainsi, plus le référent est inaccessible (c'est-à-dire plus la précédente mention à ce référent est éloignée), plus le locuteur tend à employer des moyens explicites pour y référer : par exemple, des SN lexicaux plutôt que des pronoms. À l'inverse, plus le référent est accessible dans la situation de discours (c'est-à-dire plus il a été récemment mentionné), plus le locuteur aura tendance à mettre en œuvre des moyens référentiels légers, comme des pronoms ou l'anaphore zéro. Se fondant sur plusieurs travaux empiriques, Givón établit une échelle d'accessibilité du référent.

Figure 1. Échelle d'accessibilité du référent (d'après Givón 1983)



Il faut lire l'échelle ci-dessus de la manière suivante : l'anaphore zéro est employée pour un référent plus accessible dans le discours que le pronom clitique, qui est lui-même employé pour un référent plus accessible que le pronom tonique, etc. En ce qui concerne les dislocations, les SN lexicaux disloqués à gauche seraient utilisés, selon l'échelle d'accessibilité, pour des référents moins accessibles que les référents visés par des SN lexicaux définis non disloqués. En revanche, les référents visés par les dislocations à droite seraient plus accessibles que les référents visés par les SN lexicaux définis.

L'échelle d'accessibilité du référent de Givón a l'ambition d'être universelle. Elle vaudrait donc également pour le français. Ariel (1990 : 76) estime toutefois que ce sont les principes sous-tendant cette échelle qui sont universels plutôt que l'échelle elle-même. Par conséquent, l'échelle d'accessibilité pourrait différer légèrement d'une langue à l'autre.

⁴¹ Voir également Chafe (1987, 1996), Ariel (1990), Lambrecht (1994), Fraurud (1996).

La validité de l'échelle d'accessibilité du référent a toutefois été mise en cause par plusieurs chercheurs (par exemple, Fox 1987, Tomlin 1987, Schnedecker 2005) : il arrive qu'un moyen référentiel explicite, comme un SN lexical ou une dislocation, soit mis en œuvre alors même que le référent présente un fort degré d'accessibilité et qu'un moyen grammatical léger aurait suffi à coder. Ces critiques ont conduit certains chercheurs à proposer un modèle alternatif reposant sur la notion d'*épisode* ou de *paragraphe* (Tomlin 1987).

3.2.2 La notion d'*épisode*

Tomlin (1987) n'analyse pas dans le détail l'ensemble des moyens référentiels, mais distingue simplement les formes nominales et les formes pronominales. L'auteur s'interroge sur la nature des facteurs susceptibles de déclencher l'emploi d'un pronom plutôt que d'un SN lexical ou, à l'inverse, d'un SN lexical plutôt que d'un pronom. Pour Tomlin, la notion d'*épisode* ou de *paragraphe*⁴² constituerait un facteur explicatif important. Tomlin (1987 : 460) définit l'épisode comme une unité sémantique du discours se composant d'un jeu de propositions liées par un même thème⁴³. Les limites de l'épisode sont marquées par différents types de ruptures dans le flot du discours : par exemple, dans un récit, un changement de cadre spatial et temporel, ou un déplacement de l'attention d'un personnage à un autre.

Comme nous allons le voir, la notion d'*épisode* est pertinente pour l'analyse de la dislocation. Perdue *et al.* (1992 : 234) indiquent en effet que cette dernière peut être utilisée en français pour marquer le début d'une « nouvelle série d'actions »⁴⁴. La pertinence de la notion d'*épisode* pour l'étude des dislocations est également suggérée par une remarque de Lambrecht (1994 : 183-184) concernant un emploi particulier de la dislocation : il peut arriver qu'un référent actif soit codé par une dislocation nominale même en l'absence d'ambiguïté, alors même qu'un pronom inaccentué aurait suffi pour permettre l'identification de ce référent. Pour illustrer cette affirmation, Lambrecht cite l'exemple suivant, qui provient d'un article d'Enç (1986) :

- (66) Once there was a wizard. He was very wise, rich, and was married to a beautiful witch. He lived in a magnificent mansion by

⁴² Ces deux termes sont employés comme synonymes dans l'article de Tomlin.

⁴³ Tomlin parle de « *macroproposition* » et de « *paragraph level theme* ».

⁴⁴ En dépit de définitions différentes, les notions d'*épisode* chez Tomlin (1987) et Perdue *et al.* (1992) semblent similaires. Chez Tomlin, un épisode dans un récit se caractérise par l'absence de changement de cadre spatial et temporel ainsi que par la focalisation de l'attention sur un personnage en particulier. Ces critères nous semblent constituer une définition opératoire d'une « nouvelle série d'actions ».

the lake, had forty-nine servants, and owned an impressive collection of rare books.

Now the wizard, he was very ambitious. He had been planning for years to conquer the world and finally was ready.

(Enç 1986, cité par Lambrecht 1994 : 184)

Le second paragraphe de cet extrait est inauguré par une dislocation à gauche [*the wizard, he SV*]. Le référent est pourtant actif, et il n'y a pas de risque d'ambiguïté quant à l'identité du personnage visé. D'après Enç, l'emploi d'une dislocation pourrait se justifier ici par le changement de topique de discours : on passe d'une description générale du sorcier (dans le premier paragraphe) aux plans de conquête du monde de ce dernier. Or nous pouvons voir une certaine similarité entre la notion de *topique de discours* et celle d'*épisode* : les exemples de topiques de discours mentionnés par Enç (« description générale du sorcier » et « plans de conquête du monde ») correspondent, dans le texte de l'extrait, bien à des propositions formant une unité sémantique. En somme, aussi bien Enç (1986) pour l'anglais que Perdue *et al.* (1992) pour le français estiment que la dislocation peut marquer un début d'épisode.

3.2.3 Topique, focus, accessibilité du topique et dislocation

Le modèle d'analyse de la présente étude se fonde sur les notions de *topique*, de *focus* et d'*accessibilité du topique* développées par Lambrecht (1994). Nous avons fait le choix d'employer ces notions ainsi que les définitions qu'en donne Lambrecht parce que nombre d'études antérieures sur la dislocation ou la référence aux personnes s'en sont inspirées (entre autres, Chini 2005a, 2005b, Chini *et al.* 2008, Chini & Lenart 2008, Hendriks 2000, Hendriks & Watorek 2008, Lambert 2003, Lenart & Perdue 2004, Lenart 2006, Pekarek Doehler 2004). Ce choix nous permettra donc de comparer plus aisément nos propres résultats à ceux de certaines de ces études.

Lambrecht donne du *topique* et du *focus* les définitions suivantes :

TOPIC: A referent is interpreted as the topic of a proposition if in a given situation the proposition is construed as being about this referent, i.e. as expressing information which is relevant to and which increases the addressee's knowledge of this referent. (Lambrecht 1994 : 131)

FOCUS: The semantic component of a pragmatically structured proposition whereby the assertion differs from the presupposition. (Lambrecht 1994 : 213)

Le topique est donc le référent à propos duquel est construite une proposition⁴⁵ ; le focus est, quant à lui, la partie non présupposée de la proposition. Cette notion de *présupposition* permet de distinguer topique et focus. Elle se définit comme ce que, dans une proposition, le locuteur juge connu de l'interlocuteur ou qu'il considère comme « acquis » (« *granted* ») au moment de l'énonciation (Lambrecht 1994 : 52).

Lambrecht (1994) se sert des notions de *topique* et d'*accessibilité du topique* pour décrire les fonctions de la dislocation. Celle-ci servirait (i) à activer et (ii) à établir en tant que nouveau topique un référent cognitivement accessible⁴⁶ (Lambrecht 1994 : 182-184). Le terme *accessible* désigne le statut informationnel d'un référent préalablement activé dans le discours puis « désactivé » (Chafe 1987) en raison de l'activation entre-temps d'autres référents. Lambrecht illustre les fonctions de la dislocation par l'exemple suivant :

(67) Once there was a *wizard*. *He* was very wise, rich, and was married to a beautiful witch. They had two sons. The first was tall and brooding, he spent his days in the forest hunting snails, and his mother was afraid of him. The second was short and vivacious, a bit crazy but always game. Now *the wizard*, *he* lived in Africa.

(exemple de Lambrecht 1994 : 177, italiques de l'auteur)

Dans cet exemple, le sorcier est introduit dans le discours – et donc activé – dans la première phrase du texte. Le référent est alors « tout nouveau » (« *brand new* »). Avant cette mention, le référent était inactif. Par la suite, le référent SORCIER est désactivé du fait de l'activation d'autres référents : les deux fils et la femme du sorcier. Le référent SORCIER reste néanmoins accessible, puisqu'il a été activé au début du texte. La dislocation dans la dernière phrase de l'extrait a pour fonction de réintroduire le référent dans le discours – c'est-à-dire de le réactiver – et de l'établir en topique.

Lambrecht fait toutefois remarquer que les fonctions (i) d'activation de référent et (ii) d'établissement de référent accessible en topique sont les deux fonctions discursives de base de la dislocation, mais qu'elles ne permettent pas de rendre compte de la totalité des emplois de la dislocation. Il mentionne également la fonction contrastive de la dislocation : la dislocation à gauche peut être employée pour marquer un déplacement de l'attention entre plusieurs référents topicaux actifs ; ce n'est pas le statut informationnel du référent qui détermine l'emploi de la dislocation, mais le besoin de désigner

⁴⁵ Il faut comprendre *proposition* au sens logique.

⁴⁶ Dans Lambrecht (2001 : 1073), l'auteur décrit les caractéristiques de la dislocation d'une manière un peu différente : le référent visé par l'élément détaché d'une dislocation doit être (i) identifiable (c'est-à-dire qu'il doit pouvoir être identifié par l'auditeur), (ii) défini (à moins qu'il ne s'agisse d'un référent générique) et, enfin, (iii) saillant dans le discours.

sans ambiguïté un référent parmi plusieurs référents actifs. La dislocation à droite, pour sa part, peut être également employée pour des référents actifs ou quasi-actifs, mais elle ne peut pas jouer de fonction contrastive, comme nous l'avons vu en 2.1.2.2.

3.3 Dislocation et interaction

Les études issues de l'analyse conversationnelle d'inspiration méthodologique (voir Gülich & Mondada 2001) s'intéressent à la façon dont les ressources grammaticales sont mises en œuvre par les locuteurs à des fins interactives (Pekarek Doehler 2001 : 177). Ce courant de linguistique cherche à comprendre l'activité de discours d'une part en soulignant le caractère interactif de la production du discours, d'autre part en s'intéressant au travail de formulation des participants d'une conversation – travail qui laisse des traces dans le discours : hésitations, autocorrections, reformulations, énoncés inachevés, paroles coupées, ruptures, etc. (Gülich 1986 : 164). Plusieurs études s'inscrivant dans ce courant se sont intéressées à la dislocation (par exemple, Pekarek Doehler 2001, 2004, De Stefani 2007, Horlacher 2007 pour le français ; Eriksson 2001, J. Lindström 2008 pour le suédois). Ces études rendent compte de la manière dont les facteurs interactionnels peuvent expliquer l'utilisation des dislocations. L'exemple suivant illustrera cette approche.

- (68) P : mais si on aime eh une langue c'est plus facile . . je crois la
motivation est très importante
S : **la motivation c'est important** mais aussi eh . le talent je
veux dire . la: disposition à apprendre une langue
(exemple de Pekarek Doehler 2001 : 183, caractères gras de l'auteur)

Dans (68), la mise en œuvre d'une dislocation par le locuteur S pourrait s'expliquer par le fait que, dans une situation de discours non conflictuelle, les locuteurs marquent normalement une préférence pour l'accord. Cela signifie que, de manière générale, un locuteur tend à exhiber son accord avec ce que lui dit son interlocuteur. En cela, il tend à réaliser ce que les analystes de la conversation appellent « l'organisation préférentielle de la conversation ». Dans l'exemple proposé ci-dessus, le locuteur S réalise cette préférence en montrant d'abord son accord, qu'il manifeste dans la reprise du propos de l'interlocuteur P (« je crois la motivation est très importante ») dans un énoncé disloqué (« la motivation c'est important »). Ce n'est qu'après avoir montré son accord que le locuteur peut ensuite se permettre de tenir un propos divergent : « mais aussi eh . le talent je veux dire . la: disposition à apprendre une langue ». La dislocation serait ainsi mise en œuvre par le locuteur S pour marquer un accord avant de se démarquer en prenant une position divergente (Pekarek Doehler 2001 : 183).

4 Questions de recherche et hypothèses

Ce chapitre présente les hypothèses relatives aux questions de recherche de l'étude, présentées dans l'introduction.

Nous distinguerons, dans les chapitres d'analyse – et déjà ici, dans les questions de recherche –, deux grands types de dislocations :

- d'une part les dislocations de type [SN *il* SV] ou [SN *c'est* X] (et leurs variantes syntaxiques), qui réfèrent à ce que nous appellerons des entités tierces⁴⁷,
- d'autre part les dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques).

Ces deux types de dislocations ont des structures et des fonctions bien distinctes en français. Il est donc possible, même probable, qu'ils connaissent des développements différenciés en français L2.

(Q1) Comment la dislocation se développe-t-elle en français L2 ?

La question Q1 se décompose en trois sous-questions, Q1a, Q1b, Q1c, pour lesquelles nous formulons les hypothèses H1a, H1b, H1c. Dans nos hypothèses sur le développement de la dislocation en français L2 seront distinguées formes et fonctions.

(Q1a) Quel est l'ordre d'apparition des différents types syntaxiques de dislocations ?

(H1a) La séquence *c'est* est employée à un stade précoce de l'acquisition à la fois par des apprenants non guidés (Véronique 1994) et par des apprenants guidés ou semi-guidés (Bartning 1997b, Bartning & Hammarberg 2007 ; voir 2.2.1). Nous avançons l'hypothèse que les dislocations du type [SN *c'est* X] apparaissent relativement tôt, même avant les disloca-

⁴⁷ Sera appelée *entité tierce* toute entité distincte du locuteur (« moi ») et de l'interlocuteur (« tu »). Une entité tierce peut être une entité animée ou inanimée. Si nous voulons spécifier qu'une entité tierce est une personne, nous employons les expressions *tiers* ou *tierce personne*.

tions de type [SN *il* SV]. Si cette hypothèse s'avère exacte, nos données devraient nous permettre de dégager l'itinéraire suivant⁴⁸ :

[SN *c'est* X] → [SN *il* SV]

Par ailleurs, Pekarek Doehler (2004) souligne que les dislocations pronominales sont plus rares dans les productions des apprenants avancés de son étude que chez les LN. Ce résultat suggère que ce type de dislocations connaît un développement relativement tardif. Les dislocations référant à des entités tierces pourraient donc se développer de la manière suivante :

[SN *c'est* X] → [SN *il* SV] → [*lui* *il* SV]

Concernant le développement de la dislocation à droite, nous avons montré dans un précédent travail (Engel 2008) que ce type de dislocation commence à être employé par des apprenants suédophones de français guidés et semi-guidés après la dislocation à gauche :

[SN *il* SV] → [*il* SV / SN]

et

[SN *c'est* X] → [*c'est* X / SN]

Par ailleurs, l'emploi des pronoms objet étant un trait relativement tardif de l'acquisition (Bartning & Schlyter 2004, Granfeldt & Schlyter 2004 ; voir introduction), les dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction de complément d'objet devraient apparaître dans les données à un stade plus avancé que les dislocations dont la séquence disloquée est reprise par un pronom sujet :

[SN *il* SV] → [SN + Pro objet]

Pour ce qui est des dislocations [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques), Pekarek Doehler (2004) souligne que *moi je* est employé de manière moins régulière et moins automatique par les apprenants avancés que par les LN. Nous pouvons y voir le signe que cette structure se développe assez tardivement, ce qui nous permet d'avancer l'hypothèse qu'elle est absente aux premiers stades de l'acquisition. Faute d'études antérieures traitant de cette question, il nous semble en revanche difficile de prévoir à quel moment les dislocations de type [*moi je* SV] apparaissent dans les séquences proposées ci-dessus.

⁴⁸ Le symbole « → » est utilisé pour marquer une succession. « A → B » signifie que A apparaît avant B.

(Q1b) Quelle est la fréquence d'emploi des dislocations aux différents stades de développement ?

(H1b) Il n'y a pas à notre connaissance d'autres études sur la dislocation qui aient travaillé dans une perspective développementale aussi large que la nôtre. Nous ne sommes donc pas en mesure de formuler des hypothèses précises sur l'évolution des fréquences d'emploi des dislocations au fil de l'acquisition. Notre étude explorera donc cette question. Nous formulons simplement une hypothèse générale selon laquelle, au fil de l'acquisition, la fréquence d'emploi des dislocations s'aligne progressivement sur celle des locuteurs natifs.

(Q1c) Comment les fonctions de la dislocation évoluent-elles au cours de l'acquisition ?

(H1c) Comme nous l'avons vu en 3.2.3, les deux fonctions de base de la dislocation sont (i) l'activation dans le discours d'un référent et (ii) l'établissement d'un référent en tant que topique, le référent en question étant cognitivement accessible (Lambrecht 1994 : 182-184). Selon ce modèle explicatif, une dislocation visant un référent déjà actif ou alors non accessible (c'est-à-dire nouveau et non identifiable pour l'interlocuteur) est en principe impossible. Pourtant, comme nous l'avons vu en 2.2.1, Hendriks (2000), dans son étude portant sur l'acquisition de la dislocation par des apprenants de français L2 sinophones (variété post-basique), relève un certain nombre d'occurrences de dislocations jouant la fonction d'introduction de référent nouveau, c'est-à-dire une fonction que ne joue en principe pas la dislocation en français langue-cible. Il arrive donc que les LNN emploient des dislocations dans des fonctions « non natives ». Par ailleurs, Hendriks montre dans la même étude que les principes pragmatiques et discursifs qui gouvernent l'emploi de la dislocation semblent acquis par les apprenants de la variété post-basique. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les LNN emploient la dislocation avec les fonctions qu'a la dislocation chez les LN. Mais outre ces fonctions « natives », les LNN mettent en œuvre des fonctions « non natives ». Ces dernières fonctions pourraient disparaître des productions des apprenants progressivement, au fil de l'acquisition. Ainsi, nous obtiendrions le développement suivant.

- (1) Dans une première étape, les apprenants emploient les dislocations dans des fonctions aussi bien « natives » que « non natives ».
- (2) Dans une seconde étape, les fonctions « non natives » disparaissent des productions.

En ce qui concerne les fonctions « non natives », nous pouvons nous attendre à trouver des dislocations dérogeant aux deux fonctions de base de la dislocation rappelées plus haut : ainsi, nous devrions trouver d'une part des dislocations introduisant dans le discours des référents entièrement nouveaux (non accessibles pour l'interlocuteur, comme dans l'étude de Hendriks), d'autre part des dislocations visant des référents déjà actifs (alors que, selon le modèle de Lambrecht, la dislocation permet d'activer un référent non actif⁴⁹).

En ce qui concerne les dislocations de type [*moi je* SV], Pekarek Doehler (2004 : 143-144) constate que les apprenants avancés de son étude emploient ce type de structure dans des emplois plus spécialisés que les LN. Nous verrons si cela se vérifie dans nos données.

(Q2) Le corpus de l'étude permet-il d'identifier des facteurs influant sur l'emploi et le développement de la dislocation en français L2 ?

Les facteurs susceptibles d'influer sur l'emploi et l'acquisition de la dislocation sont multiples. Nous nous intéresserons particulièrement à l'influence (i) de la tâche sur l'emploi de la dislocation et (ii) de la fréquence de l'*input* sur le développement de la structure en français L2. Ainsi, la question Q2 se subdivise en deux sous-questions traitant de ces deux aspects, Q2a et Q2b, pour lesquelles nous formulons les hypothèses H2a et H2b.

(Q2a) Dans quelle mesure le type de tâche (interview/récit) influence-t-il l'emploi de la dislocation en français L2 ?

(H2a) Notre hypothèse est que le type de tâche a une influence sur l'emploi de la dislocation. Comme nous l'avons vu dans l'introduction, le type de tâche peut influencer sur les performances des LNN (Tavakoli & Skehan 2005, R. Ellis 2008 : 148-149). Par exemple, Skehan (2001, cité par Tavakoli & Skehan 2005 : 240) montre que la familiarité avec l'information traitée et la nature dialogique *vs* monologique de la tâche a une influence sur la fluidité de l'énoncé. Pour voir comment l'emploi de la dislocation varie en fonction des tâches auxquelles sont soumis les LNN, nous analyserons deux tâches imposant des contraintes bien spécifiques aux locuteurs : une interview et un récit (réalisé à partir d'une vidéo)⁵⁰. Ces deux tâches se distinguent par la latitude laissée aux locuteurs dans leur discours (Bartning 1990). Dans les interviews, qui sont semi-guidées, les locuteurs ont une grande liberté dans le choix des sujets qu'ils abordent, du vocabulaire utilisé, des moyens grammaticaux mis en œuvre, alors que, dans les récits, un cadre leur est imposé : les apprenants regardent une vidéo et doivent ensuite en ra-

⁴⁹ Ceci est surtout vrai des dislocations à gauche. Lambrecht (1994 : 183) souligne en effet que les dislocations à droite visent souvent des référents actifs ou quasi-actifs.

⁵⁰ Les tâches sont présentées dans le chapitre suivant.

conter l'histoire. Cet exercice impose donc des contraintes de type lexicales (certains mots de vocabulaire – « bac à sable », « pelle », etc. – sont requis pour la description de l'action). Le récit exige en outre un effort mémoriel particulier, pour se souvenir des différentes étapes du récit. En somme, le récit impose un effort cognitif plus important que l'interview. La charge cognitive supplémentaire induite par le récit pourrait avoir une incidence sur la fluidité et sur la manière dont les LNN construisent leurs énoncés. Il nous semble difficile de prévoir les conséquences d'un changement de tâche sur l'emploi des dislocations. L'étude explorera donc cette question.

(Q2b) Quelle est l'importance de l'exposition au français (*input*) pour l'acquisition des différents types dislocation ?

(H2b) Nous nous intéresserons également, dans cette étude, au facteur de la fréquence de l'*input* (N. C. Ellis 2002, Larsen-Freeman 2002, Bybee 2008, Hammarberg 2008). Notre hypothèse est que l'exposition au français oral – mesurée dans notre étude à l'aune du nombre d'années passé en France ou dans un pays francophone – favorise le développement de la dislocation en français L2.

5 Données

Les données de notre étude se composent de récits et d'interviews de LNN et de LN de français. Les LNN sont d'une part des lycéens et des étudiants de l'université (débutants, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, futurs professeurs de français et doctorants), d'autre part des LNN vivant en France depuis plusieurs années. Nous disposons également de productions orales de deux groupes de LN : le premier est composé d'étudiants français enregistrés au cours de l'échange Erasmus qu'ils ont effectué à l'université de Stockholm ; le second, de LN vivant à Paris. Toutes les productions étudiées sont issues de deux corpus oraux du département de français, d'italien et de langues classiques de l'université de Stockholm : le corpus *InterFra* et le corpus dit de Paris. Après une présentation générale de ces deux corpus, nous précisons en quoi ont consisté les deux tâches qu'ont réalisées les différents locuteurs – des interviews et des récits –, pour ensuite fournir quelques éléments biographiques sur les informants de l'étude.

5.1 Le corpus *InterFra* et le corpus *Paris*

Le corpus *InterFra* se compose de transcriptions de productions orales d'apprenants suédophones de français adultes (Bartning 1997a, Bartning & Schlyter 2004⁵¹). Il s'agit pour l'essentiel d'étudiants de français à l'université : débutants, étudiants ayant suivi plusieurs semestres de français à l'université, futurs professeurs de français et doctorants. Le corpus *InterFra* comprend également un groupe de lycéens, ainsi qu'un groupe de contrôle constitué d'étudiants français en échange Erasmus à l'université de Stockholm. L'acquisition du français par les lycéens et les débutants est de type guidé : ces apprenants n'ont guère été exposés au français que dans le cadre de leurs études. L'acquisition des autres apprenants peut être qualifiée de semi-guidée, puisque, outre leur exposition au français lors de leurs études à l'université, ces apprenants ont généralement passé des séjours plus ou moins longs dans des pays francophones. L'ensemble des locuteurs du corpus *InterFra* ont réalisé un certain nombre de tâches : interviews semi-guidées d'une quinzaine à une vingtaine de minutes, récits réalisés à partir de

⁵¹ Le corpus est également présenté sur le site *The InterFra project*, à l'adresse suivante : <<http://www.fraita.su.se/interfra/>>.

bandes dessinées et de films vidéo muets. Les différents groupes du corpus *InterFra* et les tâches sont présentés synthétiquement dans le tableau 9.

Tableau 9. *Le corpus InterFra (d'après Bartning & Schlyter 2004 : 284)*

	Long./ trans.	Nombre d'appre- nants	Années d'études de français	Âge	Période de suivi	Nombre d'enregis- trements	Tâches : int., BD, vid.	Type d'acqui- sition
LNN								
Gr 1 Débutants	a) long. b) trans.	a) 6-10 b) 18	0	19-30	2 semest.	a) 5-10 b) 1	+	guidée
Gr 2 Lycéens	a) long. b) trans.	a) 13 b) 20	3,5	16-18	2 ans	a) 2 b) 1	+	guidée
Gr 3 Étudiants	a) long. b) trans.	a) 6-8 b) 18	(4,5)-6	19-26	2 semest.	a) 10 b) 1	+	semi- guidée
Gr 4 Futurs prof.	long.	6	7-8	23-34	2 semest. + stage	4	+	semi- (sauf BD) guidée
Gr 5 Doctorants	trans.	10	8-9	23-26	-	1	+	semi- guidée
LN								
Gr 6	-	20	-	26-32	-	1	+	-

Long. = groupe longitudinal ; Trans. = groupe transversal ; Étudiants = étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années ; Futurs prof. = étudiants se destinant à la carrière de professeur de français ; int. = interview ; BD = récits réalisés à partir de bandes dessinées ; vid. = récits réalisés à partir de films vidéo muets

Les productions du corpus *InterFra* ont été exploitées dans une série de travaux visant à décrire le développement de l'interlangue de l'apprenant suédophone de français : ces études ont notamment porté sur la structuration des énoncés (Bartning 1997b), l'acquisition de la temporalité par les apprenants avancés (Kihlstedt 1998), l'emploi des connecteurs par les apprenants avancés (Hancock 2000), le développement de la compétence textuelle des apprenants (Kirchmeyer 2002, Bartning & Kirchmeyer 2003), les stades de développement (Bartning & Schlyter 2004), les influences translinguistiques en français parlé L2 (Lindqvist 2006), la négation en français L2 (Sannell 2007), l'emploi des séquences préfabriquées en français parlé L2 (Forsberg 2008), l'acquisition du genre en français L2 (E. Lindström 2008), etc.

Le corpus *Paris*⁵², quant à lui, comprend deux groupes : d'une part un groupe de dix locuteurs suédophones vivant en France depuis 11 à 39 ans (Bartning 2009), d'autre part un groupe de huit LN à peu près dans la même tranche d'âge que les LNN. Ces deux groupes ont réalisé différentes tâches :

⁵² Le corpus *Paris* est désormais rattaché au corpus *InterFra* (voir le site *The InterFra project*, <<http://www.fraita.su.se/interfra/>>).

interviews, récits (à partir de bandes dessinées et de films vidéo), tests de jugement de grammaticalité. Les tâches auxquelles se sont soumis les locuteurs du corpus *Paris* sont les mêmes que celles du corpus *InterFra*. Les données des deux corpus présentent donc l'avantage d'être comparables. Les deux groupes de locuteurs du corpus *Paris* sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10. *Le corpus Paris*

	Long./ trans.	Nombre de locu- teurs	Années d'études de français	Âge	Période de suivi	Nombre d'enregis- trements	Tâches : int., BD, vid.	Type d'acqui- sition
LNN Gr 1 LNN Paris (11-39 ans en France)	trans.	10	2 à 7 ans	34-61	–	1	+	non gui- dée/semi- guidée
LN Gr 2	–	8	–	47-60	–	1	+	–

Long. = groupe longitudinal ; Trans. = groupe transversal ; int. = interview ; BD = récits réalisés à partir de bandes dessinées ; vid. = récits réalisés à partir de films vidéo muets

Nous analyserons dans cette étude les récits et les interviews de la totalité des locuteurs du corpus *Paris* (10 LNN et 8 LN), ainsi que les interviews et les récits d'une partie du corpus *InterFra* : 10 lycéens, 10 débutants, 5 étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, 5 étudiants se destinant à la carrière de professeur de français (les « futurs professeurs »)⁵³, 10 doctorants, 10 LN. L'étude portera donc sur les productions de 68 locuteurs différents se répartissant comme suit : 50 LNN et 18 LN.

Précisons à présent la nature des tâches auxquelles les locuteurs ont été soumis.

5.2 Les tâches et leurs spécificités

Les locuteurs dont nous analysons les productions ont participé à des interviews et ont effectué un récit à partir d'un film vidéo muet. Ces deux tâches permettront d'étudier l'emploi par les LNN des dislocations dans deux situations de discours différentes ainsi que l'incidence d'un changement de tâche

⁵³ Les productions des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années et les futurs professeurs, ainsi que celles des doctorants, ont toutes été classées aux stades avancés de Bartning & Schlyter (2004), comme nous le verrons dans l'analyse. Nous avons choisi de travailler sur les productions de seulement cinq étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années et de cinq futurs professeurs pour ne pas surpondérer les stades avancés dans nos données.

sur leur mise en œuvre de cette construction (voir *question de recherche Q2a* et hypothèse **H2a** dans le chapitre 4).

Les interviews sont semi-guidées. Cela signifie que l'intervieweur dirigeait l'interview à partir d'une liste de questions⁵⁴. Il posait donc des questions comparables à tous les locuteurs d'un même groupe. Ces questions ont cependant pu différer d'un groupe à l'autre. Par exemple, les questions adressées aux débutants, aux étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années et aux futurs professeurs ont porté, entre autres, sur la vie estudiantine et les études de français, tandis que l'interview du groupe de LNN du corpus *Paris* était principalement orientée sur la vie en France et sur les différences culturelles entre la France et la Suède.

Les récits ont tous été réalisés à partir d'un même film vidéo muet intitulé *Le bac à sable*⁵⁵. Les productions des différents locuteurs présentent donc un fort degré de comparabilité. Voici un résumé du film :

On voit une femme et un enfant dans un parc. L'enfant joue dans un bac à sable. La femme est assise sur un banc et le surveille. Un homme s'approche. Il demande à la femme s'il peut s'asseoir à côté d'elle. La femme lui fait de la place. Il s'assied et commence à lui parler. Le petit garçon, qui a arrêté de jouer pour observer l'homme, jette alors sa pelle sur l'homme, qui réussit à éviter le coup. Lorsque l'homme se lève et s'approche de l'enfant pour lui offrir de se réconcilier, l'enfant lui donne un coup de pied. L'homme crie de douleur. Puis, l'homme a l'idée d'offrir des bonbons à l'enfant, qui, au lieu de les accepter, mord le doigt de l'homme, qui, à nouveau, crie de douleur, et souffle sur son doigt. Puis, le garçon jette du sable dans les yeux de l'homme, qui se frotte les yeux. Arrive un vendeur de ballons. L'homme court après lui pour lui acheter ses ballons. Il revient avec plusieurs ballons et les offre au garçon. L'enfant les prend, et s'envole. L'homme et la femme regardent l'enfant s'envoler. Puis l'homme embrasse la femme.

Cette histoire comporte quatre personnages : une femme, un enfant, un homme et un vendeur de ballons. Les trois premiers personnages sont systématiquement mentionnés dans le récit, contrairement au vendeur de ballons. L'homme et l'enfant sont les deux protagonistes principaux. Le récit enchaîne tour à tour des séries d'action de l'homme et des séries d'action de l'enfant. Ces changements de perspective sont particulièrement intéressants pour l'étude de la référence aux personnes, puisqu'ils contraignent les locuteurs à effectuer diverses opérations de référence : introduction d'un personnage dans le récit, maintien de la référence et changement de référent.

Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, le récit est une tâche cognitivement plus astreignante que l'interview (Bartning 1990). Celle-ci laisse au locuteur une certaine liberté dans le choix des sujets abor-

⁵⁴ L'intervieweur posait également des questions spontanées.

⁵⁵ Il s'agit d'un dessin animé de Morillo. Précisons par ailleurs que l'intervieweur regarde la vidéo en même temps que l'informant.

dés et des moyens grammaticaux et lexicaux employés, tandis que le récit impose l'emploi d'un vocabulaire spécifique et contraint le locuteur à un effort de mémoire pour se souvenir de la succession des événements.

Dans la section suivante, nous présenterons plus en détail les différents groupes de locuteurs, ainsi que les caractéristiques des productions étudiées dans le présent travail (notamment, le nombre de productions analysées et le nombre de mots correspondant).

5.3 Présentation des différents groupes de locuteurs

5.3.1 Les lycéens

Le groupe de lycéens compte dix informants présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11. *Les lycéens (lors de l'interview 1)*

Informants (corpus <i>InterFra</i>)	Âge	Études de français au collège/lycée	Études supérieures de français	Séjours en France
Clara	17	3,5 ans	–	non
Elin	17	3 ans	–	non
Gabriella	17	3 ans	–	non
Heidi	17	3,5 ans	–	2 mois
Ingrid	17	3,5 ans	–	2 mois
Kajsa	17	3,5 ans	–	1 mois
Linnea	17	3,5 ans	–	1 semaine
Oskar	16	2,5 ans	–	2 semaines
Rita	17	3,5 ans	–	3 jours
Tomas	17	3,5 ans	–	3 semaines

Lors du premier enregistrement (interview 1), les lycéens du corpus de la présente étude ont 16 ou 17 ans. Ils ont étudié le français entre 2,5 et 3,5 ans au collège et au lycée, à raison de trois heures par semaine. Certains ont effectué des séjours de courte durée en France, où ils ont été en vacances.

Le groupe de lycéens a été enregistré à deux reprises à un an d'intervalle. Nous analyserons dans cette étude les interviews 1 et 2 et les vidéos 1 et 2⁵⁶ qu'ils ont enregistrées, ce qui permettra de réaliser sur ce groupe une étude longitudinale du développement de la dislocation.

⁵⁶ Le chiffre qui suit les mots *interview* et *vidéo* désigne le numéro de l'enregistrement. *Interview 4* signifie que l'informant réalise sa quatrième interview pour le corpus *InterFra*. Nous avons conservé la numérotation originale du corpus.

5.3.2 Les débutants

Le groupe de débutants compte dix locuteurs. Ceux-ci ont été interviewés à plusieurs reprises tout au long de leur première année d'études de français à l'université de Stockholm. Il s'agit de « vrais débutants ». Le corpus *InterFra* comporte également des productions de « faux débutants », c'est-à-dire de personnes qui ont appris le français au lycée et qui, après plusieurs années sans contact suivi avec le français, reprennent leurs études de français à l'université dans un groupe de débutants. Nous avons choisi de n'analyser les productions que de vrais débutants afin que le groupe soit le plus homogène possible du point de vue de l'exposition au français.

Nous analyserons les interviews 1 et 4, ainsi que la vidéo 1 des débutants⁵⁷. Lors de la première interview, les apprenants ont étudié le français à l'université pendant un mois. Leurs cours à l'université sont dispensés en français, mais aussi en suédois. (C'est par exemple le cas des cours de grammaire du français.) L'interview 4 a été réalisée, selon les informants, 2 à 4 mois après l'interview 1. Pour la plupart des apprenants du groupe, la vidéo 1 a été enregistrée en même temps que l'interview 4, dans certains cas le même jour que l'interview 5, soit, selon les cas, 3 à 5 mois après le début des études de français des apprenants à l'université. Les locuteurs du groupe de débutants sont présentés dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12. *Les débutants (lors de l'interview 1)*

Informants (corpus <i>InterFra</i>)	Âge	Études de français au collège/lycée	Études supérieures de français	Séjours en France
Anne	24	non	1 mois	non
Carin	22	non	1 mois	?
Cia	20	non	1 mois	non
Emelie	20	non	1 mois	3 mois
Gösta	23	non	1 mois	3 jours
Jan	24	non	1 mois	2 semaines
Lisa	24	non	1 mois	1-2 semaines
Lita	23	non	1 mois	non
Pelle	20	non	1 mois	1 semaine
Robert	25	non	1 mois	4-5 semaines

5.3.3 Les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années

Les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années ont étudié le français au collège et au lycée pendant plusieurs années. La plupart d'entre eux ont vécu en France pendant plusieurs mois avant de commencer des études de français à l'université. Le tableau 13 fournit quelques informations biographiques sur les cinq apprenants de ce groupe.

⁵⁷ Une partie des débutants n'a enregistré le récit effectué à partir d'une vidéo qu'à une seule occasion.

Tableau 13. *Les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années (lors de l'interview 1)*

Informants (corpus <i>InterFra</i>)	Âge	Études de français Au collège/lycée	Études supérieures de français	Séjours en France
Eva	20	6 ans	Les informants	3 mois
Lena	23	6 ans	débutent leurs	12 mois
Marie	21	6 ans	études à	10 mois
Pernilla	21	6 ans	l'université quand	1 mois
Yvonne	25	4,5 ans	ils enregistrent	2 mois
			l'interview 1.	

Le groupe d'étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années fera également l'objet d'une étude longitudinale : nous analyserons les interviews 1 et 4 du corpus *InterFra*, qui ont été enregistrées à 15 mois d'intervalle.

5.3.4 Les futurs professeurs

Les futurs professeurs étudient eux aussi le français à l'université de Stockholm. Lors de leur première interview, ils ont suivi deux ou trois semestres d'études de français à l'université ; leurs études sont toujours en cours ; ils ont séjourné plusieurs mois en France ou dans des pays francophones. Ils se distinguent du groupe précédent en ce qu'ils se destinent à la carrière de professeur de français au lycée et qu'ils ont effectué un échange de trois mois à Rennes entre le premier et le second enregistrement (c'est-à-dire entre l'interview 1 et l'interview 2). Nous utiliserons dans cette étude leurs interviews 1 et 4, enregistrées à 12 mois d'intervalle. Les cinq futurs professeurs dont les productions sont analysées dans cette étude sont présentés dans le tableau 14.

Tableau 14. *Les futurs professeurs (lors de l'interview 1)*

Informants (corpus <i>InterFra</i>)	Âge	Études de français au collège/lycée	Études supérieures de français	Séjours en France
Anders	34	6,5 ans	1,5 an	1 an
Anita	26	6 ans	1 an	3 mois
Ida	28	6 ans	1 an	2,5 ans
Kerstin	26	6 ans	1 an	1 an
Mona	24	6 ans	1 an	3 semaines

5.3.5 Les doctorants

Par comparaison avec les groupes précédents, les doctorants du corpus ont effectué, outre des études supérieures de français de plus longue durée, des séjours en France relativement prolongés, entre 1 et 14 ans. Comme leur nom l'indique, les doctorants ont été enregistrés au cours de leurs études de troisième cycle. Nous avons analysé leur interview 1⁵⁸.

⁵⁸ La plupart des doctorants n'ont enregistré qu'une seule interview pour *InterFra*.

Tableau 15. *Les doctorants (lors de l'interview 1)*

Informants (corpus <i>InterFra</i>)	Âge	Études de français au collège/lycée	Études supérieures de français	Séjours en France
Cecilia	29	6 ans	3 ans	1 an
Ebba	33	6 ans	8 ans	2,5 ans
Gudrun	25	7 ans	5 ans	3 ans
Knut	34	3,5 ans	4 ans	3 ans
Lydia	49	5 ans	DEUG d'anglais ⁵⁹	14 ans
Matilda	32	3,5 ans	4,5 ans	6 ans
Nils	32	6 ans	3,5 ans	1,5 an
Petra	33	6 ans	5 ans	1,5 an
Sten	28	6 ans	6,5 ans	2,5 ans
Viveka	27	6 ans	7 ans	5 ans

5.3.6 Les LNN de Paris

Le groupe des LNN du corpus *Paris* se compose de dix locuteurs ayant le suédois pour langue maternelle et vivant en France depuis 11 à 39 ans⁶⁰. Ces dix locuteurs ont entre 34 et 61 ans. Ils vivent dans un milieu familial bilingue, français et suédois, et travaillent dans des environnements professionnels également bilingues. Le tableau 16 fournit quelques éléments biographiques sur ces locuteurs.

Tableau 16. *Les LNN de Paris*

Informants (corpus <i>Paris</i>)	Âge	Profession	Études de français	Nombre d'années en France
Britt	46	secrétaire	2 ans	33 ans
Camilla	44	artiste	6 ans	21 ans
Corinne	34	tourisme	6 ans	11 ans
Hanna	61	tourisme	3 ans	39 ans
Liv	46	artiste	6 ans	23 ans
Minna	47	secrétaire	7 ans	23 ans
Moa	39	culture	6 ans	18 ans
Patrick	43	tourisme	2 ans	15 ans
Tanja	40	réception	3 ans	18 ans
Ursula	53	secrétaire	6 ans	32 ans

L'utilisation des productions de ce groupe de locuteurs soulève un certain nombre de questions. Tout d'abord, comment peut-on les caractériser ?

⁵⁹ Le DEUG d'anglais, que Lydia a suivi en France, comprenait des unités de valeur (UV) de littérature française.

⁶⁰ La plupart des LNN de Paris ont débuté leur apprentissage du français au collège en Suède, vers l'âge de 13 ans.

Les productions orales des LNN du groupe de Paris présentent un certain nombre de traits morphosyntaxiques et discursifs comparables à ceux des productions des LN (Bartning 2009), c'est-à-dire :

- des énoncés complexes, avec l'emploi du gérondif, la mise en œuvre de discours rapporté, mais aussi avec des préambules (*cf.* Morel & Danon-Boileau 1998) comportant un nombre élevé de constituants,
- un répertoire de marqueurs de discours comparable à celui des LN (*donc, du coup, en fait*),
- une parole fluide,
- l'emploi d'expressions idiomatiques.

Les LNN de Paris ont été testés auprès de cinq évaluateurs natifs, à qui l'on a fait écouter des extraits d'interviews de ces locuteurs⁶¹. Sept de ces dix locuteurs ont été classés comme LN par au moins un des évaluateurs (Bartning *et al.* 2008). Il serait envisageable de qualifier certains de ces locuteurs de *quasi-natifs*⁶² (Hyltenstam *et al.* 2005). Toutes ces caractéristiques sont absentes des productions des apprenants aux stades avancé moyen et supérieur (Bartning 2009). Pour Bartning *et al.* (2009), les LNN de Paris pourraient donc se situer à un stade de développement au-delà des stades de développement dits avancés de Bartning & Schlyter (2004), même si les productions des LNN de Paris présentent quelques déviations morphosyntaxiques typiques des stades avancés – déviations qui concernent notamment l'accord sujet-verbe (comme « les Français ils dit » dans l'exemple 69), l'accord du nom avec l'adjectif ou le déterminant (comme « un année » dans l'exemple 70).

- (69) 01 euh ils on:t # je pense que ça fait partie de mon vécu aussi
 02 pour moi une langa- # enfin ce que *les Français ils dit*
 03 “mais comment tu peux passer à côté de ça c'est (I: mhm)
 04 # avoir Xla langage c'est gratui:t” et après le biling- (I:
 05 oui) # enfin bon .

(Liv, LNN de Paris, interview 1)

- (70) 01 déjà pe:n- / pendant les études / j'étais à l'école de journa-
 02 lisme / première année . / ensuite / *un année* aux Beaux-
 03 Arts .

(Camilla, LNN de Paris, interview 1)

Par ailleurs, nous pouvons nous demander s'il est justifié de comparer les productions d'apprenants de français de l'université, dont l'acquisition est

⁶¹ La procédure du test est inspirée de celle employée par Abrahamsson & Hyltenstam (2009).

⁶² « By a “near-native” speaker we mean someone who is perceived, in normal oral interaction, as a native speaker, but who can be distinguished from native speakers in some feature when their language is analysed in greater linguistic detail » (Hyltenstam *et al.* 2005).

guidée ou semi-guidée, avec celles de LNN de Paris dont l'acquisition du français est essentiellement non guidée. La position qui aurait consisté à considérer que ces deux types de locuteurs doivent être étudiés de manière distincte nous aurait conduit à nous limiter à l'étude du développement de la dislocation chez les lycéens, les débutants, les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, les futurs professeurs de français et les doctorants. Mais cette manière de procéder nous aurait privé de la possibilité d'analyser le développement de la dislocation aux stades ultimes de l'acquisition. C'est pourquoi nous avons pris le parti d'inclure dans notre analyse les productions des LNN de Paris.

5.3.7 Les LN

L'étude comporte également deux groupes de LN. Le premier compte 10 personnes : 9 étudiants français en échange Erasmus à l'université de Stockholm et un coopérant en entreprise à Stockholm. Par souci de simplicité, nous appellerons ces LN les *LN Erasmus*. Ceux-ci ont entre 20 et 26 ans. Le second groupe est composé de huit LN vivant à Paris⁶³. Ces derniers ont entre 47 et 60 ans. Les étudiants Erasmus ont à peu près le même profil que les apprenants de français universitaires ; et les LN de Paris, que les LNN de Paris. Le tableau 17 ci-après présente succinctement les LN de l'étude.

Tableau 17. *Les locuteurs natifs (LN Erasmus et LN de Paris)*

LN Erasmus (corpus <i>Inter-Fra</i>)	Âge	Études	LN Paris (corpus <i>Paris</i>)	Âge	Profession
Anne	22	sociologie	Benoît	50	enseignant universitaire
Bernard	21	gestion commerciale	Jacques	47	libraire
Éric	19	droit	Jasmine	51	responsable ressources humaines
Gaëlle	21	sciences politiques	Luc	54	médecin psychiatre
Henri	20	espagnol	Maud	51	médecin psychiatre
Laurent	21	sociologie	Michel	–	décorateur
Mélanie	23	sociologie	Nicolas	60	plasticien
Olivier	20	école de commerce	Sarah	47	statisticienne
Pierre-Nicolas	26	informatique, mathématiques			
Rachelle	20	anglais			

5.3.8 Vue d'ensemble du corpus de l'étude

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des productions de l'étude, en précisant le nombre de mots prononcés par l'apprenant dans chaque tâche.

⁶³ Le corpus *Paris* ne compte que 8 LN. Sinon, nous aurions étudié 10 interviews, comme pour les LN Erasmus.

Tableau 18. *Nombre de mots par interview et par vidéo (mots prononcés par l'informant, c'est-à-dire à l'exclusion des paroles de l'intervieweur)*

Débutants	Interview 1 t=t ₀	Interview 4 t=t ₀ +2-4 mois	Vidéo 1 t=t ₀ +2-4 mois
Anne	404	406	199
Carin	329	484	111
Cia	209	326	64
Emelie	449	340	115
Gösta	232	282	139
Jan	225	577	–
Lisa	194	402	74
Lita	315	400	89
Pelle	333	431	143
Robert	457	794	120
<i>TOTAL</i>	<i>3 147</i>	<i>4 442</i>	<i>1 054</i>

Lycéens	Interview 1 t=t ₀	Interview 2 t=t ₀ +12 mois	Vidéo 1 t=t ₀	Vidéo 2 t=t ₀ +12 mois
Clara	336	329	102	70
Elin	584	587	141	92
Gabriella	837	1 196	191	266
Heidi	534	659	221	202
Ingrid	701	1 220	371	243
Kajsa	501	503	220	155
Linnea	687	707	139	102
Oskar	334	630	129	167
Rita	471	677	175	189
Tomas	619	752	244	169
<i>TOTAL</i>	<i>5 604</i>	<i>7 260</i>	<i>1 933</i>	<i>1 655</i>

Étudiants 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années	Interview 1 t=t ₀	Interview 4 t=t ₀ +15 mois	Vidéo 1 t=t ₀ +6 mois	Vidéo 2 t=t ₀ +12 mois	Vidéo 3 t=t ₀ +15 mois
Eva	1 685	1 452	128	210	178
Lena	1 913	3 049	382	460	378
Marie	1 509	1 691	232	206	229
Pernilla	1 078	1 165	128	103	109
Yvonne	1 828	2 249	138	128	132
<i>TOTAL</i>	<i>8 013</i>	<i>9 606</i>	<i>1 008</i>	<i>1 107</i>	<i>1 026</i>

Futurs prof.	Interview 1 t=t ₀	Interview 4 t=t ₀ +12 mois	Vidéo 1 t=t ₀	Vidéo 2 t=t ₀ +4 mois	Vidéo 3 t=t ₀ +8 mois
Anders	1 908	1 912	172	–	182
Anita	1 206	1 538	153	180	148
Ida	1 055	1 439	202	205	223
Kerstin	1 725	1 766	232	237	189
Mona	1 229	1 811	173	180	211
<i>TOTAL</i>	<i>7 123</i>	<i>8 466</i>	<i>932</i>	<i>802</i>	<i>953</i>

Doctorants	Interview 1 t=t ₀	Vidéo 1 t=t ₀
Cecilia	2 173	166
Ebba	1 675	138
Gudrun	2 959	246
Knut	1 987	172
Lydia	1 881	224
Matilda	2 506	114
Nils	1 744	145
Petra	1 979	184
Sten	1 832	219
Viveka	2 101	297
<i>TOTAL</i>	<i>20 837</i>	<i>1 905</i>

LNN Paris	Interview 1 t=t ₀	Vidéo 1 t=t ₀
Britt	3 202	205
Camilla	3 296	164
Corinne	2 595	185
Hanna	2 380	126
Liv	5 504	159
Minna	2 793	259
Moa	2 915	252
Patrick	3 740	207
Tanja	2 140	190
Ursula	3 692	271
<i>TOTAL</i>	<i>32 257</i>	<i>2 018</i>

LN Erasmus	Interview 1 t=t ₀	Vidéo 1 t=t ₀
Anne	3 786	158
Bernard	1 517	134
Éric	1 889	143
Gaëlle	3 325	131
Henri	2 041	296
Laurent	2 767	186
Mélanie	3 832	206
Olivier	1 982	71
Pierre-Nicolas	3 121	159
Rachelle	2 576	150
<i>TOTAL</i>	<i>26 836</i>	<i>1 634</i>

LN Paris	Interview 1 t=t ₀	Vidéo 1 t=t ₀
Benoît	2 768	183
Jacques	2 899	133
Jasmine	2 769	145
Luc	1 478	257
Maud	1 499	138
Michel	3 441	135
Nicolas	3 752	135
Sarah	2 211	148
<i>TOTAL</i>	<i>20 817</i>	<i>1 276</i>

Au total, le corpus de notre étude se compose de :

- 98 interviews (80 pour les LNN et 18 pour les LN),
- 96 récits (78 pour les LNN, 18 pour les LN).

Le corpus de l'étude compte au total 171 709 mots (interventions de l'intervieweur non comprises) :

- 154 408 mots dans les interviews,
- 17 301 mots dans les récits.

Enfin, nous avons effectué ci-dessous un premier relevé du nombre de dislocations présentes dans les interviews et dans les récits de chacun des groupes de locuteurs (tableau 19).

Tableau 19. *Nombre de dislocations dans chaque groupe de locuteurs*

Groupe	Débutants (n=10)	Lycéens (n=10)	Étudiants (n=5)	Futurs prof. (n=5)	Docto- rants (n=10)	LNN Paris (n=10)	LN Erasmus (n=10)	LN Paris (n=8)	Total (n=68)
Interviews	int.1+4 12	int.1+2 30	int.1+4 94	int.1+4 50	int.1 117	int.1 220	int.1 118	int.1 80	721
Récits	vid.1 ⁶⁴ 5	vid.1+2 45	vid.1+2+3 36	vid.1+2+3 ⁶⁵ 41	vid.1 19	vid.1 21	vid.1 5	vid.1 0	172
Total	17	75	130	91	136	241	123	80	893

Étudiants = étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années ; n = nombre d'informants ; int. = interview ; vid. = récit réalisé à partir d'une vidéo.

Le corpus de notre étude compte, au total, 893 dislocations. Le phénomène analysé est donc bien représenté dans nos données.

⁶⁴ L'un des débutants, Jan, n'a pas enregistré de vidéo 1.

⁶⁵ L'un des futurs professeurs, Anders, n'a pas enregistré de vidéo 2.

5.4 Transcription des données

Les principes de transcription du corpus *InterFra* et du corpus *Paris* sont décrits dans Bartning, Kihlstedt & Kirchmeyer (1997). Voici, en guise d'illustration, un extrait d'une des interviews de ces corpus.

- (71) 01 I: voilà tu vas d'abord me: dire ton nom / ton âge // me
02 dire où tu habites et me parler un peu de ta famille .
03 E: aha . / euh je m'appelle *** . // e:t mon prénom c'est
04 *** . / et j'habite à Åkersberga avec mes parents / encore
05 (RIRE) . / e:t euh / mon âge c'est dix-neuf NON c'est
06 vingt / maintenant (RIRE) . j'avais / euh / juste mon // #
07 oui // c'est vingt maint-nant (RIRE) .
08 I: oui . / et ta famille ?
09 E: ma famille ? c'est seuleme:nt ma mère et ma père et
10 mon petit chien .
11 I: tu n'as pas de frères et sœurs ?
12 E: non / pas de frères et sœurs .

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1,
stade avancé inférieur)

La transcription du corpus *InterFra* est orthographique et cherche à rendre les hésitations, les pauses remplies, les répétitions et certains phénomènes non verbaux comme le rire et les pauses. L'unité d'analyse du corpus *InterFra* est le macrosyntagme, défini par Loman & Jörgensen (1971 : 9) comme la plus petite partie d'un texte syntaxiquement indépendante. Il correspond à l'ensemble constitué par une phrase principale et ses éventuelles subordonnées. Plus précisément, il s'agit « [d']une séquence de segments, intérieurement liés entre eux par un réseau de relations syntaxiques et extérieurement délimités par le fait que de telles relations n'apparaissent pas entre les segments adjacents » (traduction de Bartning, Kihlstedt & Kirchmeyer 1997).

6 Méthode d'analyse

Ce chapitre présente la méthode d'analyse de nos données. La méthode de classement des productions du corpus est décrite dans la section 6.1. Ensuite, l'analyse des données comporte deux volets : une analyse de fréquence et une analyse forme/fonction, présentées respectivement dans les sections 6.2 et 6.3. Enfin, il sera précisé quel seuil a été défini pour le critère d'emploi systématique (6.4).

6.1 Classement des productions selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)

La première tâche de l'analyse a consisté à classer les interviews selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004). Les modalités de classement des productions ont différé selon la tâche. Pour le classement des interviews, nous avons analysé les traits morphosyntaxiques décrits par Bartning & Schlyter (2004) en nous référant uniquement aux interviews. Pour classer les récits, nous avons appliqué les critères des stades de développement proposés par Bartning & Schlyter non seulement aux récits eux-mêmes, mais également aux interviews qui ont été enregistrées le même jour. Il aurait certes été préférable de pouvoir classer les vidéos indépendamment des interviews, mais les récits sont trop courts (entre 64 et 460 mots) et ne présentent pas toujours les contextes permettant d'évaluer le stade de développement auquel se situent les apprenants : le récit de la vidéo *Le bac à sable* ne favorise pas l'emploi par exemple du futur simple, du conditionnel et du plus-que-parfait, qui sont pourtant des traits essentiels à l'identification des stades avancés. Nous avons porté le système de correspondance entre les récits et les interviews en annexe.

6.2 Analyse de fréquence

La première partie de l'analyse des données sera consacrée à l'étude de la fréquence des dislocations aux différents stades de développement, chez les LNN de Paris et dans les deux groupes de LN. Nous avons calculé la fré-

quence des dislocations dans chaque production en divisant le nombre d'occurrences des dislocations par le nombre total de mots. Ce calcul nécessite préalablement :

- (i) d'identifier les dislocations (6.2.1),
- (ii) d'effectuer le comptage des mots (6.2.2).

Ensuite, pour pouvoir nous prononcer sur les différences de fréquences d'emploi des dislocations entre les différents stades et groupes de locuteurs, nous emploierons différents tests statistiques (test *t* de Student, test d'analyse de variance ANOVA), qui seront décrits dans 6.2.3. Nous aborderons en 6.2.4 la question du contrôle de quelques facteurs extralinguistiques.

6.2.1 Identification des dislocations

Deux critères formels souvent invoqués pour caractériser les dislocations en français sont l'intonation et la coindexation pronominale⁶⁶. Nous allons examiner les avantages et inconvénients de ces deux critères pour l'identification des dislocations dans notre corpus (6.2.1.1 et 6.2.1.2). Nous discuterons du problème de la qualification de *dislocation* de certaines séquences [SN Pro SV] en 6.2.1.3.

6.2.1.1 Critère de l'intonation

Nous avons évoqué dans le chapitre 2 les problèmes liés à l'identification des dislocations dans un corpus oral. Nous avons notamment montré les limites de l'emploi du critère de l'intonation. De surcroît, l'intonation peut fortement différer en français L2 et en français langue-cible, comme le montre l'analyse de quelques profils acoustiques de dislocations relevées dans les productions de locuteurs du corpus de l'étude (deux apprenants débutants⁶⁷, un futur professeur et un LN). Les profils acoustiques ont été réalisés au moyen du logiciel PRAAT (Boersma & Weenink 2008). L'examen de ces profils montre que le contour intonatif des séquences disloquées chez les débutants présente une certaine variabilité, y compris chez un même locuteur, comme en témoignent les dislocations « mon autre sœur / eh elle e:st / <mammaledig⁶⁸> » et « ma nièce elle est [...] sourde » (exemples 72 et 73 et figures 2 et 3 ci-après). Toutes deux sont issues de l'interview 1 de Gösta, du groupe de débutants.

⁶⁶ Pour les raisons précisées dans l'introduction et en 2.1.1, nous ne nous servons pas de la pause comme critère d'identification des dislocations.

⁶⁷ Une partie de cette étude du profil acoustique des dislocations a été menée dans Engel (2008). Cela explique qu'une des dislocations dont nous analysons le profil acoustique ait pour élément disloqué un groupe infinitif ; ce type de dislocations ne fait cependant pas partie du champ de la présente étude.

⁶⁸ Traduction de l'adjectif suédois *mammaledig* : en congé de maternité.

- (72) 01 E: euh <andra / min andra⁶⁹>
 02 I: mon autre sœur .
 03 E: eh *mon autre sœur* / eh *elle e:st* / <mammaledig>
 (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)
- (73) 01 E: [...] euh: st ma: <vad heter det?⁷⁰> niè- nièce
 02 I: ma nièce .
 03 E: *ma nièce elle* + e:st
 04 I: sourde SIM.
 05 E: sourde .
 (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)

Les deux dislocations sont du même type [SN *elle est X*], le SN étant *mon autre sœur* dans le premier exemple, et *ma nièce* dans le second. En outre, dans les deux cas, l'élément disloqué est utilisé dans une séquence d'*étayage* (« *scaffolding* » ; voir Mitchell & Myles 2004 : 209 et *sq.*⁷¹). Or le contour intonatif des deux séquences est tout différent. Dans le premier cas (exemple 72), la courbe intonative est presque plate ; ceci est vrai aussi bien pour la partie détachée « mon autre sœur » que pour la séquence « elle e:st / <mammaledig> ». Nous pouvons représenter la courbe intonative de l'énoncé « eh mon autre sœur / eh elle e:st / <mammaledig> » par le schéma suivant (où le signe « / » permet de distinguer l'élément détaché du reste de l'énoncé, et où le signe « — » figure une intonation plate) :

I) — / — (voir fig. 2 ci-après)

Dans le second exemple, chacune des deux parties de la dislocation semble recevoir un pic intonatif, qui, dans l'élément disloqué, porte sur « nièce », et sur « sourde » dans le reste de l'énoncé. Nous pouvons schématiser la courbe intonative comme suit (« / » représentant la séparation entre l'élément disloqué et le reste de l'énoncé, « ^ » figurant un pic intonatif et « — » une intonation plate) :

II) — ^ / — ^ (voir fig. 3 ci-après)

⁶⁹ Traduction de la séquence en suédois *andra / min andra* : autre / mon autre.

⁷⁰ Traduction de la séquence en suédois *vad heter det?* : comment ça se dit ?

⁷¹ Une séquence d'*étayage* est une séquence où un LNN et un LN collaborent dans le but de résoudre un problème rencontré par le LNN dans la production de son discours (cf. les séquences potentiellement acquisitionnelles proposées par de Pietro *et al.* 1989).

Figure 2. Profil acoustique de « eh mon autre sœur / eh elle e:st / <mammaledig> » (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)

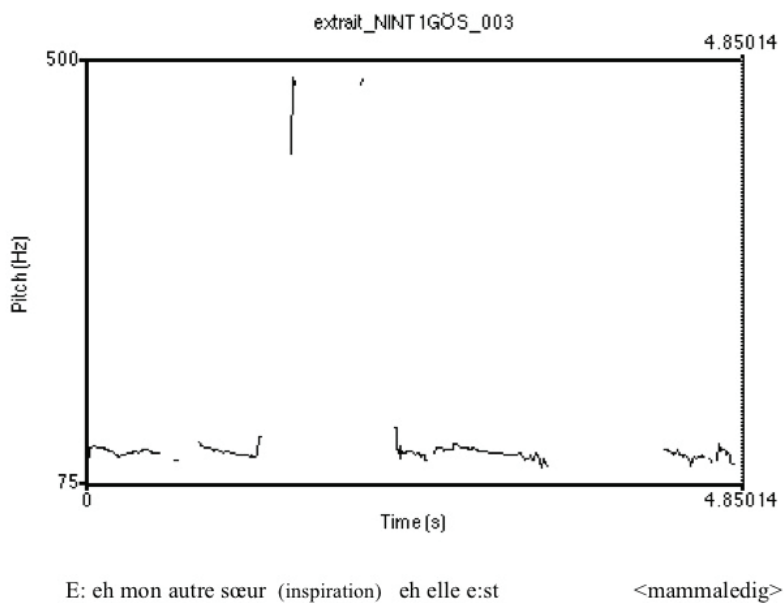
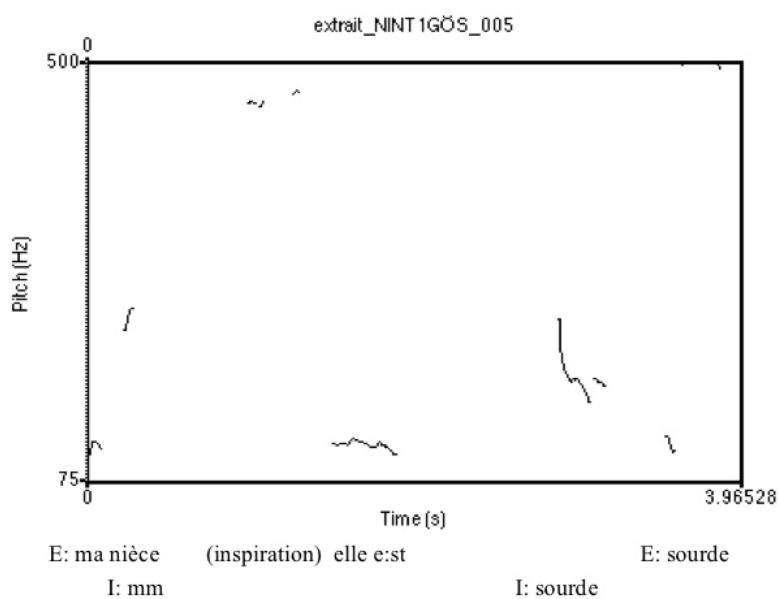


Figure 3. Profil acoustique de « ma nièce elle e:st [...] sourde » (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)



Les figures 4 et 5 ci-après présentent les profils acoustiques de deux dislocations relevées chez un autre apprenant débutant, Anne (exemples 74 et 75).

(74) eh *ma grand-mère* (I:mm) eh / eh *elle* a eh *elle* a été Infirmière
(Anne, débutants, interview 1, stade post-initial)

(75) *trouver* SIM *trouver les mots* eh c'est diffi- difficile
(Anne, débutants, interview 1, stade post-initial)

Dans la première de ces deux dislocations tirées de l'interview 1 d'Anne, l'élément détaché comporte deux pics intonatifs, le premier sur « grand », le second sur « mère ». Le reste de l'énoncé (« elle a eh elle a été Infirmière ») comporte une série de pics intonatifs : nous croyons pouvoir en dénombrer quatre sur la fin de la séquence. Si, pour simplifier, nous ne prenons pas en compte les hésitations qui suivent la séquence détachée (« eh elle a eh »), nous pourrions schématiser l'intonation de « ma grand-mère [...] elle a été Infirmière » de la manière suivante :

III) —^{^^} / [...] ^{^^^} (voir fig. 4)

Dans le deuxième extrait de l'interview d'Anne (« trouver les mots eh c'est diffi- difficile »), nous retrouvons également plusieurs pics intonatifs dans la séquence « c'est diffi- difficile » tandis que l'élément détaché n'en comporte qu'un seul, qui porte sur la première syllabe de « trouver ». L'intonation est ensuite à peu près plate sur la fin de la séquence détachée (« -ver les mots »). L'intonation de cet extrait pourrait se schématiser de la manière suivante :

IV) [^]— / ^{^^^} (voir fig. 5)

Les quatre analyses acoustiques que nous venons d'effectuer permettent de montrer la variété des contours intonatifs des dislocations dans les productions orales des débutants. Nous avons identifié :

- des cas où l'intonation est plate aussi bien sur la séquence détachée que sur le reste de l'énoncé,
- des cas où le pic intonatif porte sur le début de la séquence détachée,
- des cas où un ou plusieurs pics intonatifs se situent à la fin de la séquence détachée.

Figure 4. Profil acoustique de « eh ma grand-mère (I:mm) eh / eh elle a eh elle a été Infirmière » (Anne, débutants, interview 1, stade post-initial)

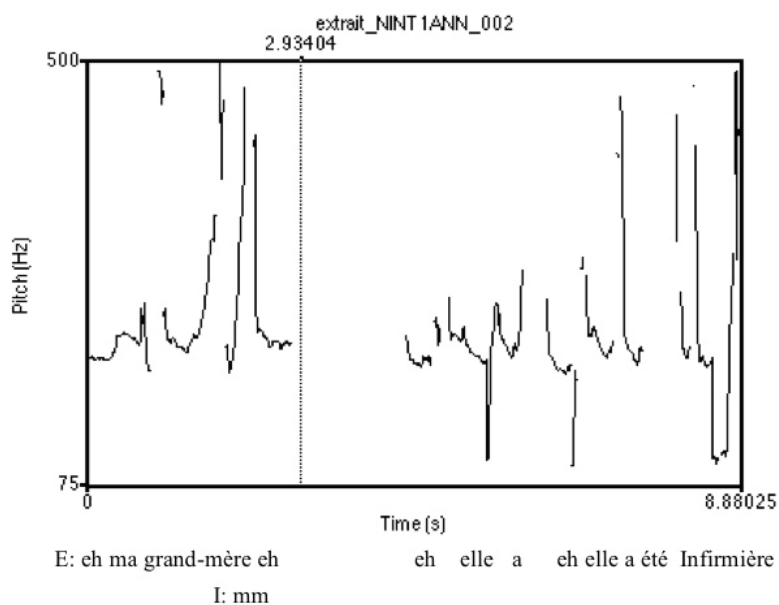
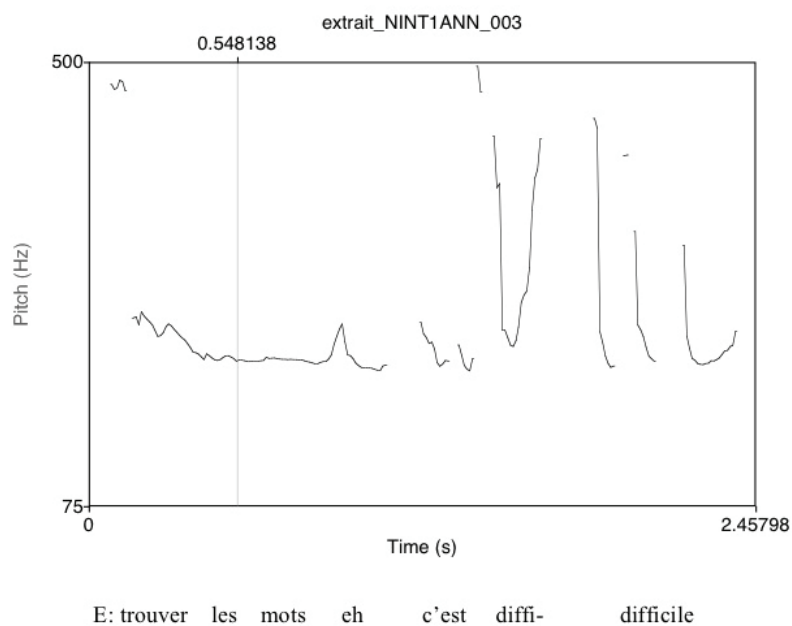


Figure 5. Profil acoustique de « trouver les mots eh c'est diffi- difficile » (Anne, débutants, interview 1, stade post-initial)



Ces quelques exemples suggèrent que les dislocations chez les débutants présentent une variation importante. Leur profil acoustique ne semble pas pouvoir se rapporter à un type unitaire ou à un nombre réduit de configurations possibles. En cela, les dislocations en français L2 et en français langue-cible pourraient se distinguer du point de vue intonatif. Rappelons que, pour Morel & Danon-Boileau (1998 ; voir 2.1.1.1), l'intonation du support lexical disjoint se caractérise par une augmentation du fondamental de la voix sur la syllabe finale⁷². Or cela n'est pas vrai de deux de nos quatre exemples : (72) et (75).

Les quatre exemples étudiés jusqu'ici ont été relevés dans des interviews de débutants. Mais nous trouvons également au niveau avancé des dislocations dont la syllabe finale de la séquence détachée n'est pas marquée par une augmentation du fondamental de la voix. C'est le cas de la dislocation suivante, relevée dans une interview classée au stade avancé moyen.

(76) *et ma mère elle enseigne la cuisine .*

(Ida, futurs professeurs, interview 1, stade avancé moyen)

Le contour intonatif de la dislocation est représenté graphiquement dans la figure 6 *infra*. La figure fait apparaître que le fondamental de la voix diminue sur la dernière syllabe de la séquence détachée ([mɛ:r]).

L'existence de différences dans le contour intonatif des dislocations dans les productions orales d'apprenants suédophones de français et celles de LN avait déjà été montrée par Conway (2005). L'une des raisons de ces différences pourrait être que l'intonation peut subir, tout comme elle peut ne pas subir – cela dépend des locuteurs –, l'influence de la langue maternelle (Conway 2005 : 149).

Enfin, nous souhaiterions illustrer par un exemple de notre corpus le fait que le profil acoustique de la dislocation connaît une certaine variation même en français (*cf.* Wunderli 1987, Ramasse 2002, de Cat 2007, cités en 2.1.1.1) :

(77) *anglais c'est plus commun*

(Gaëlle, LN Erasmus, interview 1)

Le profil acoustique de la séquence « anglais c'est plus commun » (figure 7) montre que l'intonation reste presque plate sur la séquence détachée « anglais »⁷³.

⁷² Comme nous l'avons vu en 2.1.1.1, le contour intonatif des dislocations connaît une certaine variation également chez les LN de français.

⁷³ Soulignons que l'analyse réalisée ici ne repose que sur quelques exemples. Nous visons simplement à discuter la possibilité d'utiliser l'intonation pour l'identification des dislocations dans un corpus oral de français L2.

Figure 6. Profil acoustique de « et ma mère elle enseigne la cuisine » (Ida, futurs professeurs, interview 1, stade avancé moyen)

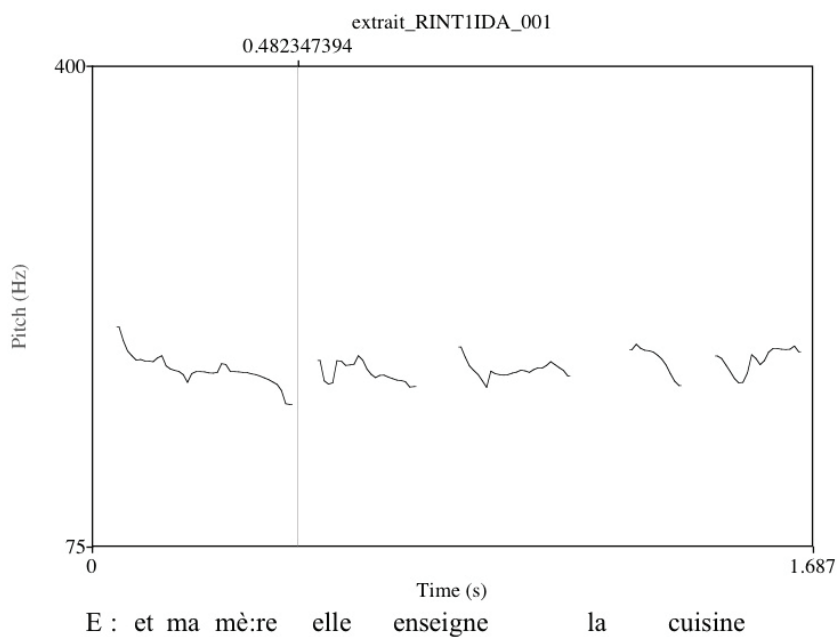
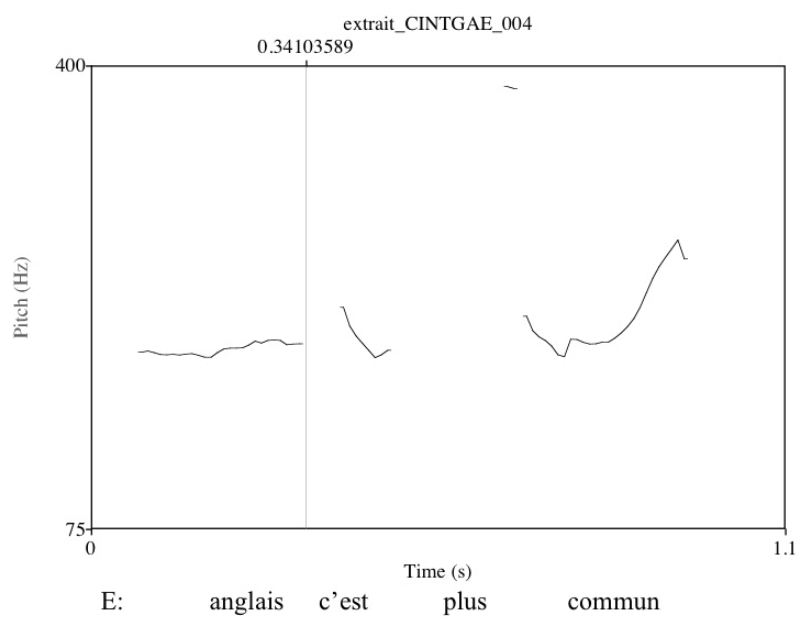


Figure 7. Profil acoustique de « anglais c'est plus commun » (Gaëlle, interview 1, LN Erasmus)



En conclusion, cette analyse a permis de montrer que l'intonation ne peut que difficilement servir de critère d'identification des dislocations en français L2. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'utiliser comme critère d'identification la présence d'une copie pronominale, et d'écarter celui de l'intonation⁷⁴.

6.2.1.2 Critère de la copie pronominale

Les dislocations des deux exemples suivants présentent une copie pronominale du SN. Elles feront donc partie des séquences analysées dans cette étude.

(78) *et ma mère elle* enseigne la cuisine
(Ida, futurs professeurs, interview 1, stade avancé moyen)

(79) *c'était sensiblement plus aigu les problèmes* en France / il me semble qu'en Suède .
(Olivier, LN Erasmus, interview 1)

Dans (78), le pronom *elle* est en relation coréférentielle avec le SN *ma mère*, de même que, dans (79), le pronom élide *c'* constitue une copie pronominale du SN *les problèmes*.

Il faut toutefois souligner que le critère de la copie pronominale présente des limites. Ce type de critère d'identification présente trois inconvénients principaux. Premièrement, la présence d'une copie pronominale reprenant une séquence détachée ne permet pas à elle seule de garantir que l'on a affaire à une dislocation, comme le montre la dislocation suivante (déjà citée plus haut dans l'exemple 74) :

(80) *eh ma grand-mère* (I:mm) *euhm / euhm elle a* eh elle a été Infirmière
(Anne, débutants, interview 1, stade post-initial)

La locutrice effectue une pause mêlant des pauses silencieuses et des pauses sonores (remplies par le marqueur d'hésitation *euhm*)⁷⁵. La pause entre le SN

⁷⁴ Ce principe souffre une exception : les dislocations [*ça ça SV*], dans lesquelles la séquence disloquée et le pronom de reprise sont identiques (le pronom *ça*). Il nous a fallu nous servir du critère de l'intonation pour distinguer les dislocations des cas de répétition du pronom (par exemple lors d'une hésitation).

⁷⁵ Dans son étude sur les pauses et les phénomènes d'hésitation en français, Candea (2000) distingue les pauses silencieuses et les phénomènes dits d'*hésitation* en français oral spontané. Candea établit, outre la pause silencieuse, une typologie des différents types de phénomènes d'hésitation : le *euh*, l'allongement final, la répétition et l'autocorrection immédiate. Nous pouvons tirer une typologie simplifiée des pauses, que nous utiliserons dans ce mémoire : les pauses silencieuses et les pauses sonores, qui comprennent le marqueur d'hésitation *euh* et les cas d'allongement final.

ma grand-mère et la première occurrence du pronom *elle* est de plus de 3 secondes. Le pronom est ensuite répété un peu plus loin. Hendriks (2000 : 388) propose d'analyser ce type de SN séparé du pronom clitique par une pause très longue (ici, *ma grand-mère*) comme un « label introductif dans un énoncé elliptique dépourvu de prédicat » (notre traduction). Malgré ces objections, nous considérerons que la séquence est une dislocation ; elle entre à ce titre dans le champ de notre étude, car la fixation d'un temps de pause au-delà duquel une séquence [SN Pro SV] ne serait plus une dislocation risquerait d'être arbitraire.

Deuxièmement, pour l'apprenant de français L2, il est possible que les structures présentant les caractéristiques formelles d'une dislocation soient en fait des séquences [SN Pro SV] dans lesquelles le pronom joue le rôle de préfixe verbal (Sornicola 2003, cf. Gadet 1989 : 170). Cependant, faute de critères formels opératoires pour distinguer les dislocations et les cas de préfixation (voir 2.2.4), nous ne chercherons pas dans cette étude à distinguer ces deux types de séquences. Nous les considérerons tous les deux comme des dislocations.

Troisièmement, certaines dislocations ne présentent pas de copies pronominales. Voici un exemple de dislocation à gauche sans pronom de reprise :

- (81) Est-ce que vous comptez rester à Orléans ? — *Ça*, je ne sais pas du tout

(exemple issu du corpus de langue parlée de Michel Blanc, et cité par Larsson 1979 : 43, nos italiques)

Dans cet exemple, le pronom *ça*, en position détachée à gauche, n'est pas repris dans la phrase par un pronom.

Voici un exemple de dislocation à droite sans pronom de reprise (de Cat 2007 : 42, caractères gras de l'auteur)⁷⁶.

- (82) (a) Je sais, **tout ça**, tu sais ?
(b) Je sais tout ça, tu sais ?

Dans (82), l'énoncé (a) est une dislocation à droite et présente une intonation plate de dislocation à droite, marquée par les caractères gras. En l'absence de copie pronominale, l'énoncé (a) ne diffère en rien, sur le plan syntaxique (à la « surface »), de sa contrepartie non disloquée (b). Seule l'intonation, ainsi qu'une éventuelle pause à l'oral (et la virgule à l'écrit), permet de distinguer formellement les énoncés (a) et (b). Pourtant, le sens de (a) et de (b) est nettement distinct : dans l'énoncé (a), c'est la séquence détachée « tout ça » qui constitue le topique ; dans l'énoncé (b), le topique est le locuteur (« je »). Ainsi, dans certains cas, seule l'intonation permet l'identification des dislo-

⁷⁶ Seul l'énoncé (a) est de l'auteur ; l'énoncé (b) a été ajouté par nos soins.

cations. Comme nous n'utilisons pas ce critère pour leur repérage dans notre corpus, les occurrences du type de l'exemple (82)-(a) ci-dessus sortent du champ de notre analyse.

En résumé, en dépit de ses limites, seul le critère de présence d'une copie pronominale sera employé dans notre étude pour l'identification des dislocations. Comme nous l'avons vu, ce choix par défaut tient au fait que l'autre critère généralement avancé pour le repérage des dislocations en français parlé, l'intonation, en raison de sa forte variabilité, n'est pas opératoire en français L2 (voir 6.2.1.1).

6.2.1.3 La qualification de *dislocation*

Pour certaines séquences [SN Pro SV] relevées dans le corpus, la qualification de *dislocation* doit être discutée. C'est le cas des occurrences des exemples (83) et (84).

- (83) 01 E: [...] *le la / la mère* (I:mm) *elle* euh *elle* / <sitter⁷⁷> ?
02 I: elle est assise .
03 E: elle est assise / (I:mm) dans une // dans une
04 I: dans un fauteuil ?
05 E: non . dans *bench ?
06 I: banc
07 E: euh / banc (I:mm) .

(Heidi, lycéens, vidéo 1, stade initial)

Dans cet extrait, la locutrice emploie la séquence détachée « le la / la mère » (ligne 01). La séquence est en relation coréférentielle avec le pronom *elle*, qui est répété après un marqueur d'hésitation. Suit une pause brève (/). Puis l'apprenante prononce le mot suédois <sitter> avec une intonation montante. L'intervieweur interprète l'intonation montante comme une sollicitation, et lui propose une traduction en français de « *sitter* » : « elle est assise » (ligne 02). La proposition est entérinée à la ligne 03 par l'apprenante, qui répète « elle est assise ». En résumé, l'apprenante emploie la séquence [SN Pro euh Pro SV] avant de solliciter l'intervieweur. La séquence est donc déclenchée par la difficulté que rencontre la locutrice dans la production de son énoncé : comment dire « *sitter* » en français ? L'emploi du pronom *elle*, et sa répétition, pourrait résulter du besoin de gagner du temps, pendant que l'apprenante effectue mentalement une recherche lexicale.

Dans l'exemple suivant, la séquence détachée « le garçon » est séparée du pronom de reprise *il* par un commentaire en suédois (« *äh jag kommer inte Xihåg* »⁷⁸).

⁷⁷ Traduction du verbe suédois « *sitter* » : est assise.

⁷⁸ Traduction de la séquence en suédois *äh jag kommer inte Xihåg* : Zut ! Je ne me souviens pas.

- (84) 01 E: eu:h c'est+ euh un petit garçon (I:oui) / et / un femme
 02 et / un homme . // euh le homme / aime la femme . mais
 03 le / euh *le garçon* / <äh jag kommer inte Xihåg> (RIRE)
 04 *il* donne un coup / de pied (I:oui) .

(Clara, lycéens, vidéo 2, stade initial)

Ici, l'emploi du pronom pourrait être provoqué par l'interruption que constitue le commentaire. Le pronom pourrait donc marquer la reprise de l'énoncé inauguré par le SN *le garçon*.

Dans les deux exemples ci-dessus, la présence d'un SN détaché et sa reprise par un pronom seront considérées comme des critères suffisants pour qualifier ces séquences de *dislocation*. Ainsi, les séquences [SN *il* SV] des exemples (83) et (84) entrent dans le champ de notre analyse.

6.2.2 Comptage des mots

Pour pouvoir calculer la fréquence des dislocations, nous avons procédé au comptage des mots dans les récits et les interviews⁷⁹. Ce comptage a été effectué selon les principes suivants.

- Est comptée comme mot toute unité graphique séparée par des espaces ou des apostrophes. Ainsi, *l'enfant* compte pour deux mots.
- Les mots composés avec un trait d'union, comme *peut-être*, *petit-fils* ou *au-dessus*, sont comptés comme un seul mot. En revanche, dans les interrogations avec inversion du sujet, chacun des mots reliés par un trait d'union compte pour un mot. Ainsi, *fait-il* compte pour deux mots, de même que *est-ce* dans le tour *est-ce que*. De même, lorsqu'un pronom est lié par un tiret à un verbe à l'impératif, le pronom est compté pour une unité, et le verbe pour une autre unité. Ainsi, *excuse-moi* compte pour deux mots.
- Dans les compositions de type [SN *de* SN] ou [SN *à* SN], les mots sont comptés séparément, même si la séquence forme une unité sémantique comme *pomme de terre* ou *planche à voile*⁸⁰.
- Sont pris en compte les mots idiosyncrasiques produits par les apprenants comme *assé:soit* (pour dire *s'assied*).
- Ne sont pas comptés les mots inachevés ou tronqués, ni les marqueurs *euh*, *eh* ou *mm*, ni les en-têtes de lignes *I:* et *E:*, ni les bruits non verbaux (du type (RIRE), (TOUX)). Ont également été exclus du comptage les mots étrangers, marqués par * ou <...> dans les trans-

⁷⁹ Dans ce comptage, les paroles prononcées par l'intervieweur n'ont pas été prises en considération.

⁸⁰ L'objectif du comptage de mots n'est pas de dénombrer les unités sémantiques employées par les locuteurs, mais d'évaluer grossièrement la longueur de leurs productions.

criptions (par exemple, *exam ou <eller⁸¹> ; voir les conventions de transcription).

À présent que nous avons établi une méthode d'identification des dislocations et de calcul du nombre de mots, il est aisé de calculer la fréquence des dislocations dans les productions orales de notre corpus. Une fois la fréquence calculée, nous pourrons effectuer des comparaisons entre les différents groupes.

6.2.3 Statistiques : choix des tests

Nous constaterons probablement des différences de fréquences d'emploi des dislocations entre certains groupes de locuteurs de notre étude. Mais ces différences de fréquences ne concernent que les productions de quelques locuteurs, c'est-à-dire seulement des échantillons de populations. Ces derniers sont constitués de quelques représentants des populations totales auxquelles nous nous intéressons (les apprenants de français suédophones en général). Nous souhaiterions savoir si les différences constatées dans les échantillons de populations (par exemple, les quelques apprenants au stade intermédiaire et les quelques apprenants au stade avancé inférieur de notre corpus) reflètent des différences dans les populations entières correspondantes (c'est-à-dire les apprenants au stade intermédiaire en général et les apprenants au stade avancé inférieur en général). Nous pourrons tirer la conclusion qu'il y a probablement des différences entre les populations tout entières si les différences calculées entre les échantillons de populations sont statistiquement significatives. En effet, une différence entre deux fréquences constatées dans deux échantillons de populations est statistiquement significative si cette différence est suffisamment grande pour laisser supposer qu'il y a une différence entre les populations totales (Borg & Westerlund 2006 : 180).

Pour vérifier l'existence de différences significatives dans la fréquence d'emploi des dislocations entre les différents stades de développement et groupes de locuteurs, trois types de tests seront employés :

- le test *t* de Student à deux échantillons dépendants,
- le test *t* de Student à deux échantillons indépendants,
- le test d'analyse de variance ANOVA, complété par un test *post-hoc* Scheffé.

Le premier de ces tests sera appliqué à l'analyse des groupes longitudinaux, c'est-à-dire lorsqu'un groupe a effectué plusieurs tâches du même type (interviews 1, 2, etc., vidéos 1, 2, etc.). Le deuxième test sera appliqué pour comparer les fréquences de dislocations moyennes de deux groupes de locuteurs différents (par exemple, les LNN de Paris et les LN de Paris). Si

⁸¹ Traduction du mot suédois *eller* : ou.

l'analyse concerne plus de trois groupes, le test *t* de Student à deux échantillons indépendants n'est pas applicable ; il faut alors utiliser ANOVA. Le test *post-hoc* Scheffé⁸² permettra de compléter l'analyse de variance ANOVA et de préciser exactement entre quels groupes les différences de fréquences sont significatives.

Nous effectuerons également des calculs de corrélations entre certaines variables. Pour ce faire, nous utiliserons le test de corrélation de Pearson (Borg & Westerlund 2006 : 114-118).

L'ensemble de ces calculs statistiques sont réalisés à l'aide du logiciel SPSS 16.0 (SPSS 2008).

6.2.4 Contrôle de quelques facteurs extralinguistiques

L'emploi de la dislocation fait preuve d'une grande variabilité et subit l'influence de nombreux facteurs extralinguistiques (Sornicola 2003 ; voir 2.2.4). Certains de ces facteurs sont en partie contrôlés dans notre étude. C'est le cas des facteurs sociaux, les locuteurs ayant plus ou moins les mêmes profils : les apprenants guidés et semi-guidés sont des lycéens et des étudiants, et sont comparés à des LN Erasmus ; les LNN de Paris, quant à eux, ont à peu près les mêmes caractéristiques socio-professionnelles que les LN de Paris. C'est également le cas de la situation de discours : tous les locuteurs se sont soumis aux mêmes tâches (récits et interviews).

6.3 Analyse forme/fonction

Dans la présente étude, nous distinguons d'une part les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques, d'autre part les dislocations référant à des entités tierces ([SN *il* SV], [SN *c'est* X], etc.). Nous avons développé des modèles différents pour l'analyse de ces deux types de dislocations. L'adoption de deux modèles distincts s'explique par le fait que les interlocuteurs sont présents dans la situation de discours, alors que ce n'est pas nécessairement le cas des entités tierces. Les entités tierces peuvent donc avoir des statuts informationnels plus variés que les interlocuteurs. Par exemple, une entité tierce peut être « nouvelle » ou « ancienne » dans la situation de discours. Cette distinction n'est pas pertinente pour décrire les interlocuteurs. Ces deux modèles d'analyse seront présentés dans 6.3.1 et 6.3.2.

⁸² De tous les tests *post-hoc*, le test Scheffé permet de réaliser l'évaluation la plus prudente (Borg & Westerlund 2006 : 260) ; son emploi est recommandé pour la comparaison de groupes relativement nombreux, comme c'est le cas dans notre étude.

6.3.1 Analyse des fonctions des dislocations référant aux entités tierces

Notre modèle d'analyse des fonctions des dislocations référant aux entités tierces se fonde sur les notions de *topique*, de *focus* et d'*accessibilité du référent* développées par Lambrecht (1994). Nous voulons étudier la manière dont les LNN utilisent la dislocation dans la gestion du statut informationnel des référents, par comparaison avec les LN. Pour cela, nous avons mis au point une méthode d'analyse en plusieurs étapes qui consiste à :

- diviser les productions orales en unités d'analyse (6.3.1.1),
- déterminer le degré d'accessibilité du référent visé par la dislocation (6.3.1.2),
- et, si la dislocation vise un référent mentionné dans l'unité d'analyse précédente, définir l'appartenance au topique ou au focus de la précédente mention du référent (6.3.1.3).

Notons que le modèle d'analyse concerne aussi bien les dislocations à gauche que les dislocations à droite.

6.3.1.1 Unité d'analyse des productions orales

Cette section présente l'unité d'analyse des productions orales. Nous l'appellerons indifféremment *unité d'analyse*, *unité de discours*, ou tout simplement *unité*. Cette division en unités est la première étape nécessaire pour pouvoir identifier le topique et le focus dans les énoncés des locuteurs.

Le principe de base de la division des productions orales en unités d'analyse est le suivant : nous comptons comme unité d'analyse chaque proposition contenant un verbe fini. Pour ce qui est des dislocations, nous considérons que la séquence détachée et l'énoncé auquel elle est associée forment une unité. Pour illustrer notre méthode d'analyse, nous avons choisi un extrait de récit, auquel nous reviendrons tout au long de la partie 6.3. Nous l'appellerons notre *exemple-témoin*. Le voici :

- (85) 01 et puis l'homme essaye de: de lui donner des des bonbons
02 / ou quelque chose . / mais / il il n'en veut pas e:t il / il
03 jette des / du sable à l'homme aussi . et puis euh / l'hom-
04 me / il achète des des ballons (I:mm) / au fils / non au au
05 petit / là .

(Mona, futurs professeurs, vidéo 1, stade avancé inférieur)

Nous avons divisé l'extrait selon le principe énoncé plus haut. Nous avons identifié quatre unités, présentées ci-dessous et numérotées de 1 à 4⁸³.

⁸³ Dans toute l'étude, nous utilisons, dans les exemples, deux systèmes de numérotation : un système de numérotation des lignes (01, 02, 03, etc., comme dans l'exemple 85), et un sys-

- (86) (1) et puis l'homme essaye de: de lui donner des des bonbons / ou quelque chose . /
 (2) mais / il il n'en veut pas
 (3) e:t il / il jette des / du sable à l'homme aussi .
 (4) et puis euh / *l'homme* / *il* achète des des ballons (I:mm) / au fils / non au au petit / là .

(Mona, futurs professeurs, vidéo 1, stade avancé inférieur)

Dans (86), les unités de discours 1 à 3 sont constituées de propositions de type [SN SV]. L'unité 4, quant à elle, comporte une dislocation : elle relève du type [SN *il* SV].

Une fois opérée la division du texte en unités d'analyse, nous devons déterminer le degré d'accessibilité dans le discours du référent visé par le SN disloqué.

6.3.1.2 Accessibilité du référent

Nous présentons dans cette partie notre méthode de détermination du degré d'accessibilité du référent. Les catégories utilisées pour décrire l'accessibilité des référents sont inspirées de Lambrecht (1994). Dans l'analyse, nous distinguerons les interviews et les récits. Dans les récits, les entités auxquelles nous nous intéressons sont des personnages (ou, éventuellement, des entités inanimées jouant un rôle clef dans l'intrigue) ; l'analyse de l'accessibilité des référents visés par les dislocations est relativement simple, puisque les référents ont seulement trois statuts possibles – *nouveau*, *actif* ou *désactivé* –, comme nous le verrons en 6.3.1.2.1. En revanche, dans les interviews, où les entités visées peuvent être animées ou inanimées, des personnes connues ou non, des entités abstraites ou concrètes, etc., les référents ont des statuts informationnels plus variés que dans les récits. Nous présenterons les catégories d'analyse des entités visées par les dislocations des interviews en 6.3.1.2.2. Nous commençons donc par examiner le cas le plus simple : les récits⁸⁴.

6.3.1.2.1 Accessibilité des personnages dans les récits

Dans les récits – dans lesquels les référents sont des personnages –, nous analysons le degré d'accessibilité du référent visé par la séquence détachée des dislocations selon la procédure suivante.

tème de numérotation des unités d'analyse ((1), (2), (3), etc., comme dans l'exemple 86). Nous utilisons tour à tour ces deux systèmes en fonction des besoins de l'analyse.

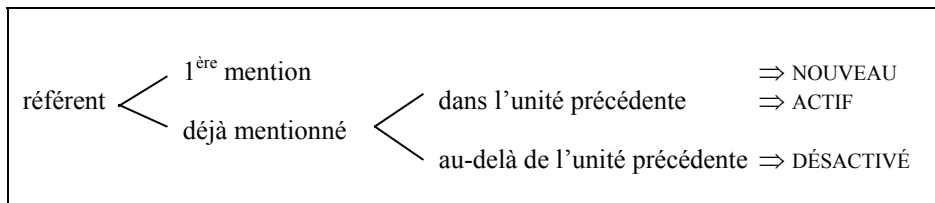
⁸⁴ En effet, nous avons identifié trois niveaux d'accessibilité des entités dans les récits (voir fig. 8 *infra*), cinq dans les interviews (fig. 9 à la fin de 6.3.1.2.2).

Nous repérons la précédente mention au référent visé par la dislocation.

1. S'il n'y a pas de précédente mention, c'est-à-dire si le référent est mentionné pour la première fois dans le récit au moyen de la dislocation, il est considéré comme *nouveau*.
2. S'il y a une mention précédente – c'est-à-dire s'il a déjà été introduit dans le récit –, le référent visé par la dislocation est considéré soit comme *actif*, soit comme *désactivé* (mais *accessible*).
 - 2a. Si la dernière mention se situe dans l'unité de discours précédant immédiatement la dislocation, le référent est considéré comme *actif* au moment où le locuteur emploie la dislocation.
 - 2b. Si la dernière mention se trouve dans une unité de discours au-delà de l'unité précédente, le référent est considéré dans l'analyse comme *désactivé*, car un ou plusieurs référents ont été activés à sa place (notamment dans l'unité précédente).

Notre méthode de détermination du degré d'accessibilité du référent est présentée de manière synthétique dans la figure suivante.

Figure 8. Détermination du degré d'accessibilité du référent visé par les dislocations dans les récits



En résumé, le degré d'accessibilité du référent constitue un premier critère de classement des dislocations. Le référent visé par la séquence détachée et le pronom de reprise peut être *nouveau*, *actif* ou *désactivé*.

6.3.1.2.2 Accessibilité des entités dans les interviews

Dans les interviews, les référents visés par les séquences détachées et les pronoms de reprise des dislocations peuvent être de nature très variée. Il peut s'agir, par exemple :

- des interlocuteurs (désignés par les pronoms « je »⁸⁵ et « tu »),
- de personnes tierces (par exemple, « ma tante », Sarkozy),
- de personnages (de films, de livres, etc.),
- d'animaux,
- d'entités inanimées (comme « la ville de Stockholm »),

⁸⁵ Le cas des dislocations visant le locuteur (« je ») sera traité en 6.3.2.

- d'entités abstraites (par exemple, « la principale différence entre les Français et les Suédois » ou « l'avenir pour moi »).

Or les trois catégories utilisées pour l'analyse de l'accessibilité des personnages des récits (nouveau, accessible ou désactivé) sont insuffisantes pour rendre compte du degré d'accessibilité de toutes ces entités. Nous avons besoin de catégories supplémentaires pour les interviews. Pour les établir, il faut distinguer les cas où le référent est mentionné pour la première fois, et les cas de mentions subséquentes.

Premières mentions

Quand un locuteur mentionne une entité pour la première fois dans le discours (c'est-à-dire quand cette entité est *nouvelle dans la situation de discours*, selon la typologie de Prince 1992⁸⁶), l'interlocuteur peut avoir une connaissance de ce référent préalable à la situation de discours (et il est, dans ce cas, *ancien pour l'interlocuteur*), ou pas (il est *nouveau pour l'interlocuteur*). Une entité à la fois *nouvelle dans la situation de discours* et *ancienne pour l'interlocuteur* est, par exemple :

- une personne connue que l'on mentionne pour la première fois dans le discours, comme *Sarkozy* dans l'exemple (87),
- une entité abstraite, comme *le racisme* (en général) dans (88),
- une catégorie de personnes, comme *les ados* dans (89).

(87) *Sarkozy*: il y a tellement de gens qui vont voter pour *lui*
(I:mhm) grâce à ça

(Tanja, LNN de Paris, interview 1)

(88) *le le racisme* eh / c'e:st des gens qui ont peur qui n'ont pas de beaucoup de l'éducation beaucoup d'éducation

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4, stade avancé moyen)

(89) et / je trouve que: qu'aujourd'hui euh / *les ados* i:ls ne savent pas beaucoup sur la littérature .

(Mona, futurs professeurs, interview 4, stade avancé moyen)

Dans les trois exemples ci-dessus, les référents sont, selon toute vraisemblance, connus de l'interlocuteur avant même d'apparaître dans la situation de discours. Ces référents font partie des « connaissances du monde », « encyclopédiques », du locuteur et de l'interlocuteur. Nous considérerons que,

⁸⁶ Prince (1992) propose de décrire le statut informationnel d'un référent en distinguant d'une part l'ancienneté vs la nouveauté du référent pour l'interlocuteur (« *hearer-old* » vs « *hearer-new* »), d'autre part l'ancienneté vs la nouveauté du référent dans la situation de discours (« *discourse-old* » vs « *discourse-new* »).

quand ces référents sont mentionnés pour la première fois dans le discours, ils sont *accessibles* car *connus préalablement à la situation de discours*.

En revanche, certains référents mentionnés dans le discours pour la première fois peuvent ne pas être préalablement connus de l'interlocuteur. Ces référents sont, autrement dit, à la fois *nouveaux dans la situation de discours* et *nouveaux pour l'interlocuteur*. Il faut alors distinguer deux cas : les cas où ces référents sont identifiables, et ceux où ils ne le sont pas. Un référent nouveau à la fois dans la situation de discours et pour l'interlocuteur peut être identifiable soit parce que son expression dans le discours est suffisamment déterminée pour permettre son identification – comme c'est le cas dans les exemples (90) et (91) –, soit par une série d'inférences, comme dans l'exemple (92).

- (90) euh ma: ma <vad heter det> <moster>⁸⁷ *ma tante* / (I:oui) *elle* habite à Paris

(Elin, lycéens, interview 1, stade post-initial)

- (91) *et la femme qui s'occupe de l'économie / du du musée* [le musée Strindberg] / *elle* va: venir / nous écouter nous voir / (I:mm) vendredi .

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4, stade avancé inférieur)

Dans (90), le nom *tante* est déterminé par le possessif *ma*. Le SN *ma tante* permet donc l'identification du référent. Notons au passage que la locutrice et l'interlocuteur ne partagent pas rigoureusement le même degré d'information, puisque la locutrice parle d'une tante en particulier, alors que l'interlocuteur sait simplement qu'il s'agit d'une tante de la locutrice parmi peut-être plusieurs possibles. Mais la locutrice juge qu'il importe peu pour l'interlocuteur de savoir laquelle. De même, dans (91), le nom *femme* est déterminé à la fois par l'article défini *la* et la proposition subordonnée relative *qui s'occupe de l'économie / du du musée*, ce qui assure l'identification du référent dont parle la locutrice. Dans les deux exemples, le SN détaché vise donc un référent *nouveau mais identifiable* du fait des déterminations du nom.

Dans l'exemple suivant, le référent visé par la séquence détachée est identifiable par inférence.

⁸⁷ Traduction : la séquence en suédois *vad heter det?* peut se traduire par « comment ça se dit ? » ; le mot suédois *moster*, par « tante ».

- (92) (1) mais je me souviens
 (2) la première eu:h / fois que quelqu'un m'avait dit que je parlais bien
 (3) / j'avais pris un taxi pour rentrer tard le soir
 (4) / et le chauffeur i parlait i parlait et moi je disais "oui oui non non" .
 (5) / et après quand je suis partie / "vous parlez si bien + français mademoiselle"

(Britt, LNN de Paris, interview 1)

La locutrice mentionne dans l'unité 3 le fait qu'elle a pris un soir un taxi. Dans l'unité suivante, il est question du « chauffeur », qui est introduit dans le discours au moyen d'une dislocation. L'identification du référent se fait par inférence : il s'agit du chauffeur du taxi. L'identification du référent s'explique par l'existence d'une « anaphore associative possessive » (Kleiber 2001 : 362) entre le taxi et le chauffeur. Cette anaphore se fonde sur une « structure générique » de type *Un taxi a un chauffeur*. Cela signifie que la mention d'un taxi implique l'existence d'un chauffeur de taxi.

En résumé, un référent visé par une dislocation peut être à la fois *nouveau* et *identifiable* (par ses déterminations ou par inférence). Il est toutefois des cas où le référent nouveau n'est pas identifiable, comme dans l'exemple (93).

- (93) 01 I: ça c'est quand même assez dur dans la société française
 02 si on compare à + la Suède .
 03 E: oui oui SIM mais (I: ouais) moi je trouve # non en
 04 même temps non (I: ouais) . moi ce # ce que moi je trou-
 05 ve c'est qu'à Paris je sais pas si c'est parce que le milieu
 06 où je vis (I: ouais) moi je trouve les gens sont très ouverts
 07 (I: ouais) les Parisiens (I: ouais ouais) . bon en tout cas
 08 moi je vis dans le onzième et tout (I: ouais ouais) . les
 09 gens sont ouverts et j'ai beaucoup d'amis . j'ai / ma meil-
 10 leure copine qui est française son mari il est de Paraguay
 11 (I: ouais) . et *** c'est une copine . + elle est algérienne .
 12 j'ai toutes les
 13 I: enfin il peut y avoir toutes SIM .
 14 E: oui voilà .
 15 I: ces configurations .

(Tanja, LNN de Paris, interview 1)

La dislocation en question se trouve à la ligne 11 : il s'agit de l'énoncé « *** c'est une copine »⁸⁸. L'amie de Tanja, ***, n'a pas été mentionnée précédemment dans le discours. C'est un référent nouveau, non accessible (l'intervieweur ne connaît pas ***) et non identifiable au moment où le prénom *** est prononcé par la locutrice. Il se pourrait que la structure « *** c'est une copine » soit utilisée par la locutrice comme variante de « j'ai une copine / *** ».

Nous distinguons dans cette étude les référents nouveaux identifiables et non identifiables. Précisons comment nous avons défini la limite entre ces deux types de référents. La différence tient à la possibilité ou non d'identifier ces référents, c'est-à-dire de les singulariser. Ainsi, un référent comme *ma mère* dans l'exemple ci-après sera considéré comme identifiable même si le locuteur mentionne sa mère pour la première fois dans le discours.

(94) *ma mère elle est suédoise .*

(Patrick, LNN de Paris, interview 1)

Il est en effet possible d'identifier précisément la personne en question. En revanche, le référent visé par le SN *un garçon de ma classe*, comme dans l'exemple suivant, ne permet pas son identification, du moins pas précise.

(95) euh euh *un euh garçon de mon de ma classe . / (I:oui) il a / mm ah non <fyllt år⁸⁹> (BAS) ?*

(Ingrid, lycéens, stade post-initial, interview 1)

Un test permettant de distinguer les référents nouveaux identifiables et non identifiables consiste à poser la question : *lequel ? / laquelle ?* Dans le premier cas, la question n'amène pas de précision : « ma mère » est « ma mère ». Dans le second cas, la question peut conduire à une précision.

Le cas de référents du type « ma tante », « mon grand-père », « mes grands-parents », « mon frère », où les SN peuvent éventuellement viser plusieurs référents, est plus délicat. Il se situe en effet à la limite des deux catégories. Un SN comme *ma tante* renvoie à un nombre limité de personnes possibles⁹⁰. Le référent n'est donc pas entièrement identifié – mais « presque » pourrait-on dire, dans la mesure où il fait partie du cercle relativement limité des parents, de la famille. Par défaut, nous considérerons comme iden-

⁸⁸ Il n'est toutefois pas exclu que « c'est une copine » soit une incise. Dans ce cas, la dislocation serait : « *** [...] elle est algérienne ». Mais cela ne modifie pas l'analyse du référent visé par la dislocation, qui est nouveau et non identifiable au moment où la séquence détachée *** est prononcée.

⁸⁹ Traduction de la séquence en suédois *fyllt år* : eu son anniversaire (le garçon en question vient d'avoir son anniversaire).

⁹⁰ À moins, bien entendu, que le locuteur n'ait qu'une tante.

tifiables ces cas-limites comme « ma tante », « mon grand-père », « mes grands-parents », « mon frère », etc.

Ces exemples montrent que l'établissement du degré d'identifiabilité d'un référent nouveau constitue un problème épineux. Il faut sans doute se le représenter comme un continuum plutôt que comme une alternative tranchée de type *identifiable / non identifiable* : entre les cas clairement identifiables, comme *Sarkozy* (quand celui-ci est mentionné pour la première fois dans un discours ; voir l'exemple 87), et les cas indubitablement non identifiables, comme *un cheval* dans un récit (exemple 43 dans la section 2.2.1), se situent les référents « plus ou moins identifiables », notamment « ma tante », « ma grand-mère », etc.

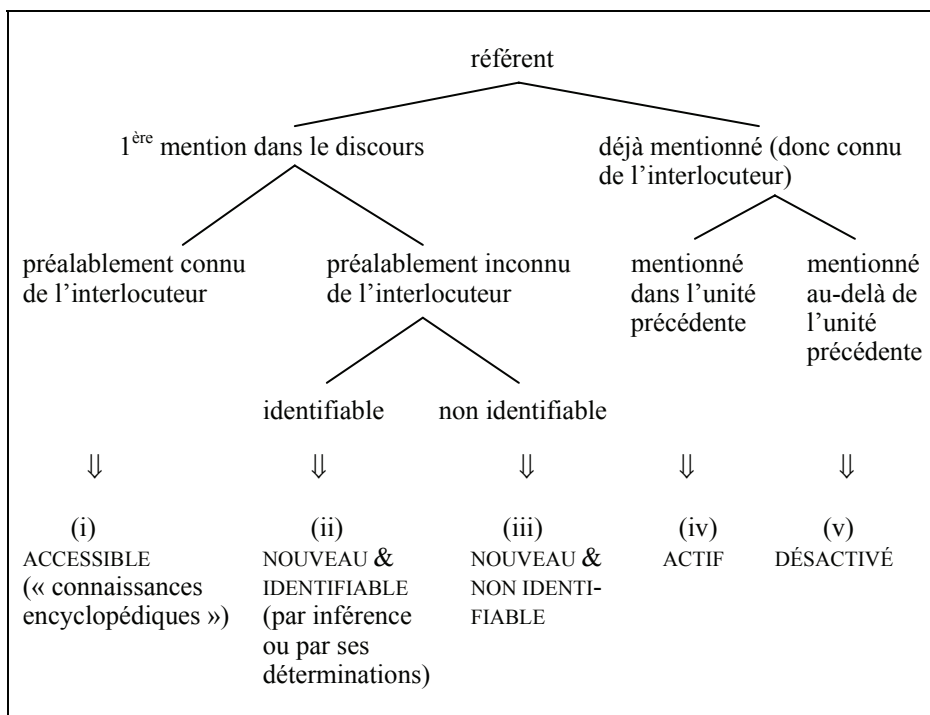
Nous venons de présenter les différents cas de figure où le référent est mentionné pour la première fois dans le discours. Il reste à présenter les cas où le référent a préalablement été introduit dans le discours, c'est-à-dire dans les cas où il est *ancien dans le discours*.

Mentions subséquentes

En ce qui concerne les mentions subséquentes des référents, comme pour les récits, nous distinguerons simplement deux cas : soit le référent est mentionné dans l'unité précédente, soit il a été mentionné dans une unité au-delà. Dans le premier cas, le référent sera considéré comme *actif* ; dans le second, comme *désactivé* (voir 6.3.1.2.1).

En résumé, les référents visés par les dislocations relevées dans les interviews peuvent avoir cinq degrés d'accessibilité différents : (i) *accessible*, (ii) *nouveau et identifiable*, (iii) *nouveau et non identifiable*, (iv) *actif* et (v) *désactivé* (figure 9 ci-dessous).

Figure 9. Détermination du degré d'accessibilité du référent visé par les dislocations dans les interviews



Nous présentons dans la section suivante la seconde typologie de classement des dislocations, c'est-à-dire selon le statut informationnel de la précédente mention du référent visé par la dislocation.

6.3.1.3 Topique, focus et gestion des topiques

Quand le référent est mentionné dans l'unité précédente (et seulement dans ce cas⁹¹), nous chercherons à déterminer si le référent appartient au topique ou au focus de l'unité précédente. Cette indication permettra d'étudier les fonctions jouées par la dislocation dans la gestion des topiques. Les fonctions possibles de la gestion des topiques sont présentées dans le tableau 20 *infra*. Les notions de *topique* et de *focus* utilisées dans cette étude sont celles de Lambrecht (1994). Le topique est le référent à propos duquel est construit une proposition (voir 3.2.3). Dans les interviews, on ne peut dire *a priori* ce qu'est le topique : cela peut être une personne, une entité abstraite, une chose, etc. En revanche, dans les récits, le topique est, la plupart du temps, un personnage (voir le modèle de la *Quaestio* de von Stutterheim & Klein 1989, 2005) – ou éventuellement une entité inanimée jouant un rôle-clef

⁹¹ Si le référent est mentionné au-delà de l'unité précédente, nous nous contenterons de classer le référent comme *désactivé*.

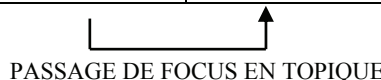
dans l’histoire –, à propos duquel le locuteur fait une série d’assertions, qui correspond à la succession des actions de ce personnage. En guise d’illustration, nous identifions dans l’exemple-témoin (ci-dessous) les entités en topique (soulignées dans l’exemple) et la partie de l’énoncé qui se situe en focus (en gras).

- (96) (1) et puis l’homme **essaie de: de lui donner des des bonbons / ou quelque chose . /**
 (2) mais / il il **n’en veut pas**
 (3) e:t il / il **jette des / du sable à l’homme aussi .**
 (4) et puis euh / l’homme / il **achète des des ballons (I:mm) / au fils / non au au petit / là .**

(Mona, futurs professeurs, vidéo 1, stade avancé inférieur)

Dans cet extrait, le référent visé par la dislocation de l’unité (4) a, par définition, le statut de topique (Lambrecht 1994 : 182-183). La précédente expression référant à l’homme est située dans l’unité (3), où le SN *l’homme* est un élément du focus de l’énoncé.

(2) <u>il il</u> n’en veut pas	(3) <u>il / il</u> jette du sable à l’homme aussi	(4) <u>l’homme / il</u> achète des ballons [...]
---------------------------------------	--	---



Ainsi, dans cet exemple, la dislocation permet de promouvoir le référent du statut de focus à celui de topique. Comme, en outre, le référent était mentionné dans l’unité précédant immédiatement la dislocation, il sera considéré comme actif. En somme, la dislocation de l’extrait a pour fonction de promouvoir en topique un référent déjà actif en focus. Ceci est une des fonctions de la gestion des topiques, dont nous proposons une typologie dans la section suivante.

6.3.1.4 Typologie des fonctions de gestion des topiques

Nous présenterons d’abord les six fonctions des dislocations relevées dans les récits (F1 à F6), puis les huit fonctions des dislocations des interviews (F1 à F6 + F7 et F8). Pour définir ces fonctions, nous nous sommes essentiellement inspiré des travaux de Lambrecht (1994) sur le topique, le focus et la représentation mentale des référents (voir 3.2.3), ainsi que d’études sur la référence aux personnes utilisant également le modèle de Lambrecht (en particulier Hendriks 2000 et Pekarek Doehler 2004 ; voir 2.2.1 et 2.2.2).

6.3.1.4.1 Fonctions des dislocations dans les récits

Nous avons identifié dans l'ensemble des récits six fonctions de la dislocation :

- F1 : activation et établissement de référent en topique,
- F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus,
- F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique,
- F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus,
- F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif,
- F6 : introduction de référent nouveau non identifiable.

Ces six fonctions sont présentées dans le tableau 20 ci-dessous. Ce sont ce que nous appellerons des *fonctions de gestion des topiques*.

Tableau 20. *Les fonctions de gestion des topiques des dislocations relevées dans les récits*

n° fonction	Précédente mention du référent (nombre d'unités avant)	Statut informationnel de la précédente mention	Statut informationnel du référent visé par la dislocation	Degré d'accessibilité du référent visé par la dislocation	Plusieurs référents en topique ou focus dans unité précédente	Fonctions de gestion des topiques
F1	2 ou plus	topique ou focus	topique	désactivé	–	activation et établissement de référent en topique
F2	1	focus	topique	actif	non	établissement en topique de référent déjà actif en focus
F3	1	topique	topique	actif	oui (en topique)	sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique
F4	1	focus	topique	actif	oui (en focus)	sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en focus
F5	1	topique	topique	actif	non	maintien de topique en topique d'un référent actif
F6	<i>aucune</i>	–	topique	nouveau	–	introduction de référent nouveau non identifiable

Comme le montre le tableau 20 ci-dessus, les six fonctions dépendent de plusieurs variables :

- la distance entre la dislocation et la dernière mention du référent,
- le statut informationnel de la dernière mention du référent,
- la présence de plusieurs référents dans le topique ou l'unité précédente.

Nous allons à présent illustrer ces différentes fonctions de gestion des topiques par quelques exemples.

F1 : activation et établissement de référent en topique

Cette fonction peut être illustrée par l'exemple suivant. L'extrait correspond au début du récit d'un des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années.

- (97) 01 E: bon . // e:h (SOUPIR) / là on est dans un petit parc . / il
02 y a une femme assise sur un banc . / un enfant qui joue au
03 sable . // st et puis il y a un monsieur qui: qui arrive . / i:l
04 s'ass:/ied / (RIRE) à côté de la femme . / et il commence
05 à chuchoter quelque chose . je sais pas exactement quoi .
06 e:t je crois que: . mais je crois que *l'enfant il* a compris
07 ce que c'était .

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 1, stade avancé moyen)

La locutrice introduit le personnage de l'enfant à la ligne 02 de l'extrait dans la construction présentative [(il y a) X qui SV]. Le référent est activé au moyen du SN *un enfant*. Il est promu en topique par le pronom relatif *qui*. À la ligne 03 est introduit le personnage de l'homme : « il y a un monsieur qui: qui arrive ». Le référent HOMME est donc activé puis promu en topique au moyen de la même construction présentative [il y a X qui SV]. Le référent ENFANT est désactivé au moment où le référent homme est activé. Suit aux lignes 03-05 une série d'actions impliquant seulement les personnages de l'homme et de la femme. L'homme a le statut de topique : « i:l_[= l'homme = topique] s'ass:/ied / (RIRE) à côté de la femme . / et il_[= l'homme = topique] commence à chuchoter quelque chose ». Pendant cette séquence, le référent ENFANT est désactivé, mais reste accessible. Ainsi, lorsque la locutrice mentionne à nouveau l'enfant à la ligne 06 de l'extrait au moyen d'une dislocation, le référent est simultanément réactivé et promu en topique.

F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus

Les dislocations sont également utilisées dans les récits pour établir en topique un référent déjà actif en focus. Nous considérons qu'une dislocation joue cette fonction quand la dernière mention du référent est effectuée dans

l'unité de discours précédant la dislocation, et que le référent a le statut informationnel de focus⁹². En voici un exemple.

- (98) 01 E: [...] eu:h l'homme euh achetE des ballons / (I:mm)
 02 (RIRE) et il euh st / XX I: il donne . + il donne
 03 I: il donne SIM
 04 E: mm à la le enfant . / (I:mm) et *l'enfant* euh / <alltså⁹³>
 05 *l'enfant* st / *il* sort la (BRUIT) euh st
 06 I: le sol ?
 07 E: le sol oui / <upp⁹⁴> (RIRE) .
 08 I: il s'envole ?
 09 E: oui oui oui .

(Rita, lycéens, vidéo 1, stade post-initial)

Dans l'extrait ci-dessus, le référent ENFANT a le statut de focus dans l'unité construite en plusieurs étapes aux lignes 02-04 par l'apprenant et l'intervieweur. Cette séquence peut être résumée comme suit : « il_[= l'homme = topique] donne [les ballons] à l'enfant_[focus] ». Quand la locutrice finit de dire « à la le enfant » à la ligne 04, le référent ENFANT est actif. La structure disloquée qui inaugure l'unité suivante (« *l'enfant* euh / <alltså> *l'enfant* st / *il* sort ») permet donc de promouvoir en topique un référent déjà actif.

F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique

La fonction de sélection d'un topique parmi plusieurs topiques est réalisée quand l'élément détaché et la copie pronominale d'une dislocation visent un référent appartenant à un groupe de personnages en topique dans l'unité précédente. En voici un exemple :

- (99) (1) eu:h mm il y a: / il y a une / une / mère / avec so:n / son fils . /
 (2) ils sont da:ns / probablement dans une une aire de jeu . /
 (3) et *l'enfant* il est / *il* est da:ns dans le / le bac à sable .

(Mona, futurs professeurs, vidéo 3, stade avancé moyen)

La dislocation de l'unité 3 sélectionne le référent ENFANT parmi les deux référents (MÈRE et ENFANT) associés en topique dans le pronom pluriel sujet *ils* de l'unité 2. Ce pronom est en relation anaphorique avec les SN *une mère* et *son fils* dans l'unité 1.

⁹² Si le référent mentionné dans la proposition précédente a le statut de topique, nous considérons que la dislocation a une fonction différente : elle permet le MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5). Cette autre fonction est présentée plus loin.

⁹³ Traduction du mot suédois *alltså* : donc.

⁹⁴ Traduction du mot suédois *upp* : en haut, vers le haut, en l'air.

F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus

Certaines dislocations visent un référent parmi plusieurs dans le focus de l'unité précédant la dislocation. C'est le cas de l'exemple (100).

- (100) (1) E: on se retrouve dans+ un / jardin public .
(2) il y a euh / une mère / avec son petit garçon .
(3) / le garçon il joue avec le sable / avec sa pelle et son son seau .

(Ida, futurs professeurs, vidéo 2, stade avancé supérieur)

Dans l'unité 2, les référents MÈRE et GARÇON sont introduits en focus par la structure présentative [*il y a X*]. Dans l'unité suivante, la dislocation sélectionne le référent GARÇON parmi les deux référents en scène dans le focus de l'unité précédente. La dislocation de l'unité 3 joue donc bien une fonction de sélection d'un référent parmi plusieurs en focus dans l'unité précédente.

Nous pourrions considérer que la dislocation de l'unité 3 permet également de jouer la fonction de promotion de référent en topique. La fonction de SÉLECTION D'UN RÉFÉRENT PARMIS PLUSIEURS EN FOCUS DANS L'UNITÉ PRÉCÉDENTE est cependant plus spécifique que celle de ÉTABLISSEMENT EN TOPIQUE DE RÉFÉRENT DÉJÀ ACTIF EN FOCUS (F2). C'est pourquoi il nous a semblé utile de distinguer les deux fonctions, même si la première de ces deux fonctions est incluse dans la seconde.

F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif

La dislocation joue la fonction de maintien de référent en topique quand l'élément détaché et le pronom de reprise visent un référent en topique dans l'unité de discours précédente.

- (101) (1) et le garçon ne l'aime pas du tout . //
(2) e:t (BRUIT) // qu'est-ce qu'il fait d'abord ?
(3) d'ab euh *le garçon il* lance la pelle . /
(4) et puis il donne un coup d'pied au: monsieur //
(5) qui essaie de lui offrir des bonbons .

(Kerstin, futurs professeurs, vidéo 3, stade avancé supérieur)

Dans cet exemple, le référent visé par la dislocation [*le garçon il SV*] est également visé par le pronom anaphorique *il* en topique dans l'unité 2. Le référent GARÇON était déjà en topique dans la première unité de l'extrait. La dislocation assure le maintien du référent en topique.

Rappelons que, dans le modèle de Lambrecht (1994 : 182-183), la dislocation joue deux fonctions discursives de base (voir 3.2.3) : (i) l'activation de référent et (ii) l'établissement de référent en topique. Ainsi, une dislocation jouant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉ-

RENT ACTIF (F5) ne permet de réaliser aucune de ces deux fonctions de base : le référent est déjà actif et déjà établi comme topique. Lambrecht (1994 : 183-184) envisage toutefois deux cas où la dislocation peut être utilisée pour coder un référent déjà actif et déjà établi en topique. Ce sont les cas où la dislocation a une fonction contrastive entre plusieurs référents actifs, et où la dislocation marque un changement de topique de discours (voir Enç 1986 et la notion d'*épisode* en 3.2.2).

F6 : introduction de référent nouveau non identifiable

Dans les récits, quelques dislocations jouent la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) dans le discours. L'extrait suivant en fournit trois occurrences (que nous avons déjà analysées dans le récit de l'exemple 64 en 2.4).

(102) alors *un petit euh petit garçon et sa et sa mère* / ils étaient dans un jardin . / e:t / soudain *un homme* / il vient .

[...]

/ alors / st e:h oui / (PLUS BAS:) qu'est-ce qui se passe après ça ? / oui *un autre homme* il vient / e:h avec des ballons / comme ça . / un vendeur des ballons j'sais pas . / e:t /

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 2, stade avancé inférieur)

Les trois dislocations de l'exemple (102) sont utilisées pour introduire des référents dans le discours (voir l'article indéfini des SN *un petit garçon*, *un homme* et *un autre homme*).

Il faut souligner que la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) n'est pas prévue par le modèle de Lambrecht (voir également Hendriks 2000) : selon Lambrecht, les référents des dislocations doivent être accessibles, ce qui n'est pas le cas d'un référent nouveau dans le discours, non identifiable par inférence, et qui ne fait pas partie des connaissances partagées préalables du locuteur et de l'interlocuteur. Nous discuterons plus amplement de cette question dans les chapitres 7 et 8.

6.3.1.4.2 Fonctions des dislocations dans les interviews

Dans les interviews, nous avons identifié les fonctions que nous venons de présenter dans les récits, c'est-à-dire :

- F1 : activation et établissement de référent en topique,
- F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus,
- F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique,
- F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus,
- F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif,
- F6 : introduction de référent nouveau non identifiable.

À ces six fonctions s'ajoutent, dans les interviews, les deux fonctions suivantes :

- F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs,
- F8 : introduction de référent nouveau identifiable⁹⁵.

Ces deux nouvelles fonctions sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 21. *Les fonctions de gestion des topiques dans les interviews*

n° fonction	Précédente mention du référent (nombre d'unités avant)	Statut informationnel de la précédente mention	Statut informationnel du référent visé par la dislocation	Degré d'accessibilité du référent visé par la dislocation	Plusieurs référents en topique ou focus dans unité précédente	Fonctions de gestion des topiques
F7	<i>pas de mention précédente dans la situation de discours</i>	–	topique	accessible (grâce aux connaissances partagées ou « encyclopédiques »)	non	activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs
F8	<i>pas de mention</i>	–	topique	non accessible mais identifiable	non	introduction de référent nouveau identifiable

Illustrons ces deux nouvelles fonctions par quelques exemples.

⁹⁵ Nous distinguons, dans les interviews, deux types de fonctions d'introduction des référents : INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) et INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU IDENTIFIABLE (F8).

F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs

Dans l'exemple suivant, le référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs est Nicolas Sarkozy.

(103) *Sarkozy*: il y a tellement de gens qui vont voter pour *lui*
(I:mhm) grâce à ça

(Tanja, LNN de Paris, interview 1)

Nicolas Sarkozy n'a pas été mentionné préalablement dans la situation de discours. Il est accessible par la connaissance préalable que les deux interlocuteurs ont du candidat aux élections présidentielles qu'il est alors. La dislocation joue donc ici, sur le plan de la gestion des topiques, la fonction d'ACTIVATION ET ÉTABLISSEMENT EN TOPIQUE DE RÉFÉRENT APPARTENANT AUX CONNAISSANCES PARTAGÉES PRÉALABLES DES INTERLOCUTEURS (F7).

F8 : introduction de référent nouveau identifiable

Cette fonction peut être illustrée par l'extrait suivant :

(104) euh ma: ma <vad heter det> <moster>⁹⁶ *ma tante* / (I:oui) *elle*
habite à Paris .

(Elin, lycéens, interview 1, stade post-initial)

L'intervieweur ne connaît pas la tante de l'interlocutrice. Le référent visé par le SN détaché *ma tante* ne fait donc pas partie des connaissances partagées préalables par les deux interlocuteurs. La tante n'a pas non plus été mentionnée plus tôt dans le discours. La dislocation a donc pour fonction d'introduire un référent nouveau dans le discours. Le référent est cependant identifiable. Le déterminant possessif *ma* permet son identification (voir 6.3.1.2.2).

6.3.1.5 La notion d'épisode

Selon Perdue *et al.* (1992 : 234), la dislocation peut être utilisée en français pour marquer le début d'une nouvelle série d'actions. Nous emploierons, pour décrire cette fonction, la notion d'*épisode* (notion employée par Tomlin 1987, Kirchmeyer 2002), que nous définissons simplement comme une série d'actions formant une unité dans un récit (voir 3.2.2). La présence de pauses, de marqueurs d'hésitation ou de marqueurs de récit du type *et puis*⁹⁷ peuvent servir d'indices pour le repérage des épisodes.

⁹⁶ Traduction : la séquence en suédois *vad heter det?* peut se traduire par « comment ça se dit ? » ; le mot suédois *moster*, par « tante ».

⁹⁷ Pour Morel & Danon-Boileau (1998 : 114-115), *puis* et *et puis* marquent, dans les récits, la succession des événements et le changement d'épisode à l'intérieur du scénario induit par le

Cette notion pourrait permettre de rendre compte de l'emploi de la seconde dislocation dans l'extrait suivant :

- (105) 01 / et le garçon il mord / le doigt . // euh / et puis après / le
02 petit garçon / il envoie du sable au visage eu:h / de ce
03 monsieur .

(Ursula, LNN de Paris, vidéo 1)

La locutrice emploie deux dislocations de suite. Toutes deux ont le même référent, c'est-à-dire le petit garçon. Le modèle de base de Lambrecht (1994) ne permet pas de rendre compte d'un tel cas : lorsque la locutrice emploie la seconde dislocation, le référent est déjà actif et déjà en topique. En outre, cette seconde dislocation n'est pas utilisée dans une fonction contrastive – car il n'y a pas de risque d'ambiguïté entre plusieurs référents actifs. La notion d'*épisode* pourrait expliquer cette succession de deux dislocations désignant le même référent : la présence d'une pause relativement longue (/ /), d'un marqueur d'hésitation (*euh*), d'une nouvelle pause (/) et du marqueur *et puis après* pourrait indiquer le début d'un nouvel épisode dans le récit de la locutrice⁹⁸. Cela expliquerait l'emploi d'un moyen référentiel explicite comme la dislocation nominale, alors même que la locutrice maintient la référence à un référent déjà actif et en topique.

Passons à présent à la présentation du modèle d'analyse des fonctions des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques).

6.3.2 Analyse des fonctions des dislocations de type [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet] dans les interviews⁹⁹

Dans l'analyse fonctionnelle des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques), nous n'étudierons que les variantes disloquées à gauche, soit [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet]. Nous avons écarté les variantes disloquées à droite en raison de leur trop faible nombre d'occurrences¹⁰⁰.

Les dislocations à gauche [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet] relevées dans les interviews jouent quatre fonctions principales : (i) contraste, (ii) point de vue, (iii) amorce et (iv) marquage du discours rapporté. Ces fonctions s'inspirent en partie des articles de Blasco-Dulbecco (2004) et de Pekarek Doehler (2004), qui ont été présentés en 2.1.2.6 et en 2.2.2.

récit, et permettent de « baliser » la succession des épisodes. Les auteurs appellent *et*, *alors* et *et puis* des « marqueurs de récit ».

⁹⁸ *Et puis après* marque un déplacement du cadre temporel – si minime soit-il –, et donc un nouvel épisode (voir la définition de l'épisode en 3.2.2).

⁹⁹ Les dislocations de type [*moi je* SV] sont quasiment absentes des récits, dans lesquels les dislocations ont pour référents essentiellement des personnages. Nous n'étudierons donc l'emploi de [*moi je* SV] (et ses variantes syntaxiques) que dans les interviews de notre corpus.

¹⁰⁰ Nous n'en avons relevé que cinq occurrences, comme nous le verrons en 7.2 (tableau 26).

Contraste

L'emploi de *moi je* à la ligne 03 a été analysé comme contrastif.

- (106) 01 E: c'est eh c'est+ intéressant avec cette classe parce que
02 / moi je eh je suis pas très âgée . mais j'ai quand même /
03 presque vingt-quatre ans . / (I:mm) . et *moi j'*ai travaillé
04 quelques années . j'ai voyagé comme ça . / (I:mm) e:t
05 j'ai # ma copine Ragnhild elle a aussi elle a aussi # elle
06 a: fait le pareil . elle (I:mm) SIM elle a le même âge que
07 moi . / mais il y des autres filles qui sont venues directe-
08 tement de (I:mm) SIM de: de: du lycée .

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1,
stade avancé moyen)

Dans cet extrait, la locutrice parle avec l'intervieweur de sa classe de français à l'université. Elle distingue d'une part les personnes qui ont travaillé avant de commencer leurs études – comme la locutrice elle-même (« moi j'ai travaillé quelques années », ligne 03-04) et sa camarade de classe, Ragnhild (« ma copine Ragnhild elle a aussi elle a aussi # elle a: fait le pareil », lignes 05-06) –, d'autre part les filles de sa classe, « qui sont venues directement [...] du lycée » (lignes 07-08). La dislocation [*moi je* SV] pourrait jouer une fonction de contraste. (Il est intéressant de noter que le SN *ma copine Ragnhild*, lui aussi, est employé dans une dislocation.)

Point de vue

Nous classerons comme dislocations marquant un point de vue les occurrences de *moi je* construites avec des verbes épistémiques, des verbes exprimant un sentiment ou, de manière générale, des verbes par lesquels le locuteur exprime un point de vue (cf. Hancock 2007), comme les quatre occurrences de [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet *me*] de l'exemple suivant, qui sont employées avec les verbes *se sentir*, *trouver*, *rassurer* et la construction verbale *être contente*.

- (107) E: / oui . / non . / (I:non) / *moi je* me sens libre ici . / + *moi*
(I:ouais) *je* trouve qu'y a aussi une ouverture d'esprit / quand
même . (I:mm) / parce que c'est une ville / cosmopolite .
(I:mm) / ça # *moi* ça *me* rassure . + *moi je* suis + contente
d'aller en Suède

(Moa, LNN de Paris, interview 1)

Amorce

Nous définirons l'*amorce* (voir Blasco-Dulbecco 2004 : 135-136), comme les occurrences de *moi je* qui forment une amorce d'énoncé auquel le locuteur renonce, comme dans les exemples ci-dessous.

- (108) E: c'e:st / *moi je* / + je n'aime pas eh Xtellement
(Marie, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1,
stade avancé inférieur)
- (109) e:t euh / et et *moi je* / et je me rends compte (I: mm) / que
quand je / plonge dans la langue
(Ursula, LNN de Paris, interview 1)

Dans les deux exemples, *moi je* est suivi d'une pause après laquelle la locutrice reprend son énoncé en réénonçant le pronom sujet *je* dans le premier des deux exemples, et reformulant son énoncé à partir du connecteur *et* (« et et je me rends compte »). Ces occurrences seront classées comme des amorces.

Marquage du discours rapporté

Certaines occurrences de dislocations sont employées au début de séquences de discours rapporté direct (cf. Marnette 2005). Les dislocations de type [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet] pourraient avoir une fonction de marquage du discours rapporté : les dislocations permettraient de rendre manifeste pour l'interlocuteur que le locuteur rapporte des paroles ou des pensées. Voici quelques exemples. (Le discours rapporté est marqué dans les transcriptions par des guillemets.)

- (110) mais si on dit à / pendant la s gue eh sec- / seConde deux-
deuxième guerre mondiale / qu'il y avait les nazis qui ont dit
"oui mais *moi je* peux pas prendre la responsabilité" .
(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4,
stade avancé moyen)
- (111) elle me dit "au collège *moi je* veux bien apprendre l'arabe" et
tout .
(Tanja, LNN de Paris, interview 1)
- (112) et SIM ils ne jurent que par + euh (I:ouais SIM) / par tout ce
qui est suédois . (I:mm) / Xet / "*moi j*'ai le dentiste suédoi:s /
+ le machin suédoi:s" .
(Patrick, LNN de Paris, interview 1)

- (113) E: et quand je suis en SIM province je vais pas dire / + “*moi je suis de Paris*” . (I:mm ouais ouais SIM) / je trouve ça + complètement idiot (I:ouais ouais SIM) / cette espèce de parisianisme Xlà (I:mm SIM mm) / à deux francs six sous

(Jacques, LN de Paris)

En conclusion, nous avons distingué quatre fonctions des dislocations [*moi je SV*] et [*moi + Pro objet*] dans les interviews : *contraste*, *point de vue*, *amorce* et *marquage de paroles rapportées*. Il faut toutefois remarquer que les quatre fonctions susmentionnées ne permettent pas de décrire toutes les occurrences de ces dislocations. En effet, dans un certain nombre de cas, [*moi je SV*] et [*moi + Pro objet*] ne semblent pas avoir de fonction particulière (cf. Pekarek Doehler 2004 : 143). Elles pourraient être de simples variantes du pronom sujet *je*. Cela semble être le cas de [*moi je SV*] à la ligne 08 de (114) : la dislocation ne semble jouer aucune des fonctions susmentionnées.

- (114) 01 moi j'ai vécu exactement la même chose / quand il y
 02 avait par exemple les attentats (I:mm) / eu:h / dans le
 03 RER (I:mm) / à Paris / et cetera . (I:mm) . / j'avais toute
 04 ma famille qui m'a: / qui m'a téléphoné (I:ouais) en di-
 05 sant “oui bon alors il faut pas sortir” (I:ouais) et machin
 06 / et tout ça (I:ouais) et / bon eu:h / quand on e:st / là-
 07 dedans on dit que (I:ouais) bon bé le le le / la vie conti-
 08 nue (I:oui / mm) / eu:h / *moi j'ai fait exactement la mê-*
 09 *me chose parce que / c'est c'est vrai qu'à à Paris en*
 10 *France / il se passe / beaucoup beaucoup plus de choses*
 11 / qu'en Suède (I:mm)

(Patrick, LNN de Paris, interview 1)

6.4 Emploi systématique : choix du seuil

Pour décrire le développement de la dislocation, nous utiliserons dans cette étude un critère d'emploi systématique (voir 3.1.3). Nous considérons qu'un type de dislocation est employé de manière systématique si les deux conditions suivantes sont réunies.

- (i) Le type de dislocation doit être attesté au moins deux fois dans les récits ou les interviews à un stade de développement (ou dans un groupe de locuteurs) donné.
- (ii) Il doit être employé par au moins deux locuteurs différents au stade de développement (ou dans le groupe) considéré.

Le choix du critère d'emploi des dislocations par au moins deux locuteurs permet de passer les dislocations au crible, et de distinguer d'une part les emplois systématiques à un certain stade de développement, d'autre part les emplois idiosyncrasiques des dislocations.

7 Analyse des interviews

La première étape du travail d'analyse a consisté à classer les interviews du corpus de l'étude selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004). Le classement est présenté en 7.1. Nous avons ensuite dressé une typologie détaillée des dislocations relevées dans les interviews du corpus de l'étude afin d'examiner la manière dont se développent les différents types de dislocations (7.2). Puis nous avons analysé l'emploi des dislocations relevées dans les interviews selon deux critères : la fréquence d'emploi (7.3) et la variation interindividuelle (7.4). En 7.5 et 7.6, nous avons abordé la question du développement des fonctions des dislocations.

7.1 Classement des interviews selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)

Nous avons classé les interviews selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004). Sanell (2007) a opéré un classement comparable. Les interviews des corpus de l'étude de Sanell et de la nôtre sont en partie communes. Sanell et nous-même avons effectué des évaluations de manière indépendante. Celles-ci concordent dans la plupart des cas¹⁰¹. Le résultat de ce classement est présenté dans le tableau 22 ci-après.

¹⁰¹ Les différences constatées entre nos évaluations sont liées à des apprenants se situant à la limite de deux stades.

Tableau 22. *Classement des interviews selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)*

	Stade initial	Stade post-initial	Stade inter-médiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
Apprenants + n° interview	<u>Lycéens</u> Clara int.1 Clara int.2 Heidi int.1	<u>Lycéens</u> Elin int.1 Elin int.2 Gabriella int.1 Gabriella int.2 Heidi int.2 Ingrid int.1 Kajsa int.1 Kajsa int.2 Oskar int.1 Rita int.1 Rita int.2 Tomas int.1 Tomas int.2	<u>Lycéens</u> Ingrid int.2 Linnea int.1 Linnea int.2 Oskar int.2	<u>Étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années</u> Eva int.1 Eva int.4 Marie int.1 Pernilla int.1 Pernilla int.4 Yvonne int.1 Yvonne int.4	<u>Étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années</u> Lena int.1 Lena int.4 Marie int.1	
		<u>Débutants</u> Carin int.1 Cia int.1 Gösta int.1 Jan int.1 Lisa int.1 Lita int.1 Robert int.1	<u>Débutants</u> Anne int.1 Anne int.4 Carin int.4 Cia int.4 Emelie int.1 Gösta int.4 Jan int.4	<u>Débutants</u> Emelie int.4 Robert int.4	<u>Futurs prof.</u> Mona int.1 Anders int.1 Anders int.4 Anita int.1 Anita int.4 Ida int.1 Kerstin int.1 Mona int.4	<u>Futurs prof.</u> Ida int.4 Kerstin int.4
		<u>Doctorants</u> Lisa int.4 Lita int.4 Pelle int.1 Pelle int.4			<u>Doctorants</u> Ebba int.1	<u>Doctorants</u> Cecilia int.1 Gudrun int.1 Knut int.1 Lydia int.1 Matilda int.1 Nils int.1 Petra int.1 Sten int.1 Viveka int.1
Nombre d'interviews	10	24	6	8	11	11
Nombre d'informants	9	17	5	5	8	11

int. = interview

Certains des doctorants au stade avancé supérieur dans le tableau ci-dessus se distinguent des autres par la mise en œuvre d'une L2 plus élaborée, se traduisant par une syntaxe plus complexe, un emploi de séquences préfa-

briquées et une structure de préambule¹⁰² comparables à celle des LN (Bartning *et al.* 2009 : 207). Il serait donc tentant de classer ces quelques docto-rants à un stade postérieur au stade avancé supérieur, que Bartning *et al.* (2009) proposent préliminairement d'appeler *bilingue fonctionnel*. Les critères pour ce stade sont cependant en cours d'élaboration. Nous ne pourrions donc pas les appliquer dans la présente étude.

Le corpus de l'étude se compose également d'interviews de LNN de Paris. L'ensemble de ces productions se situent au-delà du stade de développement avancé supérieur (Bartning 2009, Bartning & Hancock à paraître). Comme nous l'avons vu en 5.3.6, certains de ces locuteurs pourraient même être qualifiés de *quasi-natifs* (Hyltenstam *et al.* 2005)¹⁰³, d'autres de *bilingues fonctionnels* (Bartning *et al.* 2009 ; voir *supra*)¹⁰⁴. Le tableau 23 ci-après présente synthétiquement les interviews des LNN de Paris ainsi que celles des LN Erasmus et des LN de Paris¹⁰⁵.

Tableau 23. *Les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN de Paris	LN Erasmus	LN Paris
Locuteurs	Britt int.1	Anne int.1	Benoît int.1
+ n° interview	Camilla int.1	Bernard int.1	Jacques int.1
	Corinne int.1	Éric int.1	Jasmine int.1
	Hanna int.1	Gaëlle int.1	Luc int.1
	Liv int.1	Henri int.1	Maud int.1
	Minna int.1	Laurent int.1	Michel int.1
	Moa int.1	Mélanie int.1	Nicolas int.1
	Patrick int.1	Olivier int.1	Sarah int.1
	Tanja int.1	Pierre-Nicolas int.1	
	Ursula int.1	Rachelle int.1	
Nombre d'interviews	10	10	8
Nombre d'informants	10	10	8

Les tableaux 22 et 23 *supra* montrent une relative disparité à la fois du nombre d'interviews et du nombre d'informants aux différents stades, dans le groupe de LNN de Paris et dans les deux groupes de LN. Par exemple, 10 interviews ont été classées au stade initial, contre 24 au stade post-initial¹⁰⁶.

¹⁰² Nous faisons ici référence au préambule dans le modèle du paragraphe oral de Morel & Danon-Boileau (1998) présenté en 2.1.1.1.

¹⁰³ C'est la raison pour laquelle nous avons systématiquement reporté les résultats de l'analyse des productions orales des LNN de Paris dans un tableau distinct des résultats des apprenants classés selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004).

¹⁰⁴ Comme, à ce jour, ni le stade *bilingue fonctionnel* ni le stade *quasi-natif* ne sont précisément définis, nous ne les emploierons pas pour classer les LNN de Paris. Soulignons néanmoins que ce groupe présente une relative homogénéité assurée par la longue durée de résidence en France de ces locuteurs : entre 11 et 39 ans (voir 5.3.6).

¹⁰⁵ Par souci d'économie de place, nous avons rassemblé les LNN de Paris et les LN dans un même tableau. Nous avons appliqué ce procédé ici et tout au long de l'analyse.

¹⁰⁶ Ces différences tiennent à la nature du corpus *InterFra* : celui-ci comporte plus d'apprenants à certains stades de développement qu'à d'autres. Cette situation est liée à la

Cette disparité est également confirmée par le comptage du nombre de mots aux différents stades et dans les différents groupes de locuteurs du corpus de l'étude (tableaux 24 et 25 ci-dessous).

Tableau 24. *Nombre de mots dans les interviews à chaque stade de développement (hors propos de l'intervieweur)*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=24)	(n=6)	(n=8)	(n=11)	(n=11)	(n=70)
(N = nombre d'informants)	(N=9)	(N=17)	(N=5)	(N=5)	(N=8)	(N=11)	(N=40)
Nombre total de mots	3 160	12 915	4 378	12 195	19 483	22 367	74 498

Tableau 25. *Nombre de mots dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris (hors propos de l'intervieweur)*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris	Total
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=10)	(n=8)	(n=28)
(N = nombre d'informants)	(N=10)	(N=10)	(N=8)	(N=28)
Nombre total de mots	32 257	26 836	20 817	79 910

Le nombre de mots aux différents stades de développement varie entre 3 160 au stade initial et 22 367 au stade avancé supérieur. Les 10 LNN de Paris, quant à eux, ont produit au total plus de 32 000 mots dans leurs interviews, et chacun des deux groupes de LN plus de 20 000 mots. Il résulte de ces constats que, dans la comparaison de l'emploi des dislocations aux différents stades et dans les différents groupes de locuteurs, nous devrons rapporter le nombre de dislocations au nombre de mots. Nous disposerons ainsi d'une base commune de comparaison entre les groupes.

7.2 Développement des dislocations dans les interviews

Les dislocations relevées dans les interviews ont ensuite été classées selon leur type syntaxique. Les critères suivants ont été pris en compte :

- le type de référent visé par la séquence détachée, c'est-à-dire soit une entité tierce (par exemple, « ma mère », « la culture viking »),

manière dont le corpus s'est constitué. Il n'a pas pu être développé en référence aux stades de développement, puisque ceux-ci ont été élaborés sur la base du corpus *InterFra* et du corpus de Lund. Cela explique pourquoi les populations d'apprenants se répartissent de manière irrégulière entre les différents stades.

soit les interlocuteurs (« moi », « toi »), soit le locuteur et des tierces personnes (« nous »¹⁰⁷),

- la nature de la séquence détachée (nominale ou pronominale),
- la position syntaxique de la séquence détachée (à gauche ou à droite),
- la nature du pronom de reprise (nous distinguons les pronoms *c'*, *ça* et *il* dans les dislocations [SN *c'est* X], [SN *ça* SV] et [SN *il* SV], mais aussi entre les pronoms personnels complément d'objet d'un côté et le pronom adverbial *en* de l'autre),
- la fonction du pronom de reprise (sujet, complément d'objet).

Nous avons également isolé un certain nombre de structures particulières, qui présentent un faible nombre d'occurrences, comme les doubles dislocations, les dislocations [*ceux* + subordonnée relative / *ils* SV] ou [SN *on* SV] (comme dans « Nice on est très privilégiés »).

La typologie des dislocations relevées dans les interviews est présentée dans le tableau 26. À ce stade de l'analyse, nous n'avons pas effectué de distinction entre LNN et LN, l'objectif étant, ici, simplement de recenser les dislocations de l'ensemble de notre corpus¹⁰⁸. Tous les pourcentages du tableau sont exprimés en fonction du nombre total de dislocations relevées dans les interviews du corpus de l'étude, soit 721 dislocations.

Tableau 26. *Typologie et fréquence relative des dislocations relevées dans les interviews (LNN et LN)*

Type de dislocation	Exemple	Nombre	%
1. Dislocations référant à des entités tierces (total = 430 ; 59,6 %)			
1a. Dislocations nominales à gauche (total = 338 ; 46,9 %)			
SN <i>c'est</i> X	<i>le latin c'est</i> quarante heures	177	24,5 %
SN <i>il</i> SV	<i>le mémoire il</i> est terminé / heureusement	133	18,4 %
SN <i>ça</i> SV	<i>la culture viking ça</i> les passionne	18	2,5 %
SN + Pro objet	<i>le reste je le</i> fais ici	6	0,8 %
SN + <i>en</i>	<i>la littérature suédoise il y en</i> a beaucoup	4	0,6 %
1b. Dislocations pronominales à gauche (total = 75 ; 10,4 %)			
<i>ça c'est</i> X	<i>ça c'est</i> aussi un problème politique	42	5,8 %
<i>ça ça</i> SV	<i>ça ça</i> allait très vite	8	1,1 %
<i>ça il y a</i> [négation] <i>ça</i>	<i>ça y a</i> plus <i>ça</i>	1	0,1 %
<i>lui il</i> SV	<i>eux ils</i> avaient le droit déjà	23	3,2 %
<i>ceux qui</i> [sub. relative] <i>ils</i> SV	<i>ceux qui ne parlaient pas ils</i> SV	1	0,1 %

¹⁰⁷ Dans le corpus de l'étude, les dislocations du type [*nous on* SV] ne réfèrent jamais au locuteur et à l'interlocuteur (« moi » et « toi »), mais toujours au locuteur et à un ou plusieurs tiers (« moi » et un ou plusieurs autres tiers).

¹⁰⁸ La distinction entre LN et LNN, ainsi qu'entre les LNN aux différents stades, est faite à partir de la prochaine section.

1c. Dislocations nominales à droite (total = 14 ; 1,9 %)			
<i>c'est X / SN</i>	<i>c'est énervant / le silence</i>	7	1,0 %
<i>il SV / SN</i>	<i>le titre là qu'elle m'a donné / ***</i>	1	0,1 %
<i>ça SV / SN</i>	<i>ça m'a plu / toutes ces petites rues</i>	3	0,4 %
<i>SN SV ça / SN</i>	<i>j'ai adoré ça / une langue comme ça</i>	2	0,3 %
<i>en / de + SN</i>	<i>je préfère ne pas en parler / de cette période de ma vie</i>	1	0,1 %
1d. Dislocations pronominales à droite (total = 3 ; 0,4 %)			
<i>c'est X / ça</i>	<i>c'est où ça ?</i>	1	0,1 %
<i>c'est X / quelqu'un qui [sub. relative]</i>	<i>c'est difficile à comprendre / quelqu'un qui parle mal le français / qui se trompe</i>	1	0,1 %
<i>il SV / lui</i>	<i>elle est assez distante elle</i>	1	0,1 %
2. Dislocations référant aux interlocuteurs (total = 255 ; 35,4 %)			
2a. Dislocations pronominales à gauche (total = 249 ; 34,5 %)			
<i>moi je SV</i>	<i>moi je vote pour les communistes</i>	237	32,9 %
<i>moi + Pro objet</i>	<i>et moi ça m'intéressait pas du tout</i>	8	1,1 %
<i>moi c'est X</i>	<i>moi c'est plutôt vers Saint-Auban</i>	2	0,3 %
<i>toi tu SV</i>	<i>mais toi tu: tu utilises les gants de SIM toilette aussi ?</i>	1	0,1 %
<i>toi et moi on SV</i>	<i>toi et moi on a commencé à parler suédois</i>	1	0,1 %
2b. Dislocations pronominales à droite (total = 6 ; 0,8 %)			
<i>je SV / moi</i>	<i>je savais pas moi</i>	5	0,7 %
<i>tu SV / toi</i>	<i>pas ce que tu appellerais la littérature toi</i>	1	0,1 %
3. Dislocations référant au locuteur et à des tierces personnes (total = 27 ; 3,7 %)			
<i>nous on SV</i>	<i>et nous on avait froid à Rennes</i>	20	2,8 %
<i>SN et moi on/nous SV</i>	<i>ma sœur et moi on a pris un journal</i>	3	0,4 %
<i>SN on SV</i>	<i>Nice on est très privilégiés</i>	2	0,3 %
<i>nous SV / SN</i>	<i>nous sommes trois / mes frères et sœurs</i>	1	0,1 %
<i>on SV / moi et quelques autres</i>	<i>on a parlé de [...] moi et quelques autres</i>	1	0,1 %
4. Doubles dislocations (total = 9 ; 1,2 %)			
<i>moi ma N c'est X</i>	<i>moi ma première réaction c'était X</i>	1	0,1 %
<i>moi ma N elle SV</i>	<i>moi si ma fille elle me parle en français</i>	1	0,1 %
<i>SN ça c'est X</i>	<i>le côté français râleur ça c'est X</i>	3	0,4 %
<i>ça ça SV / SN</i>	<i>ça ça m'a plu / le Noël suédois</i>	2	0,3 %
<i>SN c'est X / ça</i>	<i>oh les idoles / c'est difficile ça</i>	1	0,1 %
<i>moi c'est ce que je SV / SN</i>	<i>moi c'est ce que je voulais une capitale humaine</i>	1	0,1 %
Total		721	100 %

Pour étudier le développement formel de la dislocation, nous avons recensé les types de dislocations présentés dans le tableau 26 aux différents stades de développement. Dans l'analyse, nous distinguons les dislocations référant à des entités tierces (7.2.1), les dislocations référant aux interlocuteurs (7.2.2), les dislocations référant simultanément au locuteur et à des tiers (7.2.3) et les doubles dislocations (7.2.4).

7.2.1 Développement des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews

Rappelons que, pour repérer l'emploi systématique des dislocations dans le corpus, nous avons opté pour un critère d'emploi de deux occurrences minimums relevées chez au moins deux locuteurs différents (voir 6.4). Ainsi, la présence d'une seule occurrence, ou de plusieurs occurrences d'un type de dislocation chez un seul locuteur ne permettra pas, selon ce critère, de conclure que la dislocation en question est employée de manière systématique.

Le tableau 27 montre la manière dont les dislocations visant des entités tierces¹⁰⁹ se répartissent aux différents stades de développement. Le gris foncé utilisé dans le tableau signifie que le type de dislocation considéré commence à être ou est employé de manière systématique (au sens de notre critère ; voir 6.4). Si une dislocation fait l'objet d'un début d'emploi systématique à un stade de développement, nous supposons que son emploi reste systématique aux stades de développement ultérieurs. Ainsi, les cases correspondantes sont également colorées en gris foncé. Les cases en gris clair correspondent aux formes employées soit une seule fois, soit plusieurs fois mais par un seul locuteur.

Si nous appliquons strictement le critère d'emploi systématique, une analyse des données brutes nous permet de conclure que :

- les dislocations de type [SN *il* SV] font l'objet d'un début d'emploi systématique dès le stade initial,
- le type [SN *c'est* X], à partir du stade post-initial,
- les dislocations à droite de type [*c'est* X / SN], à partir du stade avancé inférieur,
- le type [*ça c'est* X], à partir du stade avancé moyen,
- et les dislocations [SN *ça* SV], [SN + Pro objet], [*ça ça* SV] et [*lui il* SV], à partir du stade avancé supérieur.

D'autres types de dislocations sont mis en œuvre par les informants, mais il s'agit d'occurrences isolées : [SN + *en*], [*il* SV / SN], [*c'est* X / *ça*] et [*il* SV / *lui*].

¹⁰⁹ Le cas particulier des doubles dislocations est examiné plus loin (voir 7.2.4).

Tableau 27. Distribution des différents types de dislocations référant à des entités tierces dans les interviews aux différents stades de développement

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=24)	(n=6)	(n=8)	(n=11)	(n=11)	(n=70)
(N = nombre d'informants)	(N=9)	(N=17)	(N=5)	(N=5)	(N=8)	(N=11)	(N=40)
1. Dislocations à gauche							
1a. Dislocations nominales à gauche							
SN <i>c'est X</i>	1	9	1	30	17	27	85
SN <i>il SV</i>	5	15	6	9	25	14	74
SN <i>ça SV</i>	-	-	-	1	1	3	5
SN + Pro objet	-	-	-	-	1	2	3
SN + <i>en</i>	-	-	-	-	1	-	1
1b. Dislocations pronominales à gauche							
<i>ça c'est X</i>	-	-	1	2	6	24	33
<i>ça ça SV</i>	-	-	-	-	-	3	3
<i>ça il y a [négation] ça</i>	-	-	-	-	-	-	0
<i>lui il SV</i>	-	-	-	-	-	7	7
<i>ceux qui</i> [sub. relative] <i>ils SV</i>	-	-	-	-	-	-	0
2. Dislocations à droite							
2a. Dislocations nominales à droite							
<i>c'est X / SN</i>	-	-	-	2	1	1	4
<i>il SV / SN</i>	-	-	-	-	1	-	1
<i>ça SV / SN</i>	-	-	-	-	-	-	0
SN SV <i>ça / SN</i>	-	-	-	-	-	-	0
<i>en / de + SN</i>	-	-	-	-	-	-	0
2b. Dislocations pronominales à droite							
<i>c'est X / ça</i>	-	-	-	1	-	-	1
<i>c'est X / quelqu'un qui</i> [sub. relative]	-	-	-	-	-	-	0
<i>il SV / lui</i>	-	-	-	-	-	1	1
Total	6	24	8	45	53	82	218

Le tableau 27 nous permet de proposer, pour les stades de développement initial à avancé supérieur, le développement de la dislocation suivant :

- (1) [SN *il SV*] → (2) [SN *c'est X*] →
 (3) [*c'est X / SN*] → (4) [*ça c'est X*] →
 (5) [SN *ça SV*], [SN + Pro objet], [*ça ça SV*], [*lui il SV*]¹¹⁰

¹¹⁰ La virgule lie des types de dislocations dont nos données ne nous permettent pas de dire exactement dans quel ordre ils se développent, dans la mesure où ils font l'objet d'un début d'emploi systématique à un même stade.

- (1) à partir du stade initial.
- (2) à partir du stade post-initial.
- (3) à partir du stade avancé inférieur.
- (4) à partir du stade avancé moyen.
- (5) à partir du stade avancé supérieur.

Il est intéressant de noter l'apparition des dislocations pronominales [*ça c'est X*] avant les dislocations de type [*lui il SV*]. Ceci pourrait tenir au caractère préfabriqué de la séquence *ça c'est*, une séquence préfabriquée se définissant comme une combinaison d'au moins deux mots stockée en tant qu'unité dans la mémoire (Forsberg 2008, cf. Wray 1999). Étant invariable, [*ça c'est X*] pourrait être d'un emploi plus aisé que [*lui il SV*], dont la mise en œuvre implique la maîtrise aussi bien des formes conjointes des pronoms (*il, elle, ils, etc.*) que de leurs formes disjointes (*lui, elle, eux, etc.*).

Par ailleurs, en ce qui concerne les dislocations [SN + Pro objet], nous pouvons noter que leur emploi systématique par les LNN n'est attesté qu'à partir du stade avancé supérieur. En voici un exemple, où le pronom objet clitique *les* est en relation coréférentielle avec le SN *les anglophones* :

- (115) et *les anglophones* (I: RIRE) il faut pas *les* oublier
(Matilda, Doctorants, interview 1, stade avancé supérieur)

Nous avons également relevé au stade avancé moyen une occurrence de [SN + Pro objet] (exemple 116), ainsi qu'une occurrence de la dislocation [SN + *en*], où le SN est repris par le pronom adverbial *en* (exemple 117). Ces deux occurrences ne font toutefois pas l'objet d'un emploi systématique.

- (116) *mai:s le reste je le fais ici / <muntlig framställning¹¹¹> e:t*
grammaire: traduction et (I:mm) tout ça .
(Anders, futurs professeurs, interview 4, stade avancé moyen)

- (117) et s je trouve que / *la littérature suédoise* i il y *en* a beaucoup
euh .
(Mona, futurs professeurs, interview 4, stade avancé moyen)

L'analyse de nos données nous conduit donc à conclure que les dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction de complément d'objet – ou de complément du verbe comme *en* – apparaissent à un stade relativement tardif dans le corpus. D'après Bartning & Schlyter (2004 : 14), le pronom objet émerge dans les productions orales des apprenants dès le stade post-initial. Cependant, leur emploi n'est généralement pas, à ce stade, conforme à

¹¹¹ Traduction de la séquence en suédois *muntlig framställning* : production orale (il s'agit d'un cours suivi par l'apprenant à l'université).

l'usage du français langue-cible, comme le montrent ces deux exemples issus du corpus de Lund¹¹² :

(118) Elle demande la
(Petra, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade post-initial, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 354)

(119) On prend le gaz et refroidir le
(Karl, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade post-initial/stade intermédiaire, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 355)

Dans (118) et (119), les pronoms objet *la* et *le* sont en position postverbale. Ils n'occupent donc pas la position préverbale qu'ils ont en français langue-cible. Pour Granfeldt & Schlyter (2004 : 343), le pronom objet se développe chez les apprenants suédophones adultes de français L2 selon l'itinéraire suivant¹¹³ :

1.	Position postverbale	<i>*je vois lui</i>
2.	Omission de l'objet	<i>*j'ai vu 0</i>
3.	Position intermédiaire	<i>*j'ai le vu</i>
4.	Avant le verbe fini	<i>je l'ai vu</i>

Le pronom objet clitique commence à occuper la position préverbale, conformément à l'usage en langue-cible (étape 4 de l'itinéraire ci-dessus), seulement à partir des niveaux avancés (Bartning & Schlyter 2004 : 11). L'emploi du pronom objet préverbal est en effet attesté dans des productions orales classées au stade avancé moyen. En voici un exemple, provenant du corpus de Lund :

(120) Je l'ai pris
(Knut, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade avancé moyen, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 357)

Comme les dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction de complément d'objet apparaissent elles aussi relativement tard dans l'acquisition, il est possible que ce type de dislocations ne puisse être mis en œuvre qu'une fois le pronom objet « en place » dans la langue des apprenants, c'est-à-dire une fois que ces derniers emploient le pronom objet comme en langue-cible. Nous pouvons en effet constater que, dans les dislo-

¹¹² Rappelons que le corpus de Lund est l'un des deux corpus, avec le corpus *InterFra*, sur lesquels se fondent les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004 ; voir 3.1.2).

¹¹³ Towell & Hawkins (1994) et Herschensohn (2004) proposent des itinéraires semblables pour les apprenants de français ayant l'anglais pour langue maternelle.

cations du corpus construites avec un pronom objet clitique, celui-ci est toujours en position préverbale.

Examinons à présent la distribution des différents types de dislocations référant à des entités tierces chez les LNN de Paris, ainsi que dans les deux groupes de LN.

Tableau 28. *Distribution des différents types de dislocations référant à des entités tierces dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris (n=10) (N=10)	LN Erasmus (n=10) (N=10)	LN Paris (n=8) (N=8)	Total (n=28) (N=28)
1. Dislocations à gauche				
1a. Dislocations nominales à gauche				
SN <i>c'est</i> X	26	40	26	92
SN <i>il</i> SV	41	6	12	59
SN <i>ça</i> SV	5	4	4	13
SN + Pro objet	2	1	–	3
SN + <i>en</i>	1	2	–	3
1b. Dislocations pronominales à gauche				
<i>ça c'est</i> X	2	4	3	9
<i>ça ça</i> SV	1	2	2	5
<i>ça il y a</i> [négation] <i>ça</i>	1	–	–	1
<i>lui il</i> SV	14	1	1	16
<i>ceux qui</i> [sub. relative] <i>ils</i> SV	1	–	–	1
2. Dislocations à droite				
2a. Dislocations nominales à droite				
<i>c'est</i> X / SN	–	3	–	3
<i>il</i> SV / SN	–	–	–	0
<i>ça</i> SV / SN	3	–	–	3
SN SV <u><i>ça</i></u> / SN	1	1	–	2
<i>en / de</i> + SN	1	–	–	1
2b. Dislocations pronominales à droite				
<i>c'est</i> X / <i>ça</i>	–	–	–	0
<i>c'est</i> X / <i>quelqu'un qui</i> [sub. relative]	1	–	–	1
<i>il</i> SV / <i>lui</i>	–	–	–	0
Total	100	64	48	212

Si nous comparons les productions des LNN de Paris à celles des deux groupes de LN, nous constatons que, à la seule exception de [*ça* SV / SN], tous les types de dislocations faisant l'objet d'un emploi systématique chez les LNN de Paris sont attestés chez les LN.

Le tableau 28 montre qu'un nouveau type de dislocation fait l'objet d'un emploi systématique dans le groupe de LNN de Paris : [*ça* SV / SN]. Nous pouvons à présent proposer un ordre de développement des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews.

Ordre de développement 1 :

- (1) [SN *il SV*] → (2) [SN *c'est X*] →
(3) [*c'est X / SN*] → (4) [*ça c'est X*] →
(5) [SN *ça SV*], [SN + Pro objet], [*ça ça SV*], [*lui il SV*] →
(6) [*ça SV / SN*]

- (1) à partir du stade initial.
(2) à partir du stade post-initial.
(3) à partir du stade avancé inférieur.
(4) à partir du stade avancé moyen.
(5) à partir du stade avancé supérieur.
(6) au-delà du stade avancé supérieur.

Ce résultat n'est pas entièrement conforme à l'hypothèse que nous avons formulée pour l'ordre d'acquisition des dislocations (hypothèse **H1a** ; voir chapitre 4), que nous rappelons ici :

[SN *c'est X*] → [SN *il SV*] → [*lui il SV*]

Contrairement à notre hypothèse de départ, la dislocation [SN *c'est X*], dans les interviews, n'est pas employée systématiquement avant [SN *il SV*]. Cela signifie que les apprenants disposent précocement des moyens grammaticaux nécessaires à la construction des dislocations [SN *il SV*]. Notre corpus ne témoigne donc pas, comme nous en avons fait l'hypothèse, de l'existence d'une phrase préalable d'emploi des dislocations construites à partir de la séquence préfabriquée *c'est*. La dislocation de type [SN *c'est X*] ne présente qu'une occurrence au stade initial :

- (121) *mon adresse eh st c'est Körsbärsvägen <fem¹¹⁴>*
(Jan, débutants, interview 1, stade initial)

En revanche, l'analyse permet de confirmer la seconde partie de notre hypothèse : les dislocations *pronominales* à gauche [*lui il SV*] apparaissent après les dislocations *nominales* à gauche.

Passons à l'analyse du développement des dislocations référant aux interlocuteurs ([*moi je SV*], [*toi tu SV*] et leurs variantes).

¹¹⁴ Traduction du mot suédois *fem* : cinq.

7.2.2 Développement des dislocations visant les interlocuteurs dans les interviews

La distribution, dans les interviews, des dislocations visant les interlocuteurs est présentée dans les tableaux 29 et 30.

Tableau 29. *Distribution des différents types de dislocations référant aux interlocuteurs dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement (n = nombre d'interviews) (N = nombre d'informants)	Stade initial (n=10) (N=9)	Stade post-initial (n=24) (N=17)	Stade intermédiaire (n=6) (N=5)	Stade avancé inférieur (n=8) (N=5)	Stade avancé moyen (n=11) (N=8)	Stade avancé supérieur (n=11) (N=11)	Total (n=70) (N=40)
1. Dislocations à gauche							
<i>moi je SV</i>	1	2	1	11	25	27	67
<i>moi + Pro objet</i>	–	–	–	–	–	–	0
<i>moi c'est X</i>	–	–	–	–	–	–	0
<i>toi tu SV</i>	–	–	–	–	–	1	1
<i>toi et moi on SV</i>	–	–	–	–	1	–	1
2. Dislocations à droite							
<i>je SV / moi</i>	–	–	–	–	1	1	2
<i>tu SV / toi</i>	–	–	–	–	1	–	1
Total	1	2	1	11	28	29	72

Tableau 30. *Distribution des différents types de dislocations référant aux interlocuteurs dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris (n=10) (N=10)	LN Erasmus (n=10) (N=10)	LN Paris (n=8) (N=8)	Total (n=28) (N=28)
1. Dislocations à gauche				
<i>moi je SV</i>	105	41	24	170
<i>moi + Pro objet</i>	3	2	3	8
<i>moi c'est X</i>	–	2	–	2
<i>toi tu SV</i>	–	–	–	0
<i>toi et moi on SV</i>	–	–	–	0
2. Dislocations à droite				
<i>je SV / moi</i>	1	2	–	3
<i>tu SV / toi</i>	–	–	–	0
Total	109	47	27	183

Les dislocations [*moi je SV*] commencent à être employées systématiquement à partir du stade post-initial¹¹⁵, et [*moi + Pro objet*] après le stade avancé supérieur (c'est-à-dire uniquement chez les LNN de Paris). Voici un exemple pour chacun de ces deux types de dislocations.

¹¹⁵ On en trouve néanmoins une occurrence isolée dès le stade initial.

(122) oui *moi j'ai* uN un travail eh aUssi
(Robert, débutants, interview 1, stade initial)

(123) mais *moi / moi ça me* perturbe actuellement .
(Ursula, LNN de Paris, interview 1)

Granfeldt & Schlyter (2004 : 350-352) montrent que les apprenants suédo-phones adultes de français L2 ne traitent pas toujours les pronoms sujet *je* comme des clitiques. Plusieurs facteurs permettent d'en juger ; il arrive :

- que les apprenants accentuent le pronom pour marquer un contraste (comme *JE* dans l'exemple 124 ci-dessous),
- qu'ils séparent le pronom du verbe par un adverbe (comme dans l'exemple 125),
- qu'ils emploient la forme non élidée du pronom *je* même devant une voyelle (comme dans l'exemple 126) ou devant un *h* muet,
- qu'ils insèrent une pause entre le pronom sujet *je* et le verbe fini (comme dans l'exemple 127).

(124) *HEN: JE comprendre, e la / la dame comprendre
(Henry, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade initial, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 350)

(125) *LIS: Je seulement habite...
(Lisa, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade intermédiaire, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 350)

(126) *HEN: Je je aime.
(Henry, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade initial, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 350)

(127) *PTR: Et je # vais aller avec un ami.
(Petra, corpus de Lund, apprenants non guidés, stade post-initial, exemple de Granfeldt & Schlyter 2004 : 351)

Or, dans les dislocations [*moi je* SV] de notre corpus, le pronom *je* semble traité comme un pronom clitique dans la quasi-totalité des cas : (i) il ne semble jamais accentué¹¹⁶ ; (ii) il n'est jamais séparé du verbe fini par un adverbe ; (iii) il est toujours élidé devant une voyelle (comme dans l'exemple 122 *supra*) ou un *h* muet ; (iv) il est presque toujours répété avant le verbe après une pause (comme dans 128 ci-dessous), sauf dans un cas (la seule exception du corpus, semble-t-il ; exemple 129).

¹¹⁶ Autant que les transcriptions et l'étude de quelques profils acoustiques permettent d'en juger.

- (128) c'est eh c'est+ intéressant avec cette classe parce que / *moi je*
eh *je* suis pas très âgée .

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1,
stade avancé moyen)

- (129) oh no:n / non mais *moi je* / *je* / préférerais .

(Marie, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4,
stade avancé moyen)

Dans (128), la locutrice, Lena, hésite après *moi je*, puis répète le pronom *je* avant le verbe, comme c'est le cas, normalement, en français langue-cible (Granfeldt & Schlyter 2004 : 351). En revanche, dans (129), Marie effectue une première pause après la séquence *moi je*, répète le pronom *je*, puis fait une nouvelle pause, pour enchaîner sur le verbe sans répétition du pronom.

En conclusion, ce dernier cas mis à part, les pronoms sujet *je* dans les dislocations [*moi je* SV] semblent, d'après les critères proposés par Granfeldt & Schlyter (2004), être toujours traités par les LNN de notre corpus comme des pronoms clitiques. Ceci suggère que l'acquisition de la clitisation est une condition préalable à la mise en œuvre par les apprenants de français de dislocation de type [*moi je* SV]¹¹⁷.

Soulignons par ailleurs que quelques dislocations à droite [*je* SV / moi] ont été relevées dans les interviews : une au stade avancé moyen, une au stade avancé supérieur et une chez les LNN de Paris (tableaux 29 et 30). Nous pouvons toutefois faire remarquer que, même chez les LN, [*je* SV / moi] est beaucoup plus rare que [*moi je* SV] (tableau 30) : la variante disloquée à droite n'est attestée que deux fois chez les LN Erasmus, et pas une seule fois chez les LN de Paris, contre respectivement 41 et 24 occurrences de [*moi je* SV] dans ces deux groupes.

Enfin, la dislocation de type [*moi c'est* X], relevée chez un LN (exemple 130 ci-dessous, lignes 05 et 07-08), n'est attestée chez aucun LNN du corpus de l'étude.

¹¹⁷ Nous avons également examiné les autres types de dislocations. Tous les pronoms sujet et objet préverbaux répondent aux critères (i) à (iv) susmentionnés, à une exception près : « et mon frère / il / cohabite (RIRE) avec une Norvégienne . » (Anita, futurs professeurs, interview 1, stade avancé moyen). Comme dans l'exemple (129), la LNN marque ici une pause entre le pronom et le verbe sans répéter le pronom devant le verbe après la pause. Dans tous les autres cas, les pronoms semblent traités en tant que clitiques par les LNN.

- (130) 01 I: et les alentours de Manosque qu'est-ce que c'est ... ?
 02 E: alors c'est très typique +
 03 I: XMannes euh SIM
 04 E: eu:h voilà . oui oui je vois que vous connaissez (RI-
 05 RE). euh *moi* c'est plutôt vers Saint-Auban Château XX
 06 (I:mm) c'est-à-dire que XMannes c'est vers le le côté
 07 l'autre côté versant de la montagne de XXLure . / et *moi*
 08 c'est de l'autre côté en fait .

(Rachelle, LN Erasmus, interview 1)

En conclusion, les tableaux 29 et 30 (voir *supra*) permettent de proposer l'ordre de développement suivant pour les dislocations référant au locuteur (« moi ») :

Ordre de développement 2 :

(1) [*moi je* SV] → (2) [*moi* + Pro objet]

(1) à partir du stade post-initial.

(2) au-delà du stade avancé supérieur.

7.2.3 Développement des dislocations référant simultanément au locuteur et à des tiers dans les interviews

Les tableaux 31 et 32 présentent la distribution des différents types de dislocations référant en même temps au locuteur et à des tiers.

Tableau 31. *Distribution des différents types de dislocations référant en même temps au locuteur et à des tiers dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial (n=10) (N=9)	Stade post-initial (n=24) (N=17)	Stade intermédiaire (n=6) (N=5)	Stade avancé inférieur (n=8) (N=5)	Stade avancé moyen (n=11) (N=8)	Stade avancé supérieur (n=11) (N=11)	Total (n=70) (N=40)
1. Dislocations à gauche							
1a. Dislocations nominales à gauche							
SN on SV	–	–	–	–	–	1	1
1b. Dislocations pronominales à gauche							
nous on SV	–	–	–	1	–	3	4
1c. Dislocations à gauche [SN et moi nous]							
SN et moi on/nous SV	–	–	–	3	–	–	3
2. Dislocations à droite							
on SV / moi et quelques autres	–	–	–	–	1	–	1
nous SV / SN	–	–	–	–	1	–	1
Total	0	0	0	4	2	4	10

Tableau 32. *Distribution des différents types de dislocations référant en même temps au locuteur et à des tiers dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris (n=10) (N=10)	LN Erasmus (n=10) (N=10)	LN Paris (n=8) (N=8)	Total (n=28) (N=28)
1. Dislocations à gauche				
1a. Dislocations nominales à gauche				
SN on SV	–	1	–	1
1b. Dislocations pronominales à gauche				
nous on SV	8	3	5	16
1c. Dislocations à gauche [SN et moi nous]				
SN et moi on/nous SV	–	–	–	0
2. Dislocations à droite				
on SV / moi et quelques autres	–	–	–	0
nous SV / SN	–	–	–	0
Total	8	4	5	17

Parmi les dislocations référant à la fois au locuteur et à des tiers, [*nous on SV*] est le type le plus fréquent. Une occurrence isolée a été relevée dans une interview classée au stade avancé inférieur, mais la dislocation ne commence à être employée systématiquement qu'à partir du stade avancé supérieur, où nous comptons 3 occurrences. Dans le groupe des LNN de Paris, 8 occurrences de [*nous on SV*] ont été identifiées, 3 chez les LNN Erasmus, 5 chez les LN de Paris. Dans la catégorie des dislocations référant au locuteur et à des tiers, nous avons également relevé une occurrence de [*on SV / moi et quelques autres*], une de [*nous SV / SN*], ainsi que trois occurrences de dislocations du type [*SN et moi on/nous SV*], où le pronom est soit *on* (comme dans l'exemple 131), soit *nous* (comme dans l'exemple 132).

(131) *ma sœur et moi on a pris un journal*
(Marie, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1, stade avancé inférieur)

(132) E: oui / *Eva et moi / nous* pensons de / d'écrire / une e:h mm:
/ une essai / un essai / de:s (BRUIT) dE l'enseignement en
France / (I:mhm) et faire des comparaisons entre Suède et la
France .
(Mona, futurs professeurs, interview 1, stade avancé inférieur)

Si nous comparons le développement de [*nous on SV*] à celui des autres dislocations pronominales ([*moi je SV*], [*ça c'est X*] et [*lui il SV*]), nous obtenons l'ordre suivant.

Ordre de développement 3 :

- (1) [*moi je* SV] → (2) [*ça c'est* X] →
 (3) [*nous on* SV], [*lui il* SV]

- (1) à partir du stade post-initial.
 (2) à partir du stade avancé moyen.
 (3) à partir du stade avancé supérieur.

7.2.4 Doubles dislocations dans les interviews

Nous avons relevé la première double dislocation du corpus au stade avancé inférieur. Voici l'occurrence en question :

- (133) oh *les idoles* / *c'est difficile ça* .
 (Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4,
 stade avancé inférieur)

La dislocation présente une séquence détachée à gauche, le SN *les idoles*, et un pronom détaché à droite, *ça*. Ces deux éléments sont en relation coréférentielle avec le pronom *c'* de la collocation *c'est*.

Quelques autres cas isolés de doubles dislocations ont été trouvés au stade avancé supérieur (2 occurrences chez un doctorant), chez les LNN de Paris (en tout 3 occurrences), et dans le groupe de LN Erasmus (3 occurrences). Leur distribution est présentée dans les deux tableaux ci-dessous. En raison de leur faible nombre dans le corpus, les doubles dislocations ont été écartées de la suite de l'analyse.

Tableau 33. *Distribution des différents types de doubles dislocations dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =24)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =8)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =70)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =9)	(<i>N</i> =17)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =11)	(<i>N</i> =40)
1. Doubles dislocations à gauche							
<i>moi ma N c'est X</i>	–	–	–	–	–	–	0
<i>moi ma N elle SV</i>	–	–	–	–	–	–	0
2. Doubles dislocations à gauche et à droite							
<i>ça ça SV / SN</i>	–	–	–	–	–	–	0
<i>SN c'est X / ça</i>	–	–	–	1	–	–	1
<i>SN ça c'est X</i>	–	–	–	–	–	2	2
<i>moi c'est ce que je SV / SN</i>	–	–	–	–	–	–	0
Total	0	0	0	1	0	2	3

Tableau 34. *Distribution des différents types de doubles dislocations dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris (n=10) (N=10)	LN Erasmus (n=10) (N=10)	LN Paris (n=8) (N=8)	Total (n=28) (N=28)
1. Doubles dislocations à gauche				
<i>moi ma N c'est X</i>	–	1	–	1
<i>moi ma N elle SV</i>	1	–	–	1
2. Doubles dislocations à gauche et à droite				
<i>ça ça SV / SN</i>	1	1	–	2
<i>SN c'est X / ça</i>	–	–	–	0
<i>SN ça c'est X</i>	1	–	–	1
<i>moi c'est ce que je SV / SN</i>	–	1	–	0
Total	3	3	0	6

7.2.5 Bilan

Cette première partie de l'analyse des interviews nous a permis de proposer les trois ordres de développement suivants.

Ordre de développement 1 :

- (1) [SN *il* SV] → (2) [SN *c'est* X] →
 (3) [*c'est* X / SN] → (4) [*ça c'est* X] →
 (5) [SN *ça* SV], [SN + Pro objet], [*ça ça* SV], [*lui il* SV] →
 (6) [*ça* SV / SN]

- (1) à partir du stade initial.
 (2) à partir du stade post-initial.
 (3) à partir du stade avancé inférieur.
 (4) à partir du stade avancé moyen.
 (5) à partir du stade avancé supérieur.
 (6) au-delà du stade avancé supérieur.

Ordre de développement 2 :

- (1) [*moi je* SV] → (2) [*moi* + Pro objet]

- (1) à partir du stade post-initial.
 (2) au-delà du stade avancé supérieur.

Ordre de développement 3 :

- (1) [*moi je* SV] → (2) [*ça c'est* X] →
(3) [*nous on* SV], [*lui il* SV]

- (1) à partir du stade post-initial.
(2) à partir du stade avancé moyen.
(3) à partir du stade avancé supérieur.

Si nous fondons ces trois ordres de développement en un seul, nous obtenons :

Ordre de développement 4 :

Dès le stade initial :

- emploi systématique des dislocations nominales à gauche [SN *il* SV]

À partir du stade post-initial :

emploi systématique :

- des dislocations nominales à gauche [SN *c'est* X]
- des dislocations pronominales à gauche [*moi je* SV]

À partir du stade avancé inférieur :

- emploi systématique des dislocations nominales à droite [*c'est* X / SN]

À partir du stade avancé moyen :

- emploi systématique des dislocations pronominales à gauche [*ça c'est* X]

À partir du stade avancé supérieur :

emploi systématique :

- des dislocations nominales à gauche [SN *ça* SV]
- des dislocations nominales à gauche [SN + Pro objet]
- des dislocations pronominales à gauche [*ça ça* SV]
- des dislocations pronominales à gauche [*lui il* SV]
- des dislocations pronominales à gauche [*nous on* SV]

Au-delà du stade avancé supérieur :

- emploi systématique des dislocations nominales à droite [*ça* SV / SN]
- emploi systématique des dislocations pronominales à gauche [*moi* + Pro objet]

Ces premiers résultats font apparaître quelques tendances générales du développement de la dislocation en français L2 :

- les dislocations nominales sont employées avant les dislocations pronominales,
- les dislocations à gauche, avant les dislocations à droite,

- les dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction sujet, avant celles construites avec un pronom de reprise complément d'objet.

Ces trois tendances générales sont conformes à nos hypothèses de départ (voir **H1a** dans le chapitre 4).

Dans cette section, nous avons étudié le début de l'emploi systématique des différents types de dislocations dans les interviews. Les résultats obtenus soulèvent un certain nombre de questions. Par exemple, la dislocation [*moi je* SV] commence à être employée de manière systématique à partir du stade post-initial ; mais quelle est la fréquence de ce type de dislocation aux différents stades de développement ? Par ailleurs, nous n'avons effectué jusqu'ici qu'une étude formelle de la dislocation. Nous pouvons cependant nous demander si les différents types de dislocations sont employés par les LNN avec les mêmes fonctions en début d'acquisition et à des stades plus avancés, et si la dislocation connaît un développement fonctionnel au cours de l'acquisition. Pour répondre à ces questions, l'analyse doit donc être complétée par une étude de la fréquence des dislocations (7.3), ainsi que par une analyse fonctionnelle de la dislocation (7.5 et 7.6). En 7.4 sera également abordée la question de la variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations.

7.3 Fréquence des dislocations dans les interviews

Nous analyserons en 7.3.1 l'évolution de la fréquence d'emploi des dislocations au sein des groupes longitudinaux de l'étude. En 7.3.2, nous nous intéresserons à la fréquence des dislocations aux différents stades de développement, dans le groupe des LNN de Paris et dans les deux groupes de LN.

Désormais, nous nous concentrerons sur deux catégories de dislocations : celles qui réfèrent à des entités tierces (tableau 35 ci-dessous), et les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques (tableau 36). Nous n'analyserons pas les autres types de dislocations (les dislocations de type [*toi tu* SV], [*nous on* SV], les doubles dislocations, etc.) en raison de leur faible nombre d'occurrences dans le corpus.

Tableau 35. *Dislocations référant à des entités tierces dans les interviews*

Type de dislocation	Exemple	Nombre	%
1. Dislocations référant à des entités tierces			
<i>Ia. Dislocations nominales à gauche</i>			
SN <i>c'est</i> X	<i>le latin c'est</i> quarante heures	177	24,5 %
SN <i>il</i> SV	<i>le mémoire il</i> est terminé / heureusement	133	18,4 %
SN <i>ça</i> SV	<i>la culture viking ça</i> les passionne	18	2,5 %
SN + Pro objet	<i>le reste je</i> le fais ici	6	0,8 %
SN + <i>en</i>	<i>la littérature suédoise il y en</i> a beaucoup	4	0,6 %
<i>Ib. Dislocations pronominales à gauche</i>			
<i>ça c'est</i> X	<i>ça c'est</i> aussi un problème politique	42	5,8 %
<i>ça ça</i> SV	<i>ça ça</i> allait très vite	8	1,1 %
<i>ça il y a</i> [négation] <i>ça</i>	<i>ça y a</i> plus <i>ça</i>	1	0,1 %
<i>lui il</i> SV	<i>eux ils</i> avaient le droit déjà	23	3,2 %
<i>ceux qui</i> [sub. relative] <i>ils</i> SV	<i>ceux qui ne parlaient pas ils</i> SV	1	0,1 %
<i>Ic. Dislocations nominales à droite</i>			
<i>c'est</i> X / SN	<i>c'est</i> énervant / <i>le silence</i>	7	1,0 %
<i>il</i> SV / SN	le titre là qu' <i>elle</i> m'a donné / ***	1	0,1 %
<i>ça</i> SV / SN	<i>ça</i> m'a plu / <i>toutes ces petites rues</i>	3	0,4 %
SN SV <u><i>ça</i></u> / SN	j'ai adoré <i>ça</i> / <i>une langue comme ça</i>	2	0,3 %
<i>en / de</i> + SN	je préfère ne pas <i>en</i> parler / <i>de cette période de ma vie</i>	1	0,1 %
<i>Id. Dislocations pronominales à droite</i>			
<i>c'est</i> X / <i>ça</i>	<i>c'est</i> où <i>ça</i> ?	1	0,1 %
<i>c'est</i> X / <i>quelqu'un qui</i> [sub. relative]	<i>c'est</i> difficile à comprendre / <i>quelqu'un qui parle mal le français / qui se trompe</i>	1	0,1 %
<i>il</i> SV / <i>lui</i>	<i>elle</i> est assez distante <i>elle</i>	1	0,1 %
Total		430	59,6 %
		sur 721	

Tableau 36. *Dislocations pronominales de type [moi je SV] et leurs variantes syntaxiques dans les interviews*

Type de dislocation	Exemple	Nombre	%
1. Dislocations pronominales à gauche			
<i>moi je</i> SV	<i>moi je</i> vote pour les communistes	237	32,9 %
<i>moi</i> + Pro objet	et <i>moi ça</i> m'intéressait pas du tout	8	1,1 %
2. Dislocations pronominales à droite			
<i>je</i> SV / <i>moi</i>	<i>je</i> savais pas <i>moi</i>	5	0,7 %
Total		250	34,7 %
		sur 721	

7.3.1 Évolution de la fréquence des dislocations dans les groupes longitudinaux

Le corpus de l'étude compte quatre groupes longitudinaux : les lycéens, les débutants, les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années et les futurs professeurs. Tous ces groupes ont enregistré deux interviews à plusieurs mois d'intervalle : 2 à 4 mois séparent les interviews 1 et 4 des débutants ; 12 mois, les interviews 1 et 2 des lycéens ; 15 mois, les interviews 1 et 4 des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années ; 12 mois, les interviews 1 et 4 des futurs professeurs (voir chapitre 5). Est-il possible d'identifier un développement dans les groupes longitudinaux du corpus ? Pour répondre à cette question, nous avons comparé, dans chaque groupe, l'évolution des fréquences des dislocations entre les deux enregistrements, en distinguant d'une part les dislocations référant à des entités tierces, d'autre part les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques. Pour cela, nous avons utilisé le test *t* de Student à échantillons dépendants. Les résultats sont présentés dans le tableau 37.

Tableau 37. Comparaisons statistiques des fréquences d'emploi des dislocations entre les deux interviews enregistrées par les groupes longitudinaux¹¹⁸

	Dislocations référant à des entités tierces (nombre pour 100 mots)		Dislocations de type [<i>moi je</i> SV] et leurs variantes syntaxiques (nombre pour 100 mots)	
	interviews 1	interviews 4	interviews 1	interviews 4
Débutants	0,20	0,13	0,02	0,02
	Différence non significative ($p > 0,05$)		Différence non significative ($p > 0,05$)	
Lycéens	0,26	0,19	0	0,03
	Différence non significative ($p > 0,05$)		Différence non significative ($p > 0,05$)	
Apprenants universitaires	0,34	0,34	0,09	0,19
	Différence non significative ($p > 0,05$)		DIFFÉRENCE SIGNIFICATIVE ($p < 0,05$)	
Futurs professeurs	0,30	0,18	0,04	0,08
	Différence non significative ($p > 0,05$)		Différence non significative ($p > 0,05$)	

La différence est significative si $p \leq 0,05$ (test *t* de Student à échantillons dépendants).

Nous n'avons identifié qu'une différence significative : il s'agit de la fréquence des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) du groupe des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années. La fréquence augmente entre les interviews 1 et les interviews 4. Le détail des fréquences des dislocations

¹¹⁸ Dans le tableau, nous distinguons d'une part les dislocations référant à des entités tierces, d'autre part les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques.

pronominales dans les interviews 1 et 4 du groupe d'étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années est présenté dans le tableau 38 ci-après.

Tableau 38. *Étude longitudinale : développement de l'emploi des dislocations référant aux interlocuteurs entre les interviews 1 et les interviews 4 du groupe d'étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années (différence significative, test t de Student à échantillons dépendants : $p < 0,05$)*

	Interview 1			Interview 4		
	Nombre de dislocations	Nombre de mots	Fréquence (nbre dislo. / 100 mots)	Nombre de dislocations	Nombre de mots	Fréquence (nbre dislo. / 100 mots)
Eva	0	1 685	0	0	1 452	0
Lena	4	1 913	0,21	9	3 049	0,30
Marie	1	1 509	0,07	5	1 691	0,30
Pernilla	0	1 078	0	1	1 165	0,09
Yvonne	3	1 828	0,16	6	2 249	0,27
Total et fréquence moyenne	8		0,09	21		0,19

La fréquence moyenne des dislocations référant aux interlocuteurs augmente de 0,09 à 0,19 dislocation pour 100 mots. La fréquence d'emploi des dislocations augmente chez quatre des cinq locuteurs du groupe ; elle reste nulle dans les deux interviews d'Eva. Cette augmentation moyenne statistiquement significative témoigne d'un développement de l'interlangue des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années.

7.3.2 Fréquences moyennes des dislocations dans les interviews

Dans cette partie, nous chercherons à répondre aux questions suivantes : quelle est la fréquence des dislocations aux différents stades de développement ? y a-t-il des différences entre les stades de développement, le groupe de LNN de Paris et les deux groupes de LN ? Nous commencerons par analyser le cas des dislocations visant des entités tierces.

7.3.2.1 Fréquences des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews

Nous avons tout d'abord calculé la fréquence des dislocations référant à des entités tierces dans chaque interview, pour ensuite établir les moyennes de ces fréquences à chaque stade de développement, dans le groupe de LNN de Paris et dans les deux groupes de LN. Dans ce calcul, nous avons pris en compte, sans les distinguer, les dislocations nominales et pronominales ainsi que les dislocations à gauche et à droite¹¹⁹. Les résultats, pour l'ensemble des

¹¹⁹ Nous ne distinguons pas ici les dislocations à gauche et à droite, car nous nous intéressons au développement des deux grands types de dislocations que sont d'une part les dislocations

stades de développement, les LNN de Paris et les deux groupes de LN, sont présentés dans les tableaux 39 et 40.

Tableau 39. *Fréquences des dislocations référant aux entités tierces dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =24)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =8)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =11)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =9)	(<i>N</i> =17)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =11)
Nombre de dislocations ¹²⁰	6	24	8	45	53	82
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	0,21	0,20	0,13	0,37	0,27	0,35

Tableau 40. *Fréquences des dislocations référant aux entités tierces dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

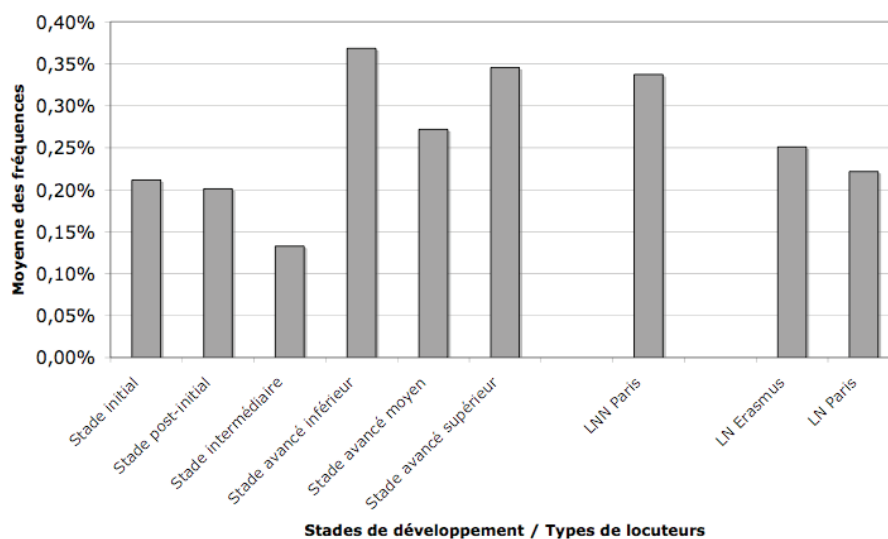
	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Nombre de dislocations	100	64	48
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	0,34	0,25	0,22

Pour faciliter l'interprétation des résultats, nous avons représenté les fréquences moyennes aux différents stades de développement et dans les différents groupes de locuteurs dans la figure 10.

référant à des entités tierces, et d'autre part les dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques). Ces dernières seront analysées dans la section suivante.

¹²⁰ Rappelons que le nombre d'interviews et de mots diffère d'un stade de développement à l'autre (voir 7.1). Seule la fréquence moyenne permet la comparaison entre stades de développement.

Figure 10. Moyennes des fréquences des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews aux différents stades de développement, chez les LNN de Paris, les LN Erasmus et les LN de Paris

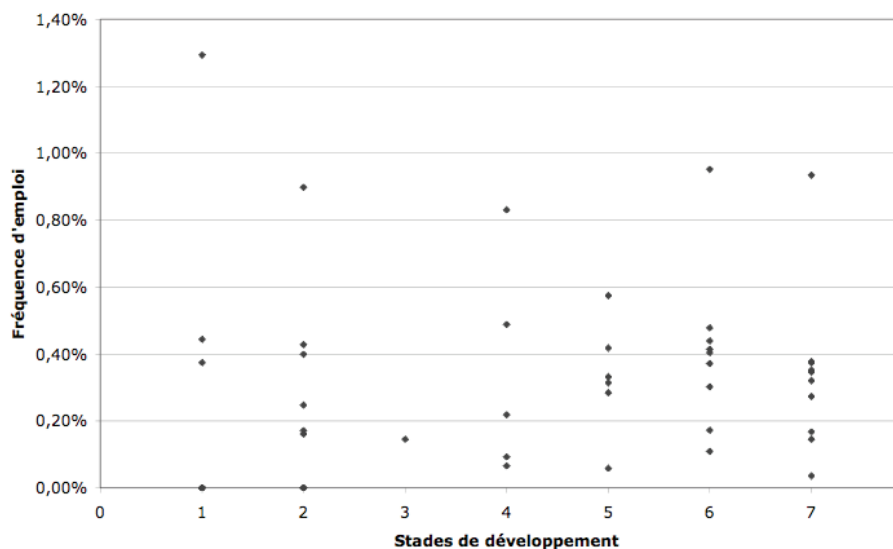


Les fréquences d'emploi représentées dans le graphique ci-dessus sont en moyenne plus élevées aux stades avancés et chez les LNN de Paris qu'aux stades initial, post-initial et intermédiaire. Nous pouvons donc nous demander s'il existe une corrélation entre acquisition et fréquence d'emploi des dislocations référant à des entités tierces. Pour le vérifier, nous avons effectué un calcul de corrélation (corrélation de Pearson) entre les deux variables (voir figure 11 ci-après), en affectant préalablement le chiffre 1 au stade initial, le chiffre 2 au stade post-initial, etc. Le groupe des LNN de Paris s'est vu affecter le chiffre 7¹²¹. Nous n'avons pris en compte dans ce calcul que les interviews 1¹²².

¹²¹ Précisons que nous avons affecté ce chiffre aux LNN de Paris pour les besoins du calcul de corrélation, mais qu'il ne correspond pas à proprement parler à un stade de développement. Les LNN de Paris se situent simplement au-delà des stades de développement avancés de Bartning & Schlyter (2004 ; voir 5.3.6). Cette remarque vaut également pour la figure 13 en 7.3.2.2.

¹²² Ceci afin de ne pas surpondérer, dans le calcul de corrélation, les LNN ayant réalisé plusieurs interviews – sachant que certains LNN, par exemple les LNN de Paris, n'ont effectué qu'une interview. Ce principe a été appliqué dans tous les calculs de corrélation de l'étude.

Figure 11. Relation entre la fréquence des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews 1 et les stades de développement



Le graphique ci-dessus ne fait pas apparaître de relation linéaire entre stades de développement et fréquences d'emploi des dislocations référant aux entités tierces. La corrélation (faible) calculée à l'aide de SPSS ($r = 0,199$) n'est pas significative ($p > 0,05$). Elle ne permet donc pas de tirer de conclusion. Néanmoins, la figure 11 suggère que les dislocations référant à des entités tierces ne connaissent pas de développement¹²³ du point de vue quantitatif au fil de l'acquisition. Il est intéressant de souligner à cet égard que les productions des apprenants aux stades initial et post-initial présentent des taux de fréquence comparables à ceux des deux groupes de LN (respectivement 0,21, 0,20, 0,25 et 0,22 dislocation pour 100 mots ; voir tableaux 39 et 40 *supra*). Dès le stade initial, les apprenants disposent donc des ressources grammaticales nécessaires – notamment les pronoms personnels *il(s)* et *elle(s)* et la collocation *c'est* – permettant de produire des dislocations. La capacité des apprenants à produire des énoncés disloqués dès le début de l'acquisition pourrait être favorisée par l'existence de structures équivalentes dans la langue maternelle des apprenants. En effet, les dislocations [SN *il* SV], [SN *c'est* X] et leurs variantes ont des équivalents formels et fonctionnels en suédois : [SN *han* SV] et [SN *det är* X] (voir 2.3).

¹²³ Ou, s'il y a un développement, celui-ci est à peine perceptible. Précisons aussi que ceci concerne les dislocations de type nominal, puisque les dislocations pronominales sont quasiment absentes des productions aux premiers stades de développement (voir 7.2.1).

7.3.2.2 Fréquences moyennes des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques)

Les fréquences moyennes des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) sont présentées dans les deux tableaux 41 et 42, ainsi que dans la figure 12.

Tableau 41. *Fréquences des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=24)	(n=6)	(n=8)	(n=11)	(n=11)
(N = nombre d'informants)	(N=9)	(N=17)	(N=5)	(N=5)	(N=8)	(N=11)
Nombre de dislocations	1	2	1	11	26	28
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	0,02	0,02	0,01	0,07	0,12	0,12

Tableau 42. *Fréquences des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=10)	(n=8)
(N = nombre d'informants)	(N=10)	(N=10)	(N=8)
Nombre de dislocations	109	45	27
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	0,37	0,15	0,13

Les tableaux 41 et 42 ci-dessus et le graphique de la figure 12 ci-après font apparaître l'existence d'un développement de la fréquence d'emploi des dislocations référant aux interlocuteurs. Pour le vérifier, nous avons calculé, comme précédemment (voir 7.3.2.1), la corrélation de Pearson entre les moyennes de fréquences et les stades de développement (voir également la figure 13).

Figure 12. Moyennes des fréquences des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews aux différents stades de développement, chez les LNN de Paris, les LN Erasmus et les LN de Paris

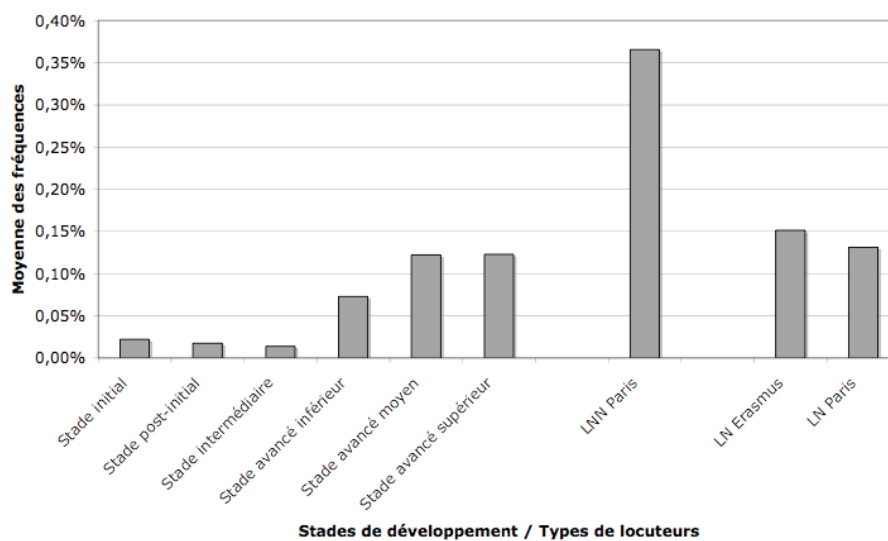
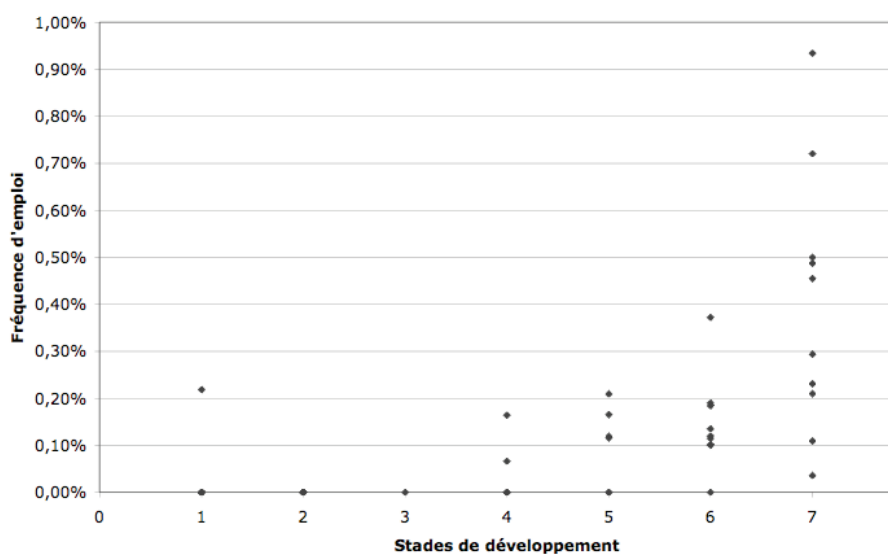


Figure 13. Relation entre d'une part la fréquence d'emploi des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews 1 et d'autre part les stades de développement



Le graphique de la figure 13 fait apparaître une forte corrélation entre les deux variables, ce que confirme le calcul de la corrélation de Pearson réalisé par le logiciel SPSS : $r = 0,612$ (corrélation significative : $p < 0,001$).

Notons par ailleurs que la fréquence d'emploi des dislocations [*moi je SV*] et de leurs variantes syntaxiques est beaucoup plus élevée chez les LNN de Paris qu'aux différents stades de développement ou que dans les deux groupes de LN. Le test ANOVA, appliqué aux LNN classés selon les stades de développement, a donné les résultats suivants.

Tableau 43. *Significativité des différences de fréquences des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) entre les différents stades de développement et le groupe de LNN de Paris.*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(n = nombre d'interviews)	($n=9$)	($n=10$)	($n=1$)	($n=5$)	($n=6$)	($n=9$)
(N = nombre d'informants)	($N=9$)	($N=10$)	($N=1$)	($N=5$)	($N=6$)	($N=9$)
LNN de Paris ($n=10$, $N=10$)	différ. signific.	différ. signific.	test non effectuée ¹²⁴	différ. signific.	différ. signific.	différ. signific.
$p <$	0,001	0,001	—	0,01	0,05	0,05

différ. signific. = différence significative. La différence est significative si $p \leq 0,05$ (ANOVA, test *post-hoc* Scheffé).

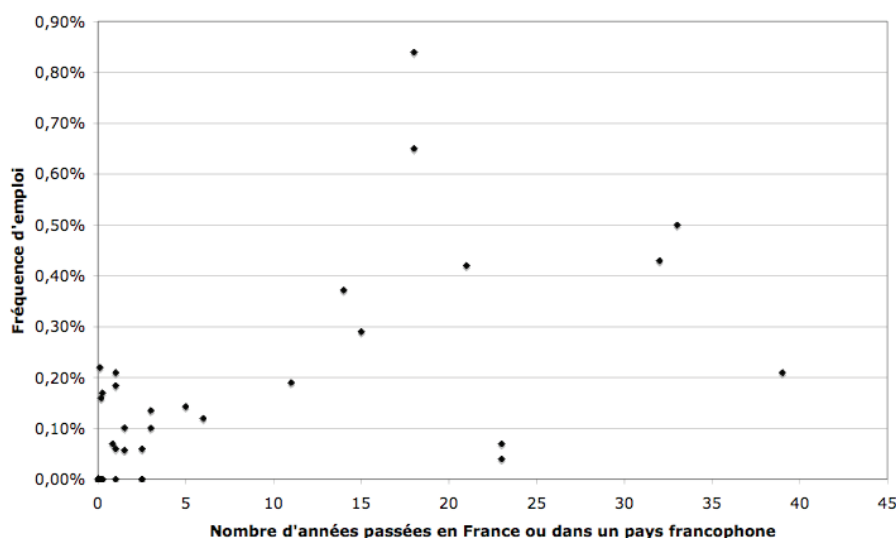
Les différences de fréquences d'emploi des dislocations de type [*moi je SV*] (et leurs variantes syntaxiques) sont significatives entre le groupe de LNN de Paris et les stades de développement auxquels nous avons pu appliquer le test ANOVA¹²⁵. En revanche, le test n'a pas fait apparaître de différences significatives entre les stades de développement. Nous pouvons néanmoins conclure que les dislocations de ce type connaissent un développement en français L2. Soulignons que le test *t* de Student fait apparaître une différence significative entre le groupe de LNN de Paris et les LN de Paris, ainsi qu'entre les LNN de Paris et les LN Erasmus. Une explication possible est que les interviews des LNN de Paris présentent plus de contextes d'emploi favorisant l'emploi de ce type de dislocations. Il est par exemple possible que l'intervieweur sollicite plus l'opinion des LNN de Paris que celle des autres locuteurs, ce qui pourrait favoriser l'emploi des dislocations de type [*moi je SV*] chez les LNN de Paris. Une seconde explication pourrait être que les LNN emploient les dislocations de ce type dans des contextes plus variés que les LN. Une troisième possibilité : dans les contextes de variation libre entre [*je SV*] et [*moi je SV*], les LNN de Paris manifestent une préférence plus marquée pour la construction disloquée.

¹²⁴ Nous avons exclu le stade intermédiaire du calcul ANOVA, car le test ne peut être appliqué qu'à des groupes composés d'au moins deux individus. Or le stade intermédiaire ne compte qu'une interview 1.

¹²⁵ C'est-à-dire tous les stades de développement sauf le stade intermédiaire (voir tableau 43).

Enfin, le faible taux de fréquence des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) aux stades les moins avancés et leur taux élevé chez les LNN de Paris suggèrent que le développement constaté est lié à l'exposition au français. Pour le vérifier, nous avons calculé la corrélation (corrélation de Pearson) entre le temps passé en France par les LNN et le taux de fréquence des dislocations dans les 50 interviews 1 du corpus de l'étude¹²⁶. Le calcul montre l'existence d'une corrélation forte ($r = 0,658$ ¹²⁷) entre le taux de fréquence des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) et le temps passé en France ou en pays francophone (figure 14).

Figure 14. Relation entre d'une part la fréquence d'emploi des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews 1 et d'autre part le temps passé en France ou en pays francophone



Pour comparaison, nous avons effectué un calcul de corrélation entre le temps passé en France et le taux de fréquence des dislocations visant des entités tierces. Ces deux variables ne sont pas corrélées ($r = 0,062$; corrélation non significative).

¹²⁶ Précisons que nous n'avons pas pris en compte dans le calcul le nombre d'années d'études de français. Cette durée d'exposition au français oral en classe est en effet difficilement évaluable pour certains locuteurs du corpus. Et surtout, la nature exacte de l'*input* auquel les apprenants sont exposés en classe ne nous est pas connue : nous ignorons par exemple si les lycéens du corpus font en classe de nombreux exercices oraux. De plus, pour les locuteurs plus avancés, cette durée d'exposition au français en classe est relativement limitée par rapport à la durée d'exposition « en milieu naturel ».

¹²⁷ La corrélation est significative : $p < 0,05$.

L'exposition au français en France ou en pays francophone pourrait donc constituer un facteur déterminant pour le développement en français L2 des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques). Ce type de dislocations serait en outre plus sensible à l'*input* que les dislocations référant à des entités tierces. Notons que la fréquence d'emploi des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) est aussi fortement corrélée au stade de développement ($r = 0,612$; $p < 0,05$), comme nous l'avons vu dans l'analyse de la figure 13 *supra*. Ceci est lié au fait que niveau d'acquisition et temps passé en France sont étroitement liés dans nos données ($r = 0,673$; $p < 0,05$). Il serait donc possible de défendre l'idée que le développement de l'emploi des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) est déterminé par le degré d'avancement des LNN dans leur acquisition du français. Les théories fondées sur l'usage (Bybee 2008, Hammarberg 2008) nous fournissent une troisième explication possible : c'est par la possibilité de leur emploi répété – emploi répété largement favorisé par un long séjour dans un pays francophone – que ces structures se développent chez les LNN. Il est enfin possible que le niveau d'acquisition, la durée de l'exposition à l'*input* et la possibilité d'employer ces structures agissent conjointement, ce qui signifierait que la réunion de ces trois facteurs est une condition nécessaire au développement des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques).

7.3.3 Bilan

Les résultats de l'analyse de fréquence suggèrent que le taux d'emploi des dislocations référant aux entités tierces ne dépend pas des stades de développement, contrairement aux dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques), qui, elles, connaissent un développement. Celui-ci pourrait notamment s'expliquer par la durée de l'exposition à l'*input* naturel : plus les LNN passent de temps en France ou dans des pays francophones, plus ils tendent à employer les dislocations [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques.

Nous avons jusqu'à présent analysé des moyennes de fréquences. Cette mesure ne permet cependant pas de rendre compte de la variation interindividuelle dans l'emploi de la dislocation. Cet aspect sera exploré dans la section suivante.

7.4 Dislocations et variation interindividuelle dans les interviews

Pour évaluer la variation interindividuelle de l'emploi de la dislocation, nous utilisons la mesure de l'écart-type. L'emploi de la dislocation fait preuve d'une variabilité importante liée à des facteurs par exemple sociaux et contextuels (Gadet 1989, 2007, Sornicola 2003). Comme nous l'avons indiqué en 6.2.4, une partie de ces facteurs est contrôlée dans notre étude : les locuteurs ont des profils dans une certaine mesure comparables ; ils réalisent en outre des tâches identiques. Mais la variation peut aussi être liée à des préférences individuelles. Il y a donc probablement, dans des situations identiques, des locuteurs de même profil qui emploient des dislocations, et d'autres qui n'en emploient pas. L'emploi des dislocations est donc également marqué par une variation interindividuelle. Une étude de la dislocation doit donc tenter de rendre compte de cette variation. Pour cela, nous calculerons, pour chaque stade de développement ou groupe de locuteurs, l'écart-type des fréquences d'emploi des dislocations par les différents individus. L'écart-type est une mesure de dispersion : un écart-type faible signifie un écart faible entre les observations ; un écart-type élevé, un écart important (Borg & Westerlund 2006 : 88). Ainsi, dans le cas qui nous occupe, l'écart-type sera d'autant plus élevé que la variation interindividuelle sera grande.

7.4.1 Variation de la fréquence des dislocations référant à des entités tierces

Pour éviter que les locuteurs qui ont enregistré plusieurs interviews ne soient sur-représentés, nous n'avons pris en compte que les interviews 1 dans le calcul des écarts-types. De cette façon, chaque locuteur n'est pris en compte qu'une fois dans le calcul. Les résultats sont présentés dans les tableaux 44 et 45.

Tableau 44. *Écarts-types des fréquences d'emploi des dislocations visant des entités tierces dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(n = nombre d'interviews)	(n=9)	(n=10)	(n=1)	(n=5)	(n=6)	(n=9)
(N = nombre d'informants)	(N=9)	(N=10)	(N=1)	(N=5)	(N=6)	(N=9)
Écart-type	0,0044	0,0029	Calcul non effectué ¹²⁸	0,0034	0,0017	0,0021

¹²⁸ Il faut au moins deux observations (donc au moins deux interviews) pour pouvoir calculer un écart-type.

Tableau 45. *Écart-types des fréquences d'emploi des dislocations visant des entités tierces dans les interviews des LNN de Paris et des LN*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Écart-type	0,0024	0,0011	0,0005

Les écarts-types des LNN, qui varient entre 0,0017 et 0,0044 (tableaux 44 et 45), sont systématiquement supérieurs à ceux des LN (respectivement 0,0011 et 0,0005 ; voir tableau 45). Cette différence traduit une plus grande variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations référant aux entités tierces chez les LNN que chez les LN. Ceci permet de confirmer un résultat de Hendriks (2000 : 387). Dans son étude d'une tâche narrative par des apprenants sinophones de français appartenant à la variété post-basique (voir 2.2.1), Hendriks avait déjà souligné l'importante variation dans l'emploi des dislocations chez les apprenants : 18 apprenants sur 20 utilisaient des dislocations, le nombre de dislocations par récit variant de 1 à 9 selon les locuteurs. Nous pouvons donc tirer la conclusion que, à fréquences d'emploi comparables (voir tableaux 39 et 40 et figure 10 en 7.3.2.1), la forte variabilité interindividuelle dans l'emploi des dislocations visant des entités tierces pourrait constituer un trait caractéristique des LNN. L'emploi plus homogène des dislocations par les LN pourrait s'expliquer par le fait que son emploi est plus fortement marqué par le style individuel chez les LNN que chez les LN.

7.4.2 Variation de la fréquence des dislocations de type [*moi je SV*] (et leurs variantes syntaxiques)

Un calcul similaire a été effectué pour les dislocations de type [*moi je SV*] et leurs variantes syntaxiques (tableaux 46 et 47).

Tableau 46. *Écart-types des fréquences d'emploi des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =9)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =1)	(<i>n</i> =5)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =9)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =9)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =1)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =6)	(<i>N</i> =9)
Écart-type	0,00073	0	<i>Calcul non effectué</i>	0,00072	0,00087	0,0010

Tableau 47. *Écarts-types des fréquences d'emploi des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) dans les interviews des LNN de Paris et des LN*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Écart-type	0,0026	0,0018	0,0011

Les écarts-types aux différents stades de développement sont inférieurs à ceux constatés dans les deux groupes de LN. Les fréquences d'emploi des dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) font donc preuve d'une variation interindividuelle moindre chez les apprenants lycéens et étudiants universitaires que chez les LN Erasmus. Il faut cependant souligner que les fréquences d'emploi des dislocations ne sont pas comparables entre LNN et LN (voir tableaux 41 et 42 et figure 12 en 7.3.2.2) : les apprenants aux stades initial, post-initial et intermédiaire n'emploient presque pas de dislocations (tableau 41) ; ces taux faibles laissent donc moins de marge pour la variation.

À l'inverse, comme le montre le tableau 47 ci-dessus, le groupe de LNN de Paris affiche un écart-type plus élevé que les LN de Paris, ce qui s'explique par le fait que les LNN de Paris emploient un nombre de dislocations de type [moi je SV] (et leurs variantes syntaxiques) significativement plus élevé que les LN (voir 7.3.2.2). Le fort taux d'emploi constaté chez les LNN de Paris permet une variation plus importante.

7.5 Développement des fonctions des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews

Dans l'analyse des fonctions des dislocations référant à des entités tierces, nous distinguons les fonctions de gestion des topiques (7.5.1) et les fonctions de nature interactionnelle et discursive (7.5.2).

7.5.1 Fonctions de gestion des topiques des dislocations nominales à gauche relevées dans les interviews

Nous analysons dans cette partie uniquement les dislocations nominales à gauche. En effet, celles-ci sont présentes dans les productions des apprenants dès le stade initial. Les autres types de dislocations (notamment les dislocations pronominales à gauche et les dislocations à droite) sont en nombre trop restreint.

Dans l'ensemble des interviews, les dislocations à gauche jouent les huit fonctions de gestion des topiques présentées en 6.3.1.4. La distribution de ces fonctions est présentée dans les tableaux 48 et 49 ci-dessous.

Tableau 48. *Fonctions des dislocations nominales à gauche dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(n = nombre d'interviews)	(n=10)	(n=24)	(n=6)	(n=8)	(n=11)	(n=11)	(n=70)
(N = nombre d'informants)	(N=9)	(N=17)	(N=5)	(N=5)	(N=8)	(N=11)	(N=40)
F1 : activation et établissement de référent en topique	3	7	1	17	11	21	60
F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus	1	2	1	8	5	4	21
F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique	1	5	–	2	–	–	8
F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus	–	–	–	–	–	1	1
F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif	–	–	–	2	1	1	4
F6 : introduction de référent nouveau non identifiable	–	1	–	–	–	1	2
F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs	–	2	–	4	8	–	14
F8 : introduction de référent nouveau identifiable	1	7	5	7	18	18	56
Total	6	24	7	40	43 ¹²⁹	46	166

¹²⁹ En raison de l'ambiguïté de certains passages des interviews, il n'a pas été possible d'attribuer de fonctions à deux dislocations relevées au stade avancé moyen.

Tableau 49. *Fonctions des dislocations nominales à gauche dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris (n=10) (N=10)	LN Erasmus (n=10) (N=10)	LN Paris (n=8) (N=8)	Total LN (n=18) (N=18)
F1 : activation et établissement de référent en topique	34	14	8	22 (LN)
F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus	5	11	10	21 (LN)
F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique	3	1	2	3 (LN)
F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus	–	1	1	2 (LN)
F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif	2	1	2	3 (LN)
F6 : introduction de référent nouveau non identifiable	1	–	–	0 (LN)
F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs	9	7	2	9 (LN)
F8 : introduction de référent nouveau identifiable	21	18	17	35 (LN)
Total	75	53	42	95 (LN)

Le tableau 49 montre que les fonctions les plus fréquentes dans les interviews des LN sont F1 (14 + 8 = 22 occurrences sur un total de 95), F2 (11 + 10 = 21 occurrences), F7 (7 + 2 = 9 occurrences) et F8 (18 + 17 = 35 occurrences). Notons également que toutes les fonctions F1 à F8 ont été relevées dans les interviews des deux groupes de LN, à l'exception de la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6).

Les fonctions F1, F2, F7 et F8 sont également les plus fréquentes chez les lycéens et l'ensemble des étudiants (tableau 48) et chez les LNN de Paris (tableau 49). Nous notons par ailleurs le faible emploi de la fonction de SÉLECTION EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT PARMIS PLUSIEURS EN FOCUS (F4) chez les LNN (une seule occurrence au stade avancé supérieur ; voir tableau 48) ; mais il s'agit d'une fonction rare : nous n'en avons identifié qu'une occurrence chez les LN Erasmus et une autre chez les LN de Paris. La fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) ne remplit pas, elle non plus, les conditions du critère d'emploi systématique ni chez les LNN de Paris (tableau 49), ni à aucun des stades de développement (tableau 48). Mais cela pourrait de nouveau s'expliquer par la relative rareté de cette fonction, qui ne compte qu'une occurrence dans les interviews des LN Erasmus et deux dans celles des LN de Paris (tableau 49).

Les tableaux 48 et 49 nous permettent de proposer un ordre de développement des fonctions de gestion des topiques des dislocations nominales à gauche.

Ordre de développement 5 :

Dès le stade initial :

- emploi systématique de F1

À partir du stade post-initial :

- emploi systématique de F2, F3, F7 et F8

Nous avons par ailleurs relevé des occurrences isolées des fonctions suivantes :

- F4 (au stade avancé supérieur),
- F5 (aux trois stades avancés et chez les LNN de Paris),
- F6 (au stade post-initial, au stade avancé supérieur et chez les LNN de Paris)

- F1 : activation et établissement de référent en topique
F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus
F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique
F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus
F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif
F6 : introduction de référent nouveau non identifiable
F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs
F8 : introduction de référent nouveau identifiable

En première analyse, la dislocation nominale à gauche semble connaître un développement de ses fonctions de gestion des topiques. Les apprenants développent d'abord des fonctions en nombre limité (stade initial). Puis, dès le stade post-initial, ils utilisent les dislocations avec presque tout le répertoire des fonctions des dislocations des LN¹³⁰, auxquelles s'ajoute F6, qui est absente du français langue-cible. F6 ne fait cependant jamais l'objet d'un emploi systématique chez les LNN¹³¹.

Soulignons toutefois que nous n'avons relevé que six dislocations nominales à gauche au stade initial. Il faut donc considérer les résultats à ce stade avec prudence. Il n'est pas exclu que les fonctions des dislocations utilisées par les LN soient disponibles dans le répertoire des apprenants dès le stade initial, mais qu'elles ne se manifestent pas dans notre corpus en raison du

¹³⁰ Les fonctions F4 et F5 ne sont néanmoins représentées dans nos données que par des occurrences isolées. Mais, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, ces fonctions sont également peu fréquentes dans les interviews des LN du corpus.

¹³¹ C'est-à-dire qu'elle ne remplit pas les conditions de notre critère d'emploi systématique.

faible nombre de dislocations à ce stade. Dans cette seconde hypothèse, les LNN disposeraient de tout le répertoire natif auquel s'ajouterait, dans les productions de quelques locuteurs, la fonction non native F6. Les LNN acquerraient, dès le début de l'acquisition, les formes des dislocations référant aux entités tierces (voir 7.3.2.1) et les fonctions de gestion des topiques que jouent ces formes. Le nombre restreint des dislocations au stade initial ne nous permet pas de dire avec certitude laquelle de ces deux conclusions est la plus vraisemblable.

Dans l'étude de Hendriks (2000 ; voir 2.2.1), les apprenants de français L2 utilisent, dans l'ensemble, les dislocations avec les mêmes fonctions que les locuteurs natifs, c'est-à-dire :

- pour réintroduire dans le discours un référent connu, ce qui correspond, dans la terminologie de notre étude, à la fonction d'ACTIVATION ET ÉTABLISSEMENT DE RÉFÉRENT EN TOPIQUE (F1),
- à des fins de désambiguïsation (*cf.* F3 : SÉLECTION EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT PARMİ PLUSIEURS DÉJÀ EN TOPIQUE ; F4 : SÉLECTION EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT PARMİ PLUSIEURS EN FOCUS),
- « pour rendre ancienne une information nouvelle » (Hendriks 2000 : 389).

Hendriks relève également quelques cas de dislocations employées pour introduire un référent nouveau dans le discours (*cf.* F6 : INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE), comme dans l'exemple suivant (déjà cité en 2.2.1) :

(134) *Un jour un cheval il est venu dans un pré où il y a des fleurs.*

(exemple de Hendriks 2000 : 388, italiques et soulignement de l'auteur)

Ces cas d'introduction de référent nouveau sont cependant rares. Ainsi, Hendriks (2000 : 389) conclut que les apprenants adultes L2 de la variété post-basique n'ont aucune difficulté à comprendre les règles pragmatiques et discursives qui sous-tendent l'emploi des dislocations en français languable (voir également Lambert 2003 : 118). Les résultats de l'étude de Hendriks sont comparables aux nôtres : dès le stade post-initial, les apprenants suédophones de français et les LN emploient les dislocations dans des fonctions de gestion des topiques semblables, la différence essentielle entre LN et LNN tenant à l'emploi, toutefois non systématique, de la fonction F6 chez ces derniers. En voici un exemple, issu de l'interview d'un informant du groupe des doctorants.

- (135) 01 E: oui (EN RIANT) . et je me souviens j'avais un une fête
 02 anniversaire une fois / (I:mm) / et *une copine* / à moi / je
 03 l'avais invitée . et je pense que peut-être une semaine à
 04 l'avance ou quelque chose comme ça . ensuite je l'avais
 05 pas rappelée (I:mhm) pour dire que oui en fait je vais
 06 avoir ma fête .

(Viveka, doctorants, stade avancé supérieur, interview 1)

Dans cet exemple, la LNN emploie une dislocation pour introduire dans le discours un référent nouveau, UNE COPINE À MOI. Ce référent n'est pas identifiable (voir 6.3.1.2.2).

Ainsi, nous pouvons tirer, pour la situation de discours de l'interview, des conclusions comparables à celles de Hendriks pour les récits : dans l'ensemble, les apprenants de français suédophones comprennent précocement les règles pragmatiques et discursives de l'emploi de la dislocation en français. Lambert (2003 : 110), également, relève des cas d'emploi de la dislocation dans des récits d'apprenants de français avancés polonophones avec cette même fonction d'introduction de référent (*cf.* également Hickmann & Hendriks 1999 pour l'acquisition du français L1¹³²). Autrement dit, si ce phénomène est assez peu fréquent dans les productions des LNN (3 occurrences sur un total de 241 dislocations nominales à gauche relevées dans les interviews de notre corpus), il n'en présente pas moins une certaine constance, puisqu'il est remarqué dans plusieurs études¹³³. Nous pouvons conclure que la plupart des apprenants mettent en œuvre les règles pragmatiques et discursives de l'emploi de la dislocation en français, mais qu'il faut constater des déviations chez certains apprenants, y compris aux stades les plus avancés.

7.5.2 Des fonctions interactionnelles et discursives

Nous avons analysé dans la section précédente les fonctions de gestion des topiques qu'exercent les dislocations nominales à gauche. À ces fonctions de gestion des topiques peuvent s'ajouter des fonctions interactionnelles et discursives. Celles-ci concernent toutefois un nombre restreint de dislocations. C'est pourquoi nous effectuerons dans cette section une analyse plus qualitative que précédemment.

Nous analyserons ici tous les types de dislocations, et non plus seulement les dislocations nominales à gauche. Nous nous demanderons d'abord dans

¹³² Hickmann & Hendriks (1999 : 447) constatent que, jusqu'à l'âge de 7 ans, les enfants emploient les dislocations dans des fonctions moins spécialisées que les adultes, par exemple pour introduire un référent nouveau dans le discours.

¹³³ Les études portant sur la référence aux personnes ne constatent pas toutes ce phénomène : Lenart & Perdue (2004) ne repèrent pas de dislocations de ce type dans les récits des apprenants L2 de français de leur corpus.

quelle mesure l'emploi des dislocations jouant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) peut s'expliquer par l'interaction (7.5.2.1). Puis nous verrons que les dislocations peuvent jouer des fonctions de contraste (7.5.2.2), d'étayage (7.5.2.3) et de négociation de l'identité du référent (7.5.2.4). Elles pourraient également servir de marqueur de paroles rapportées (7.5.2.5).

7.5.2.1 L'emploi des dislocations jouant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) peut-il s'expliquer par l'interaction ?

La fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) ne relève pas des fonctions discursives de base du modèle de Lambrecht (1994 ; voir 3.2.3). Elle peut s'expliquer, dans certains cas, par le besoin du locuteur de marquer un contraste, ou encore de changer de topique de discours. Or certaines dislocations exerçant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) n'ont ni de fonction contrastive, ni de fonction de changement de topique de discours. Le modèle de Lambrecht ne permet donc pas de rendre compte de ces occurrences (*cf.* Pekarek Doehler 2004 : 132). Leur mise en œuvre dans les interviews pourrait s'expliquer par l'interaction. Les dislocations jouant la fonction F5 permettent en effet de remplir trois fonctions liées à l'interaction :

- réponse à une question de l'intervieweur,
- reformulation des propos de l'interlocuteur ou des propres propos du locuteur,
- confirmation.

Illustrons ces fonctions par quelques exemples.

- (136) (1) E: je pense eu:h / st étudier la communication / je crois .
(I:mhm) en suédois (RIRE) + ici en Suède .
- (2) I: c'est quoi ça SIM / la communication ?
- (3) E: la communication c'est analyse des textes et / production de texte et / des choses comme ça .

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4, stade avancé inférieur)

Dans l'unité 1 de l'exemple (136), la locutrice indique son intention d'étudier la communication. Dans l'unité suivante, l'intervieweur lui demande ce qu'elle veut dire par *la communication*. Pour cela, il emploie une double dislocation à droite¹³⁴, qui permet d'établir le SN *la communication* en tant que topique. Dans l'unité 3, Eva répète le SN en topique dans une séquence détachée pour répondre à la question de l'intervieweur.

¹³⁴ Le pronom *ça* et le SN *la communication* sont tous deux détachés à droite de la proposition.

Dans l'exemple suivant, la dislocation sert de moyen de reformulation des propos de l'interlocuteur.

- (137) (1) I: mm . // et tu: (SOUPIR) / es satisfaite des cours
(2) mais tu voudras peut-être qu'ils soient améliorés ou ... ?
(3) E: qu'ils soient améliorés .
(4) I: *la conversation* c'est bien ?
(5) E: mais non *la conversation* c'était très bien .

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4, stade avancé inférieur)

Dans cet extrait, l'intervieweur et l'apprenante, Eva, parlent des cours à l'université (unités 1-3). L'intervieweur lui demande, dans l'unité 4, ce qu'elle pense de « la conversation », c'est-à-dire du cours de conversation. Il formule sa question sous la forme d'un énoncé disloqué : « *la conversation* c'est bien ? ». L'apprenante indique son désaccord par la séquence « mais non », puis reformule l'énoncé de l'intervieweur en y ajoutant l'adverbe d'intensité *très* : « *la conversation* c'était très bien ».

Dans l'exemple ci-après, la dislocation semble également avoir pour fonction de reformuler les propos, mais il s'agit cette fois-ci de propos rapportés par le locuteur (« il y a quelques années on a dit [= les gens disaient] » dans l'unité 1).

- (138) (1) il y a quelques années on a dit
(2) que c'est c'est fou *de: de de faire des études de devenir professeur euh / mal payé*
(3) et *les études de cinq cinq années* c'est c'est c'est idiot . /
(4) mais maintenant quand on voit que le:s // l'économie change dans le pays tout ça
(5) on va . / peut-être c'est c'est pas une // (I:mm) une // st mauvaise idée .

(Anders, futurs professeurs, interview 1, stade avancé moyen)

Dans l'unité 2, le groupe infinitif « de faire des études de devenir professeur euh / mal payé » forme la séquence détachée d'une dislocation à droite. Le groupe infinitif constitue donc le topique de l'unité, à propos duquel il est asserté que « c'est fou ». Ce sont les propos rapportés en discours indirect (cf. Marnette 2005 : 23-24) d'une opinion généralement répandue (« on a dit » dans l'unité 1). Dans l'unité 3, le SN *les études de cinq cinq années* forme la séquence détachée d'une dislocation à gauche : les études sont le topique à propos duquel il est asserté que « c'est idiot ». L'emploi d'une dislocation assurant le MAINTIEN DE LA RÉFÉRENCE À UN RÉFÉRENT DÉJÀ ACTIF DE TOPIQUE EN TOPIQUE (F5) pourrait donc s'expliquer ici par la re-

formulation opérée par le locuteur de l'opinion générale sur le métier de professeur : « c'est fou » est reformulé par « c'est idiot ».

Enfin, la fonction est également utilisée à des fins de confirmation des propos de l'interlocuteur, comme dans l'exemple suivant :

- (139) (1) I: ça a toujours été comme ça ?
(2) les Français ont toujours été râleurs / et euh ...
(3) E: / bé / *le Français* / il est râleur / hein .
(4) ça / ça c'est sûr

(Patrick, LNN de Paris, interview 1)

La dislocation de l'unité 3, « *le Français* / il est râleur » semble constituer une pure confirmation (voir la dislocation « ça c'est sûr » dans l'unité 4) de l'affirmation de l'intervieweur dans l'unité précédente (« les Français ont toujours été râleurs ») – à moins que l'on puisse analyser la dislocation de l'unité 3 comme un cas de reformulation, en raison de la suppression de l'adverbe « toujours » et du changement de temps verbal dans la reprise des propos de l'intervieweur par le LNN¹³⁵.

Nous avons également identifié chez les LN Erasmus et les LN de Paris des dislocations jouant des fonctions de reformulation et de confirmation des propos de l'interlocuteur, par exemple dans (140).

- (140) (1) I: si vous évaluez un petit peu vos connaissances de langues étrangères
(2) donc évidemment l'italien est devenu une / une deuxième langue
(3) et puis l'anglais
(4) et l'allemand est resté un peu...
(5) E: oh l'all- *l'allemand* c'est juste par bribes .

(Benoît, LN de Paris, interview 1)

Dans cet extrait, l'intervieweur demande au LN d'évaluer ses connaissances en langues étrangères (unité 1). Un peu plus tôt dans l'interview, le LN a évoqué son abandon de ses études d'allemand en raison de la façon « épouvantable » dont cette langue est enseignée en France. Ceci permet donc de comprendre la supposition que l'intervieweur fait dans l'unité 4 de l'extrait que « l'allemand est resté un peu... ». L'énoncé est inachevé, mais la séquence « est resté un peu... » permet d'anticiper une évaluation négative du type « en plan », « en friche ». Le locuteur reprend alors dans l'unité 5 le

¹³⁵ Il serait de toute façon possible de considérer que la confirmation est une reformulation de degré zéro : le locuteur reformule les propos de l'interlocuteur sans les changer, c'est-à-dire sans écart. La catégorie *reformulation* pourrait donc s'appliquer à la fois aux dislocations permettant de reformuler (avec un écart entre les propos de I et de E) et aux cas de pure confirmation (reformulation sans écart).

référent ALLEMAND, qui est déjà actif et déjà en topique, pour reformuler dans un énoncé disloqué les propos de l'intervieweur : « *l'allemand c'est juste par bribes* ».

Dans l'exemple suivant, le LN emploie une dislocation pour apporter une confirmation.

- (141) (1) I: [...] donc *la vie parisienne ça vous + convient / ça vous convient oui ?*
 (2) E: *la vie parisienne / ça me convient oui .*
 (Jasmine, LN de Paris, interview 1)

En conclusion, les dislocations assurant le MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) permettent de jouer des fonctions interactionnelles et discursives. Elles permettent de répondre à des questions et de confirmer ou de reformuler des propos. Ces fonctions sont présentes aussi bien chez les LN que chez les LNN.

7.5.2.2 Contraste

La fonction contrastive de la dislocation est souvent mentionnée dans les études sur la dislocation (voir, par exemple, Lambrecht 1994, Pekarek Doehler 2004). Nous avons relevé des dislocations jouant cette fonction dès le stade initial :

- (142) (1) I: tu as des frères et des sœurs ?
 (2) E: euh oui mm / deux d'Emi-sœurs (I:mm) et deux d'Emi-frères .
 (3) I: mm. ils habitent Stockholm / aussi ?
 (4) E: euh oui euh / euh / mes sœurs habitent à Stockholm / mm
 (5) mais (mes?) st *mes frères* euh *ils* habitent à Göteborg et à: à // espagnol. (*Espagna?)
 (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)

L'emploi de la dislocation pourrait s'expliquer par le besoin du locuteur de marquer un contraste (« mais » au début de l'unité 5) : la dislocation permet de marquer un contraste entre « mes frères », qui habitent Göteborg, et « mes sœurs », qui habitent Stockholm.

Voici un autre exemple de dislocation marquant un contraste, cette fois-ci au moyen d'une dislocation pronominale :

- (143) [La locutrice, Ursula, vient d'expliquer qu'il lui arrive de parler français avec sa fille.]
- 01 I: est-ce qu'il y a SIM plus personne que vous / qui lui #
 02 enfin qui / dans son entourage / qui: / qui / pourrait lui
 03 parler en suédois .
 04 E: m- son père .
 05 I: oui . / oui . + bien sûr .
 06 E: parce que SIM *lui / il* parle pas français avec elle .
- (Ursula, LNN de Paris, interview 1)

Dans (143), la dislocation nominale [*lui il SV*] à la ligne 06 permet de marquer un contraste entre le père, qui ne parle jamais français à sa fille, contrairement à la LNN, Ursula, à qui il arrive de le faire.

Nous avons également identifié des dislocations jouant une fonction contrastive dans les interviews des LN :

- (144) 01 E: voilà SIM / et finalement eu:h / XX / *l'aîné* / il a été
 02 très très mal en maths au lycée (I:mm) / maintenant il il
 03 y arrive à la fac c'est pas / super brillant mais enfin / il y
 04 + arrive . (I:ouais SIM) / eu:h *le deuxième* / lui / il a fait
 05 un peu comme moi / c'est-à-dire qu'il a commencé à: /
 06 à: demander qu'on lui offre / quand il était jeune ado /
 07 euh des bouquins euh / d'énigmes + mathématiques des
 08 trucs (I:ah XX SIM) comme ça .
- (Sarah, LN de Paris, interview 1)

Dans (144), la dislocation [*le deuxième il SV*] aux lignes 04 et 05 permet à la locutrice d'effectuer un contraste, renforcé par le pronom disjoint *lui*, entre son deuxième enfant, qui est intéressé par les mathématiques, et l'aîné, qui était « très très mal en maths au lycée » (lignes 01 et 02).

7.5.2.3 La dislocation dans l'étayage

Certaines dislocations jouent un rôle dans l'interaction entre l'apprenant et l'intervieweur. La notion d'*étayage* (cf., sur la notion de *scaffolding*, Mitchell & Myles 2004 : 209 et sq.) semble pouvoir s'appliquer aux exemples (145) et (146).

- (145) 01 E: euh <andra / min andra¹³⁶>
 02 I: mon autre sœur .
 03 E: eh *mon autre sœur* / eh *elle* e:st / <mammaledig¹³⁷>
- (Gösta, débutants, interview 1, stade initial)

¹³⁶ Traduction de la séquence en suédois *andra / min andra* : autre / mon autre.

¹³⁷ Traduction de l'adjectif suédois *mammaledig* : en congé maternité.

- (146) 01 E: [...] euh: st ma: <vad heter det?¹³⁸> niè- nièce
 02 I: ma nièce .
 03 E: *ma nièce elle* e:st +
 04 I: sourde SIM.
 05 E: sourde .

(Gösta, débutants, interview 1, stade initial)

L'élément détaché de la dislocation à la ligne 03 de chacun des deux exemples (respectivement « mon autre sœur » et « ma nièce ») permet de reprendre la séquence fournie à la ligne précédente par l'intervieweur. L'étayage se passe en quatre étapes.

- (i) L'apprenant cherche un mot, ce qui est marqué par une hésitation : « euh » à la ligne 01 l'exemple (145) et « euh: st ma: » à la ligne 01 de l'exemple (146).
- (ii) L'apprenant sollicite l'intervieweur (respectivement « <andra / min andra> » et « <vad heter det?> niè- nièce »).
- (iii) L'intervieweur fait une proposition (respectivement « mon autre sœur » et « ma nièce »).
- (iv) L'apprenant reprend la séquence proposée par l'intervieweur dans une séquence disloquée (à la ligne 03 dans les deux exemples).

Ces séquences font penser aux *séquences potentiellement acquisitionnelles* (de Pietro *et al.* 1989). Celles-ci surviennent dans les conversations exolingues. Elles se composent prototypiquement des étapes (ou « mouvements ») suivantes :

- (i) un « mouvement d'autostructuration », qui conduit l'apprenant à produire un énoncé à partir des ressources de son interlangue (par exemple « *j'ai rentré »),
- (ii) un « mouvement d'hétérostructuration », qui correspond à l'intervention du locuteur natif pour aider ou corriger l'apprenant (« je suis rentré »),
- (iii) l'éventuelle prise en charge par l'apprenant de l'énoncé hétérostructuré.

Pekarek Doehler (2004 : 156-157) identifie également des séquences comparables dans les données des apprenants germanophones de français de son étude. Pour elle, ces séquences ont pour fonction de permettre la négociation de formes linguistiques, dans laquelle la dislocation joue un rôle de ratification de la proposition faite par le locuteur natif. Cette analyse semble pouvoir s'appliquer aux exemples (145) et (146) ci-dessus : les LNN utilisent une dislocation pour ratifier, reprendre à leur charge le mot proposé par l'intervieweur.

¹³⁸ Traduction de la séquence en suédois *vad heter det?* : comment ça se dit ?

7.5.2.4 Négociation de l'identité du référent

On trouve par ailleurs un certain nombre de dislocations permettant d'effectuer une « négociation de l'identité du référent » (Eriksson 2001 : 16, notre traduction ; cf. Pekarek Doehler 2004 : 155-156). En voici quelques exemples.

- (147) 01 E: euh euh *un euh garçon de mon de ma classe* . / (I:oui)
02 *il a* / mm ah non / <fylld år¹³⁹> (BAS)
(Ingrid, lycéens, interview 1, stade post-initial)
- (148) 01 euh *ma:* / euh *ma grand-mère* / (I:oui) *elle* sœur *elle* est
02 sa sœur / (I:oui) elle habite euh dans l'Angleterre .
(Kajsa, lycéens, interview 1, stade post-initial)
- (149) 01 E: oui . (I:oui / mhm) *la concurrence* (I:oui) / *il* est très
02 (I:oui)
03 I: la concurrence est difficile ?
04 E: oui .
(Rita, lycéens, interview 2, stade post-initial)
- (150) mais *la professeur* (I:mm) *elle* est pas très bien (I:mm) .
(Ingrid, lycéens, interview 2, stade intermédiaire)
- (151) E: *le dernier livre* / (I: oui) *c'était* / très bien .
(Pernilla, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 1, stade avancé inférieur)
- (152) *un prof de philo ici* / (I:mm) / *ça se dit* / jamais prof de philo .
(Camilla, LNN de Paris, interview 1)

Tous ces énoncés disloqués sont construits de la même manière : le locuteur établit un référent dans le discours, marque une pause dans la plupart des cas (« / » après la plupart des SN détachés), puis effectue l'assertion à propos du référent une fois que l'interlocuteur a donné un signe montrant qu'il a identifié le référent en question (« (I:oui) » ou « (I:mm) »).

Cette fonction est également attestée dans les interviews des LN, comme le montre (153).

- (153) 01 ben *les deux Françaises qui vont venir après* eu:h / (I:
02 mm) *elles* sont souvent dans la même / bande .
(Gaëlle, LN Erasmus, interview 1)

¹³⁹ Traduction de la séquence en suédois *fylld år* : eu son anniversaire.

Dans cet exemple, la LN évoque deux Françaises qui vont venir faire l'interview après elle (ligne 01). L'intervieweur montre qu'il a identifié le référent dont la locutrice veut parler (« (I:mm) »), après quoi la LN enchaîne par le pronom de reprise *elles* et le reste de l'énoncé.

7.5.2.5 Dislocation, marqueur de paroles rapportées

Enfin, nous avons identifié des occurrences de dislocations inaugurant des séquences de paroles ou de pensées rapportées, comme [*le roi il SV*] dans l'exemple (154).

- (154) 01 et normalement à Stockholm / on on me on me on me
 02 dit "oui eh (BRUIT) eh *le roi il* a acheté un nouveau eh
 03 bateau . / il il s'appelle Silvia . / écris quelque chose sur
 04 ça ou / eh appelle eu:h la cour / pour / (I:mm) pour les
 05 interroger ." / alors ça c'est pas intéressant .

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, interview 4, stade avancé moyen)

Voici un exemple issu d'une interview de LN :

- (155) 01 mais il y a toujours u:n / un aller et retour / eu:h eu:h à #
 02 pour travailler qu- quel matériau on va utiliser (I:mm) /
 03 comment ça va tenir (I:mm) Xparce Xque y a parfois
 04 des décorateurs qui / + qui ont imaginé des
 05 I: oui j'imagine qu'il doit y avoir des SIM des idées ab-
 06 solument ...
 07 E: complètement / + ça oui
 08 I: famineuses SIM oui ? + (RIRE)
 09 E: tout à fait SIM et eu:h / eu:h Xsi "*ça ça* passe / *ça*
 10 *c'est possible ça* (I:oui) *c'est moins possible* . / eu:h si
 11 on Xpourrait modifier comme ça (I:ouais) ça pourrait
 12 tenir . / est-ce qu'on a # est-ce qu'on peut / rajouter un
 13 peu d'épaisseur (I:ouais) ici: (I:ouais) / euh changer de
 14 matériau là (I:ouais) / et et" / oui évidemment / y a un
 15 échange

(Michel, LN de Paris, interview 1)

Dans (155), le LN simule en discours direct les paroles d'un décorateur à l'atelier chargé de réaliser sa commande (lignes 09-14). La séquence est inaugurée par une série de dislocations [*ça ça SV*] et [*ça c'est X*] qui pourraient avoir pour fonction de marquer le passage aux paroles rapportées.

L'utilisation de la dislocation pour marquer le début de paroles rapportées est un procédé utilisé dans notre corpus surtout avec la dislocation [*moi je SV*], comme nous le verrons plus loin (voir 7.6).

7.5.3 Bilan

L'examen des fonctions de gestion des topiques des dislocations nominales à gauche nous a permis de proposer un ordre de développement (**Ordre de développement 5** en 7.5.1). Celui-ci suggère que l'ensemble des fonctions de gestion des topiques sont disponibles à partir du stade post-initial. Le répertoire des fonctions des LNN comprend même une fonction absente de la langue-cible : la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6). Celle-ci est toutefois jouée par une faible part des dislocations nominales à gauche relevées dans les interviews (3 sur 241). L'examen des fonctions de gestion des topiques dans les interviews permet de tirer deux conclusions principales : premièrement, les apprenants de français maîtrisent tôt les fonctions pragmatiques et discursives de la dislocation ; deuxièmement, les emplois des dislocations dans des emplois « non natifs » restent rares. Hendriks (2000) parvient à ces deux conclusions dans son étude de récits d'apprenants sinophones de français appartenant à la variété post-basique. Notre étude permet donc de confirmer les résultats de Hendriks d'une part pour une situation de discours différente (des interviews), d'autre part pour des apprenants ayant une autre langue maternelle (le suédois).

Nous avons également vu que, outre les fonctions de gestion des topiques, les dislocations jouent dans les interviews des LNN des fonctions interactionnelles et discursives. Celles-ci sont aussi bien présentes chez les LNN que chez les LN.

7.6 Développement des fonctions des dislocations

[*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet]

En raison du faible nombre d'occurrences des autres types de dislocations référant au locuteur, nous n'approfondirons ici que l'analyse des dislocations [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet]¹⁴⁰. Par ailleurs, ne disposant pas, pour ce type de dislocations, de critères de classement aussi précis que pour l'analyse des fonctions de gestion des topiques, nous ne donnerons pas de chiffres exacts concernant l'emploi des fonctions de [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet] aux différents stades de développement. En effet, l'emploi de certaines de ces dislocations permet plusieurs interprétations possibles, tandis que d'autres semblent jouer plusieurs fonctions simultanées. Nous distinguerons simplement les cas où une fonction n'est attestée qu'une fois, et les cas où une fonction est employée deux fois ou plus (c'est-à-dire quand elle fait l'objet d'un emploi systématique, au sens du critère présenté en 6.4).

¹⁴⁰ Nous avons écarté de l'analyse les quatre occurrences de dislocations pronominales à droite de type [*je* SV / *moi*].

Nous avons identifié, dans le corpus, quatre fonctions principales des dislocations [*moi je SV*] et [*moi + Pro objet*] (voir 6.3.2) : contraste, point de vue, amorce et marquage du discours rapporté (voir tableaux 50 et 51 *infra*).

Tableau 50. *Fonctions des dislocations de type [moi je SV] et [moi + Pro objet] dans les interviews aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =24)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =8)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =11)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =9)	(<i>N</i> =17)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =11)
Contraste	1	–	1	–	2 ou +	2 ou +
Point de vue	–	–	–	2 ou +	2 ou +	2 ou +
Amorce	–	–	–	1	2 ou +	1
Discours rapporté	–	–	–	–	1	1

Tableau 51. *Fonctions des dislocations de type [moi je SV] et [moi + Pro objet] dans les interviews des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre d'interviews)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Contraste	2 ou +	2 ou +	2 ou +
Point de vue	2 ou +	2 ou +	2 ou +
Amorce	2 ou +	2 ou +	1
Discours rapporté	2 ou +	–	2 ou +

La fonction d'expression du point de vue est la première à remplir les conditions du critère d'emploi systématique (au stade avancé inférieur). Le contraste et l'amorce *moi je* sont employés de manière systématique à partir du stade avancé moyen. L'ensemble des fonctions identifiées chez les LN sont attestées chez les LNN de Paris. Nos données nous permettent d'identifier un ordre de développement des fonctions des dislocations de type [*moi je SV*] et [*moi + Pro objet*] :

Ordre de développement 6 :

POINT DE VUE → CONTRASTE, AMORCE → DISCOURS RAPPORTÉ

L'analyse du corpus montre donc que les apprenants suédophones de français mettent graduellement en œuvre les fonctions des dislocations [*moi je SV*] et [*moi + Pro objet*].

Dans son étude de l'emploi de la dislocation par des apprenants germanophones avancés de français, Pekarek Doehler (2004 : 143 ; voir 2.2.2) constate que, si la forme disloquée [*moi je SV*] semble employée par les LN de manière quasiment automatique et constante, elle fait en revanche l'objet d'emplois fonctionnels plus spécialisés chez les LNN, notamment pour

prendre position (en combinaison avec des verbes de pensée, comme dans « moi je pense »), et pour prendre la parole aux moments de compétition pour le tour de parole. La première de ces deux fonctions a également été relevée dans notre corpus d'interviews (*cf.* la fonction POINT DE VUE *supra*). En revanche, nous n'avons pas identifié d'occurrences de la seconde. Cela pourrait tenir aux caractéristiques des interviews de notre corpus : l'objectif de l'intervieweur est de faire parler les personnes qu'il interroge ; il entre donc rarement en compétition avec les LNN pour le tour de parole. Ainsi, l'absence dans notre corpus de la fonction de prise de parole s'explique probablement par l'absence de contextes permettant ce type d'emploi de la dislocation [*moi je SV*].

7.7 Bilan de l'analyse des interviews

L'analyse a montré que, si certains types de dislocations sont présents dans les données dès le stade initial, tous les types de dislocations ne sont cependant pas employés par les apprenants dès le début de l'acquisition – notamment pas les dislocations à droite ou les dislocations pronominales (voir 7.2). Les dislocations semblent se développer selon un certain ordre (voir **Ordre de développement 4** en 7.2.5). Cependant, la fréquence d'emploi des dislocations référant à des entités tierces ne semble pas dépendre du stade de développement (voir 7.3.2.1). Ainsi, dès les stades initial et post-initial, les apprenants mettent en œuvre ces dislocations¹⁴¹ à des fréquences d'emploi comparables à celles des LN. En revanche, la fréquence d'emploi des dislocations de type [*moi je SV*] (et leurs variantes syntaxiques) augmente au fil de l'acquisition (voir 7.3.2.2). Nous avons montré que l'emploi de ces dislocations était fortement corrélé au stade de développement et au temps passé en France ou en pays francophone. Il est donc probable que l'*input* favorise le développement de ces formes chez les apprenants. Nous avons en outre constaté l'existence d'une plus grande variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations référant aux entités tierces chez les LNN que chez les LN (7.4.1). Par ailleurs, l'analyse des fonctions n'a pas permis de montrer avec certitude que la dislocation connaît un développement des fonctions de gestion des topiques (voir 7.5.1). Ces fonctions sont en tout cas disponibles précocement. Il faut par ailleurs souligner que les LNN mettent en œuvre une fonction n'appartenant pas au répertoire natif (F6 : INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE), et cela même aux stades les plus avancés. Mais cette fonction reste d'un emploi restreint. Nous avons également identifié un certain nombre de fonctions interactionnelles et discursives de la dislocation dans les interviews des LNN (voir 7.5.2). Certaines

¹⁴¹ À ces stades, les dislocations référant à des entités tierces ne sont que de type nominal (voir 7.2.1).

de ces fonctions permettent de rendre compte de l'emploi de dislocations que ne parviennent pas à expliquer les modèles se fondant sur la structure informationnelle du discours, tels que celui de Lambrecht 1994 (*cf.* également Pekarek Doehler 2004). Enfin, nous avons pu constater un développement des fonctions des dislocations [*moi je* SV] et [*moi* + Pro objet] (voir **Ordre de développement 6** en 7.6).

7.8 Les dislocations référant à des entités tierces et les dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) : des développements distincts

Les deux grands types de dislocations étudiés – les dislocations référant aux entités tierces d'un côté, les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques de l'autre – semblent connaître des développements différenciés. Les premières sont fréquentes dès le début de l'acquisition. En outre, les LNN les emploient immédiatement, ou presque, avec les mêmes fonctions que les LN – à l'exception notable de la fonction F6 d'introduction de référent non identifiable. Les dislocations de type [*moi je* SV], quant à elles, sont très peu fréquentes en début d'acquisition et connaissent un développement de leur emploi corrélé au niveau d'acquisition et/ou au temps passé en pays francophone. Cette différence importante dans le développement de [*moi je* SV] et des dislocations référant aux entités tierces pourrait s'expliquer tout d'abord par le fait que l'acquisition des dislocations pronominales (comme [*moi je* SV]) est plus tardive que celle des dislocations nominales. Une autre explication possible est que les dislocations référant à des entités tierces sont un phénomène présentant un certain caractère d'universalité, alors que [*moi je* SV] est plus spécifique au français. Nous avons en effet vu en 2.3 que les dislocations présentent de nombreux traits communs en français et en suédois, même si elles sont soumises à des restrictions d'emploi plus fortes en suédois (Larsson Ringqvist 2003b)¹⁴². Les dislocations de type [*moi je* SV] constituent néanmoins un cas à part : même s'il existe une construction morphologiquement à peu près équivalente en suédois, [*jag jag* SV], celle-ci, outre sa relativement faible fréquence, ne connaît guère qu'un emploi emphatique ou contrastif (Hammarberg, communication personnelle) et ne présente pas l'emploi quasiment automatisé et stylistiquement neutre qu'a [*moi je* SV] en français.

¹⁴² Les dislocations pourraient même être un phénomène universel, c'est-à-dire d'un emploi possible dans toutes les langues (voir Lambrecht 2001).

8 Analyse des récits

Dans ce chapitre, nous analysons les récits réalisés par les informants de l'étude à partir de la vidéo *Le bac à sable* (voir 5.2). Nous suivrons une procédure analogue à celle adoptée pour l'analyse des interviews (chapitre 7). La première partie du présent chapitre (8.1) présente le résultat du classement des récits selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004). Nous étudions le développement des différents types de dislocations présents dans les récits en 8.2. L'analyse de la fréquence d'emploi des dislocations est présentée en 8.3. La question de la variation interindividuelle est traitée en 8.4. Enfin, les fonctions des dislocations sont étudiées en 8.5 et 8.6. Les résultats de l'analyse des récits seront comparés à ceux des interviews dans le chapitre 9.

8.1 Classement des récits selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)

Le classement des récits selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004) a donné la répartition présentée dans le tableau 52. Le tableau 53 fournit les informations correspondantes pour le groupe des LNN de Paris, le groupe des LN Erasmus et le groupe des LN de Paris.

Tableau 52. *Classement des récits selon les stades de développement proposés par Bartning & Schlyter (2004)*

	Stade initial	Stade post-initial	Stade inter-médiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
Apprenants + n° vidéo	<u>Lycéens</u> Clara vid.1	<u>Lycéens</u> Elin vid.1	<u>Lycéens</u> Ingrid vid.2	<u>Étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années</u> Ingrid vid.2	<u>Étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années</u> Ingrid vid.2	
	Clara vid.2	Elin vid.2	Linnea vid.1	Linnea vid.1	Linnea vid.1	
	Heidi vid.1	Gabriella vid.1	Linnea vid.2	Eva vid.1	Lena vid.1	
		Gabriella vid.2	Oskar vid.2	Eva vid.2	Lena vid.2	
		Heidi vid.2		Eva vid.3	Lena vid.3	
		Ingrid vid.1		Pernilla vid.1	Marie vid.1	
		Kajsa vid.1		Pernilla vid.2	Marie vid.2	
		Kajsa vid.2		Pernilla vid.3	Marie vid.3	
		Oskar vid.1		Yvonne vid.1		
		Rita vid.1		Yvonne vid.2		
		Rita vid.2		Yvonne vid.3		
		Tomas vid.1				
		Tomas vid.2				
	<u>Débutants</u> Lisa vid.1	<u>Débutants</u> Anne vid.1	<u>Débutants</u> Emelie vid.1	<u>Futurs prof.</u> Mona vid.1	<u>Futurs prof.</u> Anders vid.1	<u>Futurs prof.</u> Ida vid.2
		Carin vid.1	Robert vid.1	Mona vid.2	Anders vid.3	Ida vid.3
		Cia vid.1			Anita vid.1	Kerstin vid.2
		Gösta vid.1			Anita vid.2	Kerstin vid.3
		Lita vid.1			Anita vid.3	
		Pelle vid.1			Ida vid.1	
					Kerstin vid.1	
					Mona vid.3	
					<u>Doctorants</u> Ebba vid.1	<u>Doctorants</u> Cecilia vid.1
						Gudrun vid.1
						Knut vid.1
						Lydia vid.1
						Matilda vid.1
						Nils vid.1
						Petra vid.1
						Sten vid.1
						Viveka vid.1
Nombre de récits	4	19	6	11	15	13
Nombre d'informants	3	14	5	4	8	11

vid. = récit réalisé à partir de la vidéo *Le bac à sable*

Tableau 53. *Les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN de Paris	LN Erasmus	LN Paris
Locuteurs	Britt vid.1	Anne vid.1	Benoît vid.1
+ n° vidéo	Camilla vid.1	Bernard vid.1	Jacques vid.1
	Corinne vid.1	Éric vid.1	Jasmine vid.1
	Hanna vid.1	Gaëlle vid.1	Luc vid.1
	Liv vid.1	Henri vid.1	Maud vid.1
	Minna vid.1	Laurent vid.1	Michel vid.1
	Moa vid.1	Mélanie vid.1	Nicolas vid.1
	Patrick vid.1	Olivier vid.1	Sarah vid.1
	Tanja vid.1	Pierre-Nicolas vid.1	
	Ursula vid.1	Rachelle vid.1	
Nombre de récits	10	10	8
Nombre d'informants	10	10	8

Nous avons calculé le nombre de mots pour chaque stade de développement (tableau 54).

Tableau 54. *Nombre de mots dans les récits pour chaque stade de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(n = nombre de récits)	(n=4)	(n=19)	(n=6)	(n=11)	(n=15)	(n=13)	(n=68)
(N = nombre d'informants)	(N=3)	(N=14)	(N=5)	(N=4)	(N=8)	(N=11)	(N=49)
Nombre total de mots	467	3 289	886	1 607	3 505	2 621	12 375

Pour les autres groupes de locuteurs, nous trouvons les résultats correspondants suivants.

Tableau 55. *Nombre de mots dans les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris	Total
(n = nombre de récits)	(n=10)	(n=10)	(n=8)	(n=28)
(N = nombre d'informants)	(N=10)	(N=10)	(N=8)	(N=28)
Nombre total de mots	2 018	1 634	1 274	4 926

Les tableaux 52 à 55 font apparaître un déséquilibre entre les différents stades et groupes de locuteurs, que l'on utilise le critère du nombre de récits ou celui du nombre de mots. Par conséquent, lorsque nous comparerons le nombre de dislocations aux différents stades ou dans les différents groupes de locuteurs, il sera nécessaire de rapporter le nombre de dislocations au nombre de mots (voir 7.1).

8.2 Développement des dislocations dans les récits

Cinq types de dislocations visant des entités tierces (les personnages du récit) ont été relevés dans les récits :

- des dislocations nominales à gauche de type [SN *il* SV],

(156) mais *le petit garçon il* n'aime pas (I:mm) .
(Clara, lycéens, vidéo 1, stade initial)
- une dislocation nominale à gauche de type [SN *c'est* X],

(157) or *le garçon c'est* une vraie petite peste
(Camilla, LNN de Paris, vidéo 1)
- des dislocations nominales à gauche dont le pronom de reprise a la fonction de complément d'objet [SN + Pro objet],

(158) mais *l'enfant ça lui* plaît pas du tout que sa nurse ou que sa maman / n'ait plus l'attention rivée sur lui .
(Mélanie, LN Erasmus, vidéo 1)
- des dislocations pronominales à gauche [*lui il* SV],

(159) et i:ls / ils trouvent que *lui il* est // qu'il est fort et qu'elle elle est courageuse // e:t euh oui .
(Kerstin, futurs professeurs, vidéo 2, stade avancé supérieur)
- des dislocations nominales à droite [*il* SV / SN].

(160) *il* est très content / maintenant *cet enfant* .
(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 1, stade avancé moyen)

Nous n'avons pas pris en compte dans l'analyse les trois occurrences des dislocations [*moi je* SV] présentes dans les récits. Ces dislocations visent le locuteur. Elles sont employées pour réaliser des activités périphériques à la tâche narrative, par exemple pour faire des commentaires, comme dans l'exemple (161).

- (161) je devrais savoir ça . / *moi j'*ai travaillé fille au pair
(Kerstin, futurs professeurs, vidéo 1, stade avancé moyen)

Les tableaux 56 et 57 ci-après montrent la distribution des types de dislocations identifiés dans les récits aux différents stades de développement,

dans le groupe de LNN de Paris et dans les groupes de LN. Nous utilisons le même système que dans le chapitre 7 : nous distinguons l'emploi systématique (en gris foncé) et les occurrences isolées qui ne remplissent pas les conditions de notre critère d'emploi systématique (en gris clair).

Tableau 56. *Distribution des dislocations dans les récits aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(n = nombre de récits)	(n=4)	(n=19)	(n=6)	(n=11)	(n=15)	(n=13)	(n=68)
(N = nombre d'informants)	(N=3)	(N=14)	(N=5)	(N=4)	(N=8)	(N=11)	(N=49)
[SN <i>il SV</i>]	8	33	9	26	37	25	138
[SN <i>c'est X</i>]	–	–	–	–	–	–	0
[SN + Pro objet]	–	–	–	–	–	1	1
[<i>il SV / SN</i>]	–	–	–	–	4	1	5
[<i>lui il SV</i>]	–	–	–	–	–	2	2
Total	8	33	9	26	41	29	146

Le tableau 56 montre que la dislocation nominale à gauche de type [SN *il SV*] est employée de manière systématique à tous les stades de développement. Quatre occurrences de dislocations nominales à droite [*il SV / SN*] sont employées au stade avancé moyen et une au stade avancé supérieur. Les dislocations pronominales à gauche [*lui il SV*] font l'objet d'un emploi systématique à partir du stade avancé supérieur. Nous avons également relevé une occurrence isolée de [SN + Pro objet] au stade avancé supérieur.

Le tableau 57 indique la répartition des différents types de dislocations chez les LNN de Paris et dans les deux groupes de LN.

Tableau 57. *Distribution des dislocations dans les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris	Total
(n = nombre de récits)	(n=10)	(n=10)	(n=8)	(n=28)
(N = nombre d'informants)	(N=10)	(N=10)	(N=8)	(N=28)
[SN <i>il SV</i>]	18	2	–	20
[SN <i>c'est X</i>]	1	–	–	1
[SN + Pro objet]	–	2	–	2
[<i>il SV / SN</i>]	1	1	–	2
[<i>lui il SV</i>]	1	–	–	1
Total	21	5	0	26

Nous trouvons chez les LNN de Paris des dislocations relevant des types [SN *il SV*], [*il SV / SN*] et [*lui il SV*], ainsi que la seule occurrence, dans l'ensemble des récits, de la dislocation [SN *c'est X*]. Dans les récits des LN

Erasmus ont été relevées deux dislocations [SN *il* SV], deux dislocations [SN + Pro objet] et une dislocation [*il* SV / SN].

Les tableaux 56 et 57 nous permettent de proposer, pour les récits, l'ordre de développement suivant :

Ordre de développement 7 :

(1) [SN *il* SV] → (2) [*il* SV / SN] → (3) [*lui il* SV]

(1) à partir du stade initial.

(2) à partir du stade avancé moyen.

(3) à partir du stade avancé supérieur.

Cet ordre de développement permet de confirmer l'une de nos hypothèses, selon laquelle les dislocations pronominales sont employées par les apprenants plus tard que les dislocations nominales à gauche (**H1a** ; voir chapitre 4). Pour ce qui est des dislocations à droite (seulement de type nominal dans les récits), les premières occurrences ont été relevées au stade avancé moyen. La dislocation nominale à droite dans les récits est donc mise en œuvre à des stades plus avancés que la dislocation nominale à gauche. C'est ce que nous avons déjà constaté pour les interviews en 7.2.1 (**Ordre de développement 1**).

8.3 Fréquence des dislocations dans les récits

Après un point sur l'évolution de la fréquence des dislocations dans les groupes longitudinaux (8.3.1), nous analyserons les fréquences moyennes des dislocations aux différents stades de développement, ainsi que dans les groupes des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris (8.3.2).

8.3.1 Évolution de la fréquence des dislocations dans les groupes longitudinaux

Nous disposons pour les récits, comme pour les interviews (voir 7.3.1), de groupes longitudinaux : les lycéens, les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années et les futurs professeurs de français. Le test *t* à échantillons dépendants permet de constater l'absence de différences significatives entre les fréquences des dislocations entre les enregistrements. Il ne permet donc pas de constater de développement entre les différents enregistrements des groupes longitudinaux de l'étude. Ceci confirme les résultats de l'analyse de la fréquence des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews (voir 7.3.2.1) : ce type de dislocations a une fréquence à peu près stable tout au long de l'acquisition.

8.3.2 Fréquences moyennes des dislocations dans les récits

Dans cette partie, nous traiterons de la fréquence moyenne des dislocations aux différents stades de développement. Les fréquences des dislocations sont calculées *tous types confondus*¹⁴³, comme nous l'avons fait dans l'analyse des interviews pour les dislocations référant aux entités tierces (voir 7.3.2.1).

Les fréquences moyennes des dislocations aux différents stades de développement sont présentées dans le tableau 58 ; les fréquences dans les groupes de LNN de Paris et de LN, dans le tableau 59.

Tableau 58. *Fréquence des dislocations dans les récits aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =4)	(<i>n</i> =19)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =15)	(<i>n</i> =13)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =3)	(<i>N</i> =14)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =4)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =11)
Nombre de dislocations	8	33	9	26	41	29
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	1,28	0,91	0,83	1,32	1,15	1,11

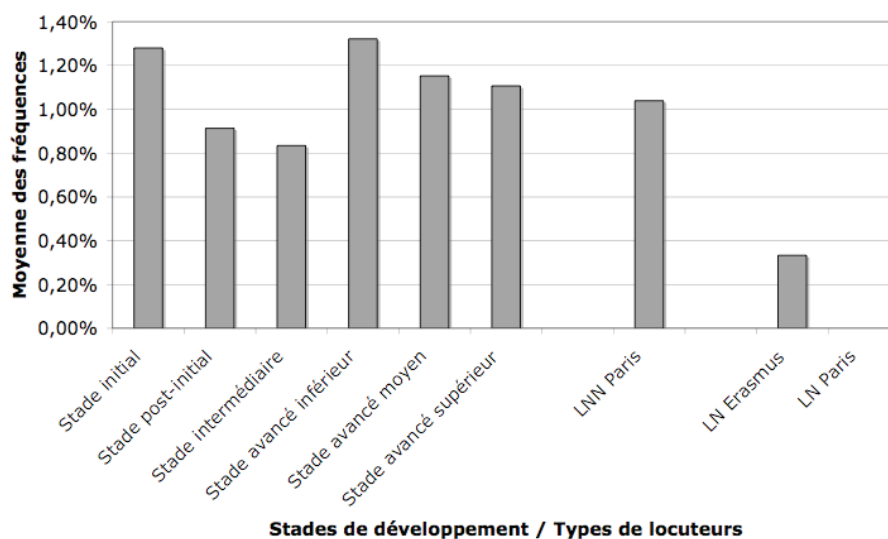
Tableau 59. *Fréquence des dislocations dans les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Nombre de dislocations	21	5	0
Moyenne des fréquences (nombre de disloc. / 100 mots)	1,04	0,33	0

Pour faciliter la lecture des résultats, les moyennes des fréquences par récit sont présentées graphiquement ci-dessous.

¹⁴³ Nous ne prenons en compte que les dislocations référant à des entités tierces. Les trois occurrences de [*moi je* SV] relevées dans les récits ont été écartées de l'analyse (voir 8.2).

Figure 15. Moyennes des fréquences des dislocations dans les récits aux différents stades de développement, chez les LNN de Paris et chez les LN



Le graphique ci-dessus montre que la moyenne des fréquences d'emploi des dislocations baisse entre le stade initial et le stade intermédiaire, pour augmenter au stade avancé inférieur, avant de baisser à nouveau au stade avancé moyen, pour finalement augmenter au stade avancé supérieur et baisser encore chez les LNN de Paris. Ceci suggère qu'il n'y a pas de développement au fil de l'acquisition du point de vue de la fréquence des dislocations. Les variations constatées sont probablement liées aux différences interindividuelles dans l'emploi de la dislocation, et non au niveau d'acquisition. Ceci confirme les conclusions que nous avons tirées dans l'analyse des interviews concernant les dislocations visant des entités tierces (voir 7.3.2.1).

Par ailleurs, les fréquences d'emploi des dislocations par les LNN, quel que soit le stade ou le groupe, sont toujours supérieures à celles constatées dans les deux groupes de LN. Notons toutefois que seule la comparaison des fréquences d'emploi des dislocations entre les LNN de Paris et les LN de Paris (voir tableau 59 *supra*) est statistiquement significative ($p < 0,05$; test *t* de Student à deux échantillons indépendants). Les différences de fréquences entre les différents stades de développement et les LN Erasmus ne se sont pas révélées significatives (ANOVA, test *post-hoc* de Scheffé). Notons néanmoins que les fréquences d'emploi des dislocations dans les récits des apprenants guidés et semi-guidés se situent entre 0,83 et 1,32 dislocation pour 100 mots, soit à des taux systématiquement supérieurs à la fréquence de 0,33 dislocation pour 100 mots constatée chez les LN Erasmus, et *a fortiori* supérieurs à la fréquence d'emploi nulle du groupe de LN de Paris.

Hendriks (2000 ; voir 2.2.1) constate, elle aussi, un emploi plus élevé de la dislocation chez les apprenants de français que chez les LN. Cette différence de fréquence d'emploi pourrait tenir, selon elle, à la tendance des LN à adopter un style plus formel que les LNN pour effectuer leur narration (Hendriks 2000 : 387). Ceci peut être mis en rapport avec la distinction proposée par Givón (1979a : 98, *cf.* Klein 1989 : 113) entre le « mode pragmatique » et le « mode syntaxique ». Ces deux modes déterminent tout énoncé linguistique. Le premier est caractérisé par une structuration en thème/rhème ; l'ordre des mots est déterminé par le principe pragmatique suivant : l'information ancienne d'abord, l'information nouvelle ensuite. Le mode d'expression syntaxique, pour sa part, se caractérise par la structure sujet/prédictat. Les deux modes forment un équilibre, qui peut se modifier selon les situations de discours. Le mode pragmatique est par exemple dominant dans la langue parlée ; le mode syntaxique, dans la langue scientifique écrite. Ainsi, à la fois dans notre étude et celle de Hendriks, les LNN tendent à adopter un style plus « pragmatique », et donc moins « syntaxique », pour effectuer leur narration (*cf.* Klein & Perdue 1992, Perdue *et al.* 1992).

Une autre explication possible est que les LNN utilisent les dislocations avec des fonctions plus variées que les LN ou que, pour marquer les mêmes fonctions que les LN, les LNN manifestent une plus forte préférence pour la dislocation dans le choix qu'ils opèrent dans l'ensemble des moyens référentiels permettant d'exercer cette fonction (SN lexicaux, SN lexicaux disloqués, pronoms, etc.). Cette question sera approfondie dans l'analyse fonctionnelle des dislocations en 8.5 (voir également les études de cas menées en 2.4).

Nous développerons une troisième hypothèse dans le chapitre 9, dans lequel nous comparons les résultats des interviews et des récits : l'emploi plus élevé de dislocations dans les récits des LNN pourrait constituer une stratégie compensatoire de l'effort cognitif que représente la réalisation d'un récit dans une langue seconde (voir 9.2)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Nous ne développons pas ce point ici, car il nécessite de comparer les taux de fréquences des dislocations dans les récits et les interviews, ce qui, précisément, est l'objet du chapitre 9.

8.4 Dislocations et variation interindividuelle dans les récits

Pour mesurer la variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations, nous avons calculé l'écart-type constaté entre les fréquences d'emploi dans les vidéos 1¹⁴⁵ aux différents stades de développement, chez les LNN de Paris et dans les deux groupes de LN. Les résultats sont présentés dans les tableaux 60 et 61.

Tableau 60. *Écart-types des fréquences d'emploi des dislocations dans les récits aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =3)	(<i>n</i> =13)	(<i>n</i> =3)	(<i>n</i> =4)	(<i>n</i> =7)	(<i>n</i> =9)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =3)	(<i>N</i> =13)	(<i>N</i> =3)	(<i>N</i> =4)	(<i>N</i> =7)	(<i>N</i> =9)
Écart-type	0,014	0,009	0,010	0,013	0,013	0,008

Tableau 61. *Écart-types des fréquences d'emploi des dislocations dans les récits des LNN de Paris et des LN*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)
Écart-type	0,011	0,005	0

Ces deux tableaux montrent que, dans les récits, l'emploi des dislocations varie plus fortement aux différents stades et chez les LNN de Paris (les écarts-types sont compris entre 0,008 et 0,014) que chez les LN (écarts-types de 0,005 pour les LN Erasmus et de 0 pour les LN de Paris). Autrement dit, la variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations est plus grande chez les LNN que chez les LN, et reste forte à tous les stades de développement. Ceci confirme un des résultats de l'analyse des interviews : la variation interindividuelle est plus forte chez les LNN que chez les LN pour ce qui concerne l'emploi des dislocations référant à des entités tierces (voir 7.4.1). Comme nous l'avons signalé dans l'analyse des interviews, la dispersion plus grande constatée chez les LNN pourrait indiquer que l'emploi des dislocations référant à des entités tierces est plus marqué par le style individuel chez les LNN.

¹⁴⁵ Nous n'avons pris en compte que les vidéos 1 dans le calcul pour éviter de surpondérer les LNN qui ont effectué plusieurs enregistrements (voir 7.4.1).

8.5 Développement des fonctions de gestion des topiques des dislocations à gauche dans les récits

Nous avons identifié dans l'ensemble du corpus six fonctions de gestion des topiques de la dislocation (voir 6.3.1.4.1) :

- F1 : activation et établissement de référent en topique,
- F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus,
- F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique,
- F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus,
- F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif,
- F6 : introduction de référent nouveau non identifiable.

Nous n'approfondirons que l'analyse des dislocations nominales à gauche [SN *il* SV], [SN *c'est* X] et [SN + Pro objet]¹⁴⁶.

Le tableau 62 ci-après montre la distribution des fonctions des dislocations nominales à gauche aux différents stades de développement. Les chiffres correspondants pour les LNN de Paris et les LN sont précisés dans le tableau 63.

Comme le montre le tableau 62, les fonctions d'ÉTABLISSEMENT EN TOPIQUE DE RÉFÉRENT DÉJÀ ACTIF EN FOCUS (F2) et d'ACTIVATION ET ÉTABLISSEMENT DE RÉFÉRENT EN TOPIQUE (F1) font l'objet d'un emploi systématique respectivement dès les stades initial et post-initial. Puis, la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) est employée de manière systématique à partir du stade avancé moyen ; la fonction de SÉLECTION EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT PARMI PLUSIEURS EN FOCUS (F4), à partir du stade avancé supérieur. Les deux autres fonctions – SÉLECTION EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT PARMI PLUSIEURS DÉJÀ EN TOPIQUE (F3) et INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) – ne font l'objet que d'emplois isolés, non systématiques au sens de notre critère.

¹⁴⁶ Nous analysons ensemble ces trois types de dislocations qui présentent la caractéristique commune d'être formés d'un SN détaché à gauche. Les autres types de dislocations présentent un trop faible nombre d'occurrences.

Tableau 62. *Fonctions des dislocations nominales à gauche dans les récits aux différents stades de développement*

Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Total
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =4)	(<i>n</i> =19)	(<i>n</i> =6)	(<i>n</i> =11)	(<i>n</i> =15)	(<i>n</i> =13)	(<i>n</i> =68)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =3)	(<i>N</i> =14)	(<i>N</i> =5)	(<i>N</i> =4)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =11)	(<i>N</i> =49)
F1 : activation et établissement de référent en topique	1	19	6	15	24	17	82
F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus	7	10	2	6	6	6	37
F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique	–	1	–	–	1	–	2
F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus	–	1	–	–	1	2	4
F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif	–	1	1	2	5	1	10
F6 : introduction de référent nouveau non identifiable	–	1	–	3	–	–	4
Total	8	33	9	26	37	26	139

Tableau 63. *Fonctions des dislocations nominales à gauche dans les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris	Total
(<i>n</i> = nombre de récits)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =10)	(<i>n</i> =8)	(<i>n</i> =28)
(<i>N</i> = nombre d'informants)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =10)	(<i>N</i> =8)	(<i>N</i> =28)
F1 : activation et établissement de référent en topique	12	3	–	15
F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus	5	1	–	6
F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique	–	–	–	0
F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus	1	–	–	1
F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif	1	–	–	1
F6 : introduction de référent nouveau non identifiable	–	–	–	0
Total	19	4	0	23

Les LN, pour leur part, n'emploient les dislocations nominales à gauche que dans deux fonctions : ACTIVATION ET ÉTABLISSEMENT DE RÉFÉRENT EN TOPIQUE (F1) et ÉTABLISSEMENT EN TOPIQUE DE RÉFÉRENT DÉJÀ ACTIF EN FOCUS (F2) (tableau 63). Ce nombre réduit de fonctions tient au fait que les LN emploient peu ou pas de dislocations dans leurs récits (tableau 59 en 8.3.2).

Les tableaux 62 et 63 témoignent d'un développement graduel des fonctions de la dislocation dans les récits. Ils nous permettent de proposer l'ordre de développement suivant :

Ordre de développement 8 :

Dès le stade initial :

- emploi systématique de F2

À partir du stade post-initial :

- emploi systématique de F1

À partir du stade avancé moyen

- emploi systématique de F5

À partir du stade avancé supérieur

- emploi systématique de F4

Nous avons par ailleurs relevé des occurrences isolées des fonctions suivantes :

- F3 (au stade post-initial et au stade avancé moyen)
- F6 (au stade post-initial et au stade avancé inférieur)

F1 : activation et établissement de référent en topique

F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus

F3 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs déjà en topique

F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus

F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif

F6 : introduction de référent nouveau non identifiable

F7 : activation et établissement en topique de référent appartenant aux connaissances partagées préalables des interlocuteurs

F8 : introduction de référent nouveau identifiable

Quelques dislocations relevées dans les récits jouent la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) dans le discours. Nous avons vu dans l'analyse des interviews (voir 7.5.1) que, selon le modèle de Lambrecht (1994), un tel référent est incompatible avec l'emploi d'une dislocation. Or cette fonction a été relevée dans les récits d'une lycéenne, Rita (une occurrence), et d'une étudiante, Eva (trois occur-

rences). Les occurrences en question sont présentées dans les deux extraits ci-dessous.

(162) e:t / soudain *un homme avec eh // des ballons ?* (I:mm) *il passE* (I:mm)

(Rita, lycéens, vidéo 2, stade post-initial)

(163) alors *un petit euh petit garçon et sa et sa mère / ils étaient dans un jardin . / e:t / soudain un homme / il vient .*
[...]
/ alors / st e:h oui / (PLUS BAS:) qu'est-ce qui se passe après ça ? / oui *un autre homme il vient / e:h avec des ballons / comme ça . / un vendeur des ballons j'sais pas . / e:t /*

(Eva, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 2, stade avancé inférieur)

Nous avons signalé, dans le chapitre sur les études antérieures (2.2.1) et dans l'analyse des interviews (7.5.1), que Hendriks (2000) a également relevé, dans des récits d'apprenants sinophones de français, des dislocations employées pour introduire des référents (voir également Lambert 2003). Comme nous l'avons indiqué, cette fonction pourrait constituer un emploi idiosyncrasique de la dislocation par certains apprenants.

Par ailleurs, il est des dislocations assurant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) que les fonctions discursives de base du modèle de Lambrecht (1994) ne permettent pas d'expliquer¹⁴⁷. Il faut alors avoir recours à la notion d'*épisode* (voir 3.2.2). C'est par exemple le cas de la dislocation [*le garçon il SV*] dans l'extrait suivant :

(164) (1) et le garçon ne l'aime pas du tout . //

(2) e:t (BRUIT) // qu'est-ce qu'il fait d'abord ?

(3) d'ab euh *le garçon il lance la pelle . /*

(4) et puis il donne un coup d' pied au: monsieur //

(5) qui essaie de lui offrir des bonbons .

(Kerstin, futurs professeurs, vidéo 3, stade avancé supérieur)

Dans l'exemple (164), la locutrice manifeste qu'elle rassemble ses souvenirs dans l'unité 2 de l'extrait : « qu'est-ce qu'il fait d'abord ? ». La question est précédée d'un *e:t* allongé et d'une pause longue (//). L'unité 2 a donc pour fonction de permettre à la locutrice de planifier la suite du récit. La locutrice planifie un nouvel épisode, dont l'unité 3 marquerait le début. En effet, un nouvel épisode, défini comme une « nouvelle série d'actions » pourrait favoriser l'emploi de la dislocation en français (Perdue *et al.* 1992 : 234).

¹⁴⁷ Nous parlons ici des dislocations jouant la fonction F5 et n'ayant pas de rôle contrastif.

Voici un deuxième exemple, dans lequel deux dislocations visant le même référent inaugurent deux unités successives.

- (165) (1) eu:h / ensuite euh / il eu:h // i Xm / le monsieur / donc i / m: / Xi doit avoir un bonbon ou quelque chose dans sa poche . /
 (2) il lui / il te:nd le bonbon .
 (3) / et le garçon il mord / le doigt .
 (4) // euh / et puis après / le *petit garçon* / il envoie du sable au visage eu:h / de ce monsieur .
 (5) / et puis eu:h / et d'un seul coup il y a v- / il y a un / vendeur de / de ballons / qui passe .

(Ursula, LNN de Paris, vidéo 1)

La locutrice emploie dans l'unité 3 une première dislocation qui permet de promouvoir le référent GARÇON en topique, ce qui est une des fonctions prévues par le modèle de Lambrecht (1994). En revanche, la seconde dislocation (unité 4), qui fait également référence au garçon, vise un référent actif et déjà en topique. Cette dislocation n'exerce pas de fonction contrastive. De nouveau, il est possible d'expliquer la survenue de cette seconde dislocation par la notion d'*épisode*. En effet, plusieurs marques suggèrent que la dislocation inaugure un nouvel épisode : la pause longue (//), le marqueur d'hésitation *euh* et le marqueur de récit *et puis après*.

De même, dans l'extrait ci-dessous, nous trouvons le marqueur de récit *e:t* (prononcé avec un allongement de la voyelle) devant la dislocation de l'unité 8.

- (166) (1) E: [...] mais c'est c'est pas une succès
 (2) parce que le: st le fils il n'aime pas l'homme .
 (3) et il se *mordre ? / l'homme .
 (4) I: il mord l'homme .
 (5) E: il mord l'homme .
 (6) e:t / quand / le: / (RIRE) l'homme / veut / st donner / lui donner / des bonbons
 (7) il / ah oui il mord (RIRE) *mou / euh / le l'homme (I:mm) .
 (8) (RIRE) e:t le fils il: # l'enfant il: / euh jetE ? non ? oui ?
 (9) il jetE de euh / st sable / dans les yeux de l'homme (I:mm)
 (10) et il eh il eh pleut (I:mm) un peu .

(Ingrid, lycéens, vidéo 2, stade intermédiaire)

Il est donc possible de faire la même interprétation que précédemment pour cette dislocation, qui permet de maintenir en topique un référent actif déjà en

topique. Cette analyse peut être réalisée pour la plupart des dislocations jouant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5), relevées dans notre corpus – à deux exceptions près, présentées dans les extraits (167) et (168).

- (167) (1) e:t / cet homme il il a une idée .
 (2) / i: il va acheter tous les ballons (I:mm) qu'avait le ce vendeur .
 (3) / et après il les donne au: # à la au enfant à l'enfant .
 (4) / (I:mm) e:t euh l'enfant e:h les le:s reçoit / eh (BRUIT) mm e:n mm # avec bonne mine .
 (5) / *il* est très content / maintenant *cet enfant* .
 (6) / e:t en fait c'était- # il y avait trop de ballons .
 (7) alors e:t et comme en- e:h l'enfant il ne pèse pas trop
 (8) eu:h il est il est i # quand il prend les ballons
 (9) il eh il eh / quitte la terre . (RIRE) (RIRE)\$

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 1, stade avancé moyen)

La dislocation à droite de l'unité 5 de l'exemple (*[il SV / cet enfant]*) permet de maintenir en topique le référent ENFANT déjà en topique dans l'unité 4. L'emploi de cette dislocation peut s'expliquer de deux manières. Premièrement, la dislocation à droite a peut-être une fonction de désambiguïsation du référent. Dans la séquence précédente (unités 1 à 3), l'homme engage une série d'actions qui fait avancer le récit : il a une idée ; il achète les ballons ; il les donne à l'enfant. L'homme est à ce moment du récit le personnage principal. Le récit est raconté de son point de vue. Par conséquent, le pronom *il* au début de l'unité 5 peut présenter un risque d'ambiguïté, même si le garçon est le seul personnage mentionné dans l'unité précédente. La dislocation à droite pourrait donc avoir pour fonction de préciser l'identité du référent visé par le pronom *il*, sachant que deux référents sont « en compétition » à ce moment du récit. Deuxièmement, il est possible que la locutrice mette en œuvre la dislocation à droite afin de clore un épisode du récit. En effet, le marqueur allongé *e:t* de l'unité 6 (qui suit celle où est employée la dislocation) pourrait indiquer le début d'un nouvel épisode. Ainsi, la dislocation pourrait ici avoir un rôle de clôture d'épisode.

Voici le second extrait :

- (168) 01 I: ah l'homme SIM est intéressé .
 02 E: euh oui . et / elle euh / (SOUPIR) + elle est
 03 I: le petit garçon SIM n'aime pas ça .
 04 E: oui euh *la garçon il / est / il n'aime la l'homme et* .
 05 I: mm / qu'est-ce qu'il qu'est-ce qu'il fait ?
 06 E: elle non .

07 I: le petit garçon .
 08 E: le petit garçon il / euh / ah oui il joue . / et / mais il
 09 euh euh euh (HESITE) ah oui il euh / eu:h euh parfait
 10 gentil avec euh l'homme et / et / et / il / oui et / euh le
 11 ballon il euh

(Kajsa, lycéens, vidéo 1, stade post-initial)

Dans cet extrait, il est question de l'homme aux lignes 01 et 02. L'intervieweur (I) réintroduit le garçon en topique à la ligne 03. Ainsi, quand la locutrice (E) enchaîne en mettant en œuvre une dislocation à la ligne 04, le référent visé, c'est-à-dire le garçon, est déjà actif et en topique. La dislocation ne semble pas avoir pour fonction d'inaugurer un nouvel épisode. Trois arguments permettent d'étayer cette affirmation. Premièrement, l'énoncé de l'apprenante à la ligne 04 est une reformulation qui permet d'entériner le propos de l'intervieweur à la ligne 03. Il n'y a donc pas de rupture dans la trame narrative entre les lignes 03 et 04. Deuxièmement, l'apprenante ne poursuit pas par le récit d'une série d'actions après la dislocation, même si la présence du *et* en fin de macrosyntaxme est ambiguë et pourrait laisser penser que la locutrice projetait une suite à son tour de parole. Troisièmement, la dislocation de la ligne 04 n'est pas précédée d'un marqueur de récit¹⁴⁸. La dislocation n'a donc pas pour fonction d'inaugurer un nouvel épisode, et ne permet pas non plus de jouer les fonctions de la dislocation en français décrites par Lambrecht (1994). Son emploi pourrait s'expliquer ici par l'interaction : la locutrice construit son énoncé à partir du topique introduit par l'intervieweur dans l'unité de discours précédente. La dislocation serait mise en œuvre pour reformuler les propos de l'intervieweur (voir 7.5.2.1).

En somme, la majorité des dislocations à gauche jouant, dans les récits, la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) peuvent s'expliquer par le fait qu'elles inaugurent une nouvelle série d'actions ou d'événements, appelée *épisode* dans cette étude. Une seule des dislocations de ce type pourrait ne pas servir à inaugurer un nouvel épisode – c'est l'exemple que nous venons d'analyser : l'emploi de la dislocation s'explique par l'interaction. La seule dislocation à droite du corpus jouant cette fonction pourrait avoir, quant à elle, une fonction soit de désambiguïsation, soit de clôture d'épisode.

Précisons pour finir que l'analyse que nous venons de proposer repose toutefois sur des indices parfois faibles, comme la présence de pauses, de marqueurs d'hésitation et de marqueurs de récit. Ces indices sont loin de garantir que les locuteurs emploient la dislocation pour effectivement structurer un nouvel épisode. Il n'est pas exclu que certains locuteurs emploient la dislocation pour d'autres raisons – par exemple, pour gagner du temps dans

¹⁴⁸ La dislocation est toutefois précédée du marqueur d'hésitation *euh*.

la production de leur discours, ou parce qu'ils butent sur une difficulté. Ce pourrait être le cas de l'extrait suivant, issu de la vidéo 2 de Ingrid. Cet extrait a déjà été analysé deux pages plus tôt. Nous en reproduisons ici les unités 7 à 9.

- (169) (7) il / ah oui il mord (RIRE) *mou / euh / le l'homme (I:mm) .
 (8) (RIRE) e:t *le fils il: # l'enfant il:* / euh jetE ? non ? oui ?
 (9) il jetE de euh / st sable / dans les yeux de l'homme
 (Ingrid, lycéens, vidéo 2, stade intermédiaire)

Nous pouvons nous demander si l'emploi de la dislocation ne constitue pas, ici, aussi un moyen pour la locutrice de gagner du temps, pour tenter de résoudre les difficultés qu'elle rencontre dans la production de son énoncé : elle hésite sur « jetE », soit qu'elle n'est pas sûre du choix du mot, qu'elle hésite sur la morphologie verbale, ou qu'elle n'est plus certaine de la succession des événements dans la vidéo qu'elle vient de regarder. Cette hésitation se manifeste par le point d'interrogation après « jetE », et les deux mots-phrases « non ? oui ? ». Dans ce cas précis, il semble impossible de trancher entre les deux interprétations de l'emploi de la dislocation, que nous avons proposées (début d'épisode *vs* stratégie pour gagner du temps).

8.6 Analyse des fonctions interactionnelles et discursives des dislocations dans les récits

Dans les récits, les fonctions interactionnelles et discursives concernent avant tout la dislocation à droite. Celle-ci pourrait, dans certains cas, avoir une fonction de désambiguïsation ou de clôture de récit.

8.6.1 Fonction de désambiguïsation

La fonction de désambiguïsation (*cf.* Ashby 1988, 1994, Eriksson 2001, J. Lindström 2008 : 194-195, 255) peut être illustrée par les exemples (170) et (171).

- (170) (1) E: e:t en fait c'était- # il y avait trop de ballons .
 (2) alors e:t et comme en- e:h l'enfant il ne pèse pas trop
 (3) eu:h il est il est i # quand il prend les ballons
 (4) il eh il eh / quitte la terre . (RIRE) (RIRE)\$
 (5) I: (RIRE) SIM / il ?\$
 (6) E: (RIRE) il (RIRE) il monte (I:RIRE) / avec les ballons .

- (7) / comme *ils* volent en fait / euh *les* + *ballons* . \$
 (8) I: X parce que SIMS
 (9) E: oui . / (I:mm) oui . / e:t eu:h l'homme il est très content .

(Lena, étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années, vidéo 1, stade avancé moyen)

La locutrice mentionne dans l'unité 6 deux référents : l'enfant en topique (visé par le pronom masculin *il*) et les ballons en focus. Ainsi, lorsqu'elle prononce la séquence « comme ils volent » ([kɔmi(l)vɔl]), la flexion du verbe, qui est muette, ne permet pas à l'interlocuteur de distinguer entre les deux interprétations possible de la séquence : « il vole » (l'enfant) ou « ils volent » (les ballons). Toutefois, comme le topique est occupé dans les unités précédentes par le pronom *il*, qui vise l'enfant, il est probable que l'interlocuteur tend plutôt à interpréter le pronom [i(l)] comme une référence à l'enfant. Cela pourrait expliquer pourquoi Lena précise après une hésitation (« euh ») qu'il s'agit en fait des ballons. La dislocation à droite pourrait jouer, ici également, une fonction de désambiguïsation.

Une analyse comparable peut être réalisée pour la dislocation à droite de l'extrait suivant :

- (171) (1) E: st e:t / évidemment le monsieur en question / il revient avec Xles ballons . (I:mm)
 (2) / il offre au petit garçon
 (3) / qui s'envole avec . (I:mm)
 (4) / je me demande s'*il* a fait exprès (RIRE) / le v- / le vieux / je veux dire .

(Hanna, LNN de Paris, vidéo 1)

La dislocation de l'unité 4 permet de spécifier que le référent visé par le pronom de reprise *il* est l'homme (« le vieux »), et non pas le garçon, qui a le statut de topique dans l'unité précédente (voir le pronom relatif *qui*). Le commentaire métadiscursif « je veux dire » permet d'appuyer l'idée que la dislocation à droite a une fonction de désambiguïsation.

Nous n'avons pas relevé de tels emplois dans les récits des LN, mais nous savons qu'ils se rencontrent également en français (Ashby 1988). Il ne s'agit donc pas d'une fonction propre au français L2.

8.6.2 Fonction de clôture du récit

Dans plusieurs cas, la dislocation à droite permet également de clore le récit.

- (172) 01 mai:s la solution est le le monsieur il voit bientôt euh / la
02 solution parce que / un un vendeur de ballons arrive
03 avec des ballons à à gaz comme ça . et / et le monsieur il
04 achète un un tas de ballons assez pour pour faire euh /
05 Xcomment envoler le le petit enfant . c'est ça . *ils* sont
06 seuls . *la mère et le monsieur* . / bon (RIRE) .
07 I: très bien .
(Anders, futurs professeurs, vidéo 3, stade avancé moyen)

- (173) 01 il achète tous les ballons . / et il les donne euh au garçon
02 . / et il les prend . / e:t il / il s'envole eh comme uN / aé-
03 ron:aute . / (I:mm) et puis il euh / *il* / embrasse: / la fem-
04 me / *l'homme* . // mm .
05 I: mm / très bien .
(Mona, futurs professeurs, vidéo 3, stade avancé moyen)

Dans l'extrait (172), le locuteur finit son récit par la dislocation à droite [*ils* SV / *la mère et le monsieur*] (ligne 06), et marque l'achèvement de la tâche par le ponctuant « bon » et un éclat de rire (« (RIRE) »). L'intervieweur conclut par le commentaire « très bien ». De même, dans (173), la locutrice conclut son récit par une dislocation à droite aux lignes 03-04 ([*il* SV / *l'homme*]), une pause longue et un ponctuant (« mm »). L'intervieweur conclut par « très bien ». Ces deux exemples suggèrent donc que la dislocation à droite puisse avoir une fonction de clôture. Elle permettrait de signaler la fin du récit.

En conclusion, les dislocations à droite peuvent avoir une fonction de désambiguïsation et une fonction conclusive. Ces deux fonctions de la dislocation à droite en français avaient déjà été soulignées, entre autres, par Ashby (1988, 1994), pour qui ce type de dislocation permet, entre autres, la clarification de l'identité du référent et le marquage de la fin du tour de parole.

8.7 Bilan de l'analyse des récits

L'analyse de l'emploi des dislocations dans les récits aux différents stades et chez les LNN de Paris nous a permis de constater que la dislocation connaît un développement formel et fonctionnel.

Tout d'abord, la typologie des dislocations relevées dans les récits a montré la large prédominance de la dislocation nominale à gauche [SN *il* SV]

(voir 8.2). Ce type de dislocation est présent dès le stade initial. Les dislocations à droite et les dislocations pronominales apparaissent plus tard.

Dans la suite de l'analyse, nous avons constaté une différence statistiquement significative entre les fréquences d'emploi des dislocations par les LNN de Paris et par les LN de Paris. Les LNN de Paris emploient les dislocations avec un taux de fréquence plus élevé que les LN (voir 8.3). Par ailleurs, l'analyse de la fréquence a fait apparaître l'existence d'une variation interindividuelle dans l'emploi des dislocations plus grande chez les LNN que chez les LN (voir 8.4).

En ce qui concerne le développement fonctionnel de la dislocation (8.5), il faut souligner que les LNN emploient dans les récits six fonctions différentes, alors que les LN n'en emploient que deux. Ceci tient au fait que très peu de dislocations sont attestées dans les récits des LN. Ainsi, les LNN emploient un répertoire plus large de fonctions que les LN, y compris une fonction en principe impossible en français langue-cible, c'est-à-dire la fonction d'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6). Par ailleurs, nous avons constaté que les dislocations assurant la fonction de MAINTIEN DE TOPIQUE EN TOPIQUE D'UN RÉFÉRENT ACTIF (F5) sont essentiellement mises en œuvre par les LNN afin d'inaugurer de nouveaux épisodes du récit (voir 8.5).

Enfin, l'étude des fonctions de la dislocation a permis de montrer que les LNN emploient les dislocations à des fins interactionnelles et discursives dans les récits également (8.6).

9 Comparaison des résultats des récits et des interviews

Dans ce chapitre, nous comparons l'emploi des dislocations dans les récits et les interviews pour vérifier notre hypothèse selon laquelle le type de tâche a une incidence sur l'emploi de la dislocation (voir **H2a**). Nous nous concentrons sur les dislocations référant à des entités tierces. En effet, comme nous l'avons vu, les dislocations sont de types plus variés dans les interviews que dans les récits. Dans les interviews, les dislocations peuvent viser des entités tierces, les interlocuteurs (« moi », « toi ») ou le locuteur et des tiers (« nous ») (voir 7.2), tandis que, dans les récits, les dislocations servent essentiellement à faire référence aux personnages de l'histoire – c'est-à-dire à des entités tierces – et relèvent donc surtout des types [SN *il* SV] et [*lui il* SV] et de leurs variantes disloquées à droite (voir 8.2). Cette première différence entre les deux tâches tient au fait que les récits sont une tâche plus contrainte que les interviews (voir Bartning 1990) : les apprenants doivent raconter l'histoire d'un film vidéo muet qu'ils viennent de voir ; le choix des référents est déterminé par le film. Dans la suite de la comparaison entre récits et interviews, nous n'examinerons donc que le cas des dislocations référant à des entités tierces, qui sont les seuls types de dislocations communs aux deux tâches.

Nous savons que, en fonction de la tâche à laquelle sont soumis les apprenants, les performances de ces derniers peuvent fortement varier, et ainsi modifier l'image que les résultats donnent du développement et de l'acquisition des structures linguistiques chez les LNN (Tavakoli & Skehan 2005 : 239, R. Ellis 2008 : 148-149 ; voir également l'introduction de la présente étude). Nous avons voulu étudier deux tâches pour examiner la manière dont celles-ci influent sur l'emploi des dislocations en français L2. La comparaison des résultats des récits et des interviews de notre étude fait apparaître certes des différences (présentées un peu plus loin), mais aussi un certain nombre de similitudes.

9.1 Des résultats concordants

Les résultats des analyses des interviews et des récits ont fait apparaître cinq grandes tendances communes aux deux tâches.

Premièrement, aussi bien dans les interviews que dans les récits, les dislocations nominales à droite commencent à être employées à un stade plus avancé que les dislocations nominales à gauche (voir **Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 7** en 8.2). Les dislocations présentent ainsi l'ordre de développement suivant :

- (1) d'abord les dislocations à gauche,
- (2) ensuite les dislocations à droite.

Deuxièmement, les dislocations pronominales à gauche [*lui il SV*] commencent à être employées à un stade plus avancé que les dislocations nominales à gauche [*SN il SV*] (voir **Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 7** en 8.2). Nous obtenons ainsi l'ordre de développement suivant :

- (1) d'abord les dislocations nominales,
- (2) ensuite les dislocations pronominales.

Troisièmement, la fréquence d'emploi des dislocations référant à des entités tierces ne semble pas évoluer au fil de l'acquisition (voir figure 10 en 7.3.2.1 et figure 15 en 8.3.2).

Quatrièmement, l'emploi des dislocations référant à des entités tierces varie plus chez les LNN que chez les LN (voir 7.4.1 et 8.4).

Cinquièmement, les LNN emploient un répertoire plus étendu de fonctions que les LN : dans les récits comme dans les interviews, ils mettent en œuvre une fonction non native, l'INTRODUCTION DE RÉFÉRENT NOUVEAU NON IDENTIFIABLE (F6) (voir 7.5.1 et 8.5).

La comparaison des deux tâches fait apparaître des similitudes. En cela, les résultats des récits permettent de confirmer sur un certain nombre de points les résultats des interviews.

9.2 Des résultats divergents

Nous avons également relevé un certain nombre de différences entre les interviews et les récits dans l'emploi des dislocations.

Premièrement, les dislocations nominales à droite de type [*il SV / SN*] commencent à être employées de manière systématique avant les dislocations pronominales à gauche [*lui il SV*] dans les interviews ; mais après,

dans les récits (**Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 7** en 8.2).

Deuxièmement, nous avons dégagé un ordre de développement des fonctions de gestion des topiques dans les récits, mais pas dans les interviews. Dans ces dernières, l'existence d'un ordre de développement n'est pas tout à fait assurée (voir la discussion à propos de l'**Ordre de développement 5** en 7.5.1). Voici l'ordre de développement des fonctions de gestion des topiques dans les récits (voir **Ordre de développement 8** en 8.5)¹⁴⁹ :

Dès le stade initial :

- emploi systématique de F2

À partir du stade post-initial :

- emploi systématique de F1

À partir du stade avancé moyen

- emploi systématique de F5

À partir du stade avancé supérieur

- emploi systématique de F4

Soulignons néanmoins que les récits comportent un nombre de dislocations bien plus faible que les interviews. Il nous faut donc considérer les résultats des récits avec prudence.

Troisièmement – et ceci constitue un résultat important de la présente étude –, la fréquence d'emploi des dislocations référant à des entités tierces est différente dans les interviews et les récits des LNN. Dans les interviews, la fréquence varie chez les LNN entre 0,13 et 0,37 dislocation pour 100 mots, comme le montrent les tableaux 64 et 65 ci-dessous (voir également 7.3.2.1). Dans les récits (tableaux 64 et 65 ; voir également 8.3.2), les fréquences varient chez les LNN entre 0,83 et 1,32 dislocation pour 100 mots. Le taux d'emploi des dislocations référant à des entités tierces est, dans les récits des LNN, systématiquement supérieur à celui constaté dans leurs interviews.

¹⁴⁹ Rappel :

- F1 : activation et établissement de référent en topique
- F2 : établissement en topique de référent déjà actif en focus
- F4 : sélection en topique d'un référent parmi plusieurs en focus
- F5 : maintien de topique en topique d'un référent actif

Les autres fonctions de gestion des topiques ne font pas l'objet d'un emploi systématique dans les récits.

Tableau 64. *Fréquences des dislocations référant aux entités tierces dans les interviews et dans les récits aux différents stades de développement*

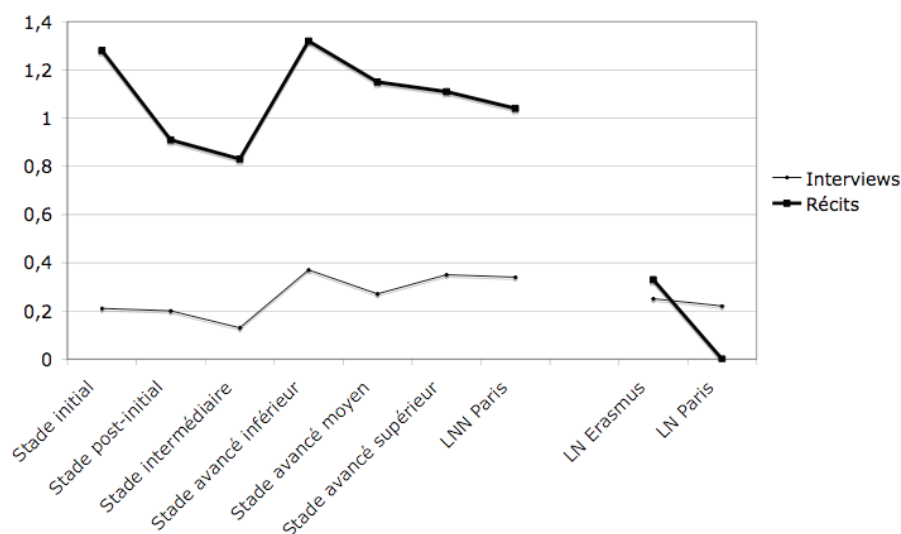
Stades de développement	Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur
(1) Moyenne des fréquences dans les interviews (nombre de disloc. / 100 mots)	0,21	0,20	0,13	0,37	0,27	0,35
(2) Moyenne des fréquences dans les récits (nombre de disloc. / 100 mots)	1,28	0,91	0,83	1,32	1,15	1,11
(3) = Différence : (2) – (1)	1,07	0,71	0,70	0,95	0,88	0,76

Tableau 65. *Fréquences des dislocations référant aux entités tierces dans les interviews et dans les récits des LNN de Paris, des LN Erasmus et des LN de Paris*

	LNN Paris	LN Erasmus	LN Paris
(1) Moyenne des fréquences dans les interviews (nombre de disloc. / 100 mots)	0,34	0,25	0,22
(2) Moyenne des fréquences dans les récits (nombre de disloc. / 100 mots)	1,04	0,33	0
(3) = Différence : (2) – (1)	0,70	0,08	-0,22

La comparaison de l'emploi des dislocations entre LNN et LN permet un constat intéressant. Les tableaux 64 et 65 ci-dessus montrent que les LNN font varier leur emploi de la dislocation entre les deux types de tâches plus fortement que les LN (voir la ligne 3 des deux tableaux). En effet, entre les interviews et les récits, la différence de taux d'emploi des dislocations reste à peu près stable chez les LN Erasmus (+0,08 dislocation pour 100 mots), et baisse même légèrement chez les LN de Paris (-0,22), tandis que tous les LNN ont un taux d'emploi nettement plus élevé dans les récits que dans les interviews : la différence entre les fréquences dans les récits et celles des interviews se situe entre +0,70 (stade intermédiaire et LNN de Paris) et +1,07 dislocation pour 100 mots (stade initial). Cette différence entre LNN et LN concernant la variation liée à la tâche apparaît nettement dans la représentation graphique ci-dessous (figure 16).

Figure 16. Comparaison des fréquences d'emploi des dislocations référant à des entités tierces dans les interviews et dans les récits des LNN et des LN



Le graphique de la figure 16 ci-dessus montre que la variation entre interviews et récits dans l'emploi des dislocations est plus forte chez les LNN que chez les LN. Pour affiner ce résultat et en vérifier la significativité statistique, nous avons calculé, pour chaque locuteur du corpus, la différence entre la fréquence d'emploi des dislocations dans la vidéo 1 et dans l'interview enregistrée le même jour que la vidéo 1¹⁵⁰. Partant du constat que la fréquence d'emploi des dislocations visant des entités tierces est à peu près stable chez les LNN quel que soit leur stade de développement (voir figure 16, mais également 7.3.2.1 et 8.3.2), nous avons regroupé les LNN d'une part et les LN d'autre part, pour appliquer le test *t* de Student à deux échantillons indépendants. Le calcul, réalisé au moyen du logiciel SPSS, montre que l'écart constaté dans l'emploi de dislocations dans les récits et les interviews chez les LNN est significativement plus élevé que chez les LN ($p < 0,001$). Ainsi, la fréquence d'emploi des dislocations, d'une tâche à l'autre, varie significativement plus chez les LNN que chez les LN. Autrement dit, la fréquence d'emploi des dislocations est plus sensible à la tâche chez les LNN que chez les LN.

Cette différence constatée entre LNN et LN pourrait avoir plusieurs origines. Tout d'abord, elle pourrait être liée au fait que, dans certaines situations de discours, les LNN sont plus explicites que les LN : ils emploient des dis-

¹⁵⁰ Selon les cas, les LNN ont enregistré la vidéo le même jour que leur interview 1, 2, 4 ou 5 (voir Annexe). Les deux débutants ayant enregistré la vidéo 1 le même jour que l'interview 5 ont été exclus du test statistique dans la mesure où les interviews 5 ne font pas partie du corpus de notre étude.

locations là où les LN mettent en œuvre des moyens grammaticaux plus « légers », comme des SN définis non disloqués ou des pronoms (voir 2.4 ; cf. également Hendriks 2003, Lambert 2003, Ahrenholz 2005, Chini 2005a, 2005b, Engel 2007). Ainsi, les LNN seraient plus explicites que les LN dans certaines activités de discours (dans les récits, dans lesquels la fréquence d'emploi des dislocations est plus élevée chez les LNN que chez les LN ; voir figure 16 *supra*), mais pas dans d'autres (pas dans les interviews, dans lesquelles la fréquence d'emploi des dislocations est comparable chez les LNN et les LN ; voir figure 16). Il est également possible que la différence soit liée à la nature de la tâche du récit et à l'effort d'attention qu'elle nécessite. De nombreuses études en psychologie cognitive montrent que la capacité d'attention est limitée, et que le fait de se concentrer sur certaines activités réduit les ressources attentionnelles disponibles pour les autres activités (Tavakoli & Skehan 2005 : 240) et peut avoir une incidence sur la production orale, par exemple sur l'exactitude, la complexité ou la fluidité. Or une tâche de type narratif telle que le récit de notre étude exige des efforts d'attention particuliers – pour se souvenir de la succession des événements, pour assurer une certaine cohérence au récit, pour s'assurer que l'interlocuteur identifie correctement les personnages (Berman & Slobin 1994), alors que, dans les interviews, même si celles-ci sont semi-guidées, les locuteurs conservent une grande marge de manœuvre dans le choix des sujets abordés et du lexique (Bartning 1990). L'effort cognitif induit par le récit viendrait donc s'ajouter aux efforts nécessités par la production du discours en français. Ce serait, pour les LNN, la « goutte d'eau » provoquant l'augmentation de la fréquence d'emploi des dislocations. L'emploi relativement élevé des dislocations dans les récits pourrait constituer une stratégie des LNN permettant de compenser cet effort d'attention accru. Les dislocations pourraient ainsi servir de jalons dans les récits, constituer des « supports » à partir desquels les LNN livrent les différentes séquences de leur narration. Ainsi, les LNN utiliseraient les dislocations pour construire leur récit par étapes, cette stratégie permettant de compenser l'effort cognitif supplémentaire qu'induit la tâche narrative.

En conclusion, la variation, constatée dans nos données, dans l'emploi de la dislocation selon la tâche montre que l'emploi de la dislocation varie chez les LNN d'une manière différente des LN. Ceci peut s'expliquer de différentes façons : soit parce que, comme d'autres études l'ont suggéré avant nous, les LNN tendent à être plus explicites (dans ce cas, seulement dans les récits, mais pas dans les interviews), soit parce que, comme nous le proposons ici, la dislocation est employée par les LNN (et pas par les LN) comme une stratégie pour compenser l'effort cognitif impliqué par la tâche narrative. Ce résultat, à notre connaissance nouveau, confirme donc, pour la dislocation, que le type de tâche a une incidence sur la performance des LNN (cf. Tavakoli & Skehan 2005, R. Ellis 2008 : 148-149).

10 Remarques finales

10.1 Bilan de l'étude

Dislocation et développement

Cette étude du développement et de l'emploi de la dislocation dans des interviews et des récits d'apprenants et de LNN de français L2 a montré que certains traits de la dislocation sont développementaux, et que d'autres ne le sont pas. Du côté des traits présentant un caractère développemental, nous pouvons citer les points suivants.

Premièrement, certains types de dislocations apparaissent dans nos données dans un certain ordre (*question de recherche Q1a*)¹⁵¹.

- Les dislocations à gauche sont employées dans les productions orales des LNN avant les dislocations à droite (voir **Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 7** en 8.2).
- Les dislocations nominales sont mises en œuvre à un stade plus précoce que les dislocations pronominales (voir **Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 7** en 8.2).
- Les dislocations de type [*moi je* SV] et leurs variantes syntaxiques apparaissent après les dislocations de type [SN *il* SV] (voir **Ordre de développement 4** en 7.2.5).
- Les dislocations dont le pronom de reprise occupe la fonction de sujet sont employées avant celles dont le pronom de reprise a la fonction de complément d'objet (voir **Ordre de développement 1** en 7.2.1 et **Ordre de développement 2** en 7.2.2).

Deuxièmement, la fréquence des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) est fortement corrélée au temps passé en France par les LNN (*questions de recherche Q1b et Q2b*). Cela pourrait indiquer que l'exposition à la langue-cible constitue un facteur déterminant dans l'acquisition de ce type de dislocations (voir figure 14 et la discussion à ce sujet en 7.3.2.2).

Troisièmement, les fonctions des dislocations de type [*moi je* SV] (et leurs variantes syntaxiques) semblent connaître un développement au fil de

¹⁵¹ Nous précisons entre parenthèses, en italiques et en gras les questions de recherche auxquelles répondent les différents points abordés dans le bilan de l'étude.

l'acquisition (*question de recherche Q1c* ; voir **Ordre de développement 6** en 7.6).

Parmi les traits qui ne relèvent pas du développement, nous pouvons citer la fréquence des dislocations référant à des entités tierces, qui ne semble pas liée au niveau d'acquisition (*question de recherche Q1b*). Ce type de dislocations est employé dès le stade initial à des taux comparables aux stades plus avancés (voir les figures 10 et 11 ainsi que la discussion à ce sujet en 7.3.2.1). En cela, les dislocations référant à des entités tierces se distinguent de [*moi je SV*] (et ses variantes syntaxiques), qui connaît un développement fortement corrélé au niveau d'acquisition (voir les figures 12 et 13 en 7.3.2.2). La différence entre ces deux types de dislocations pourrait s'expliquer par le fait, d'une part, que les dislocations pronominales (dont [*moi je SV*] est un exemple) se développent tardivement (voir 7.2.1 et 7.2.5) et, d'autre part, que les dislocations référant à des entités tierces ont des principes de fonctionnement communs au français et au suédois – voire universels (Lambrecht 2001) –, tandis que les dislocations de type [*moi je SV*], d'emploi courant en français oral, n'ont pas véritablement d'équivalent en suédois (voir 2.3 et 7.8).

En ce qui concerne les fonctions de gestion des topiques, nos données ne nous permettent pas de nous prononcer sur l'existence d'un développement ou non (voir la discussion à ce sujet en 7.5.1 et 9.2).

Des traits propres aux LNN

L'étude a permis d'identifier un certain nombre de traits permettant de distinguer les LNN des LN.

En particulier, les taux d'emploi des dislocations visant des entités tierces présentent une plus grande variation (c'est-à-dire une plus grande dispersion, mesurée à l'aune de l'écart-type) au sein des groupes de LNN que dans les groupes de LN (voir 7.4.1 et 8.4). Cette plus grande dispersion témoigne que la dislocation est plus marquée par le style individuel chez les LNN que chez les LN.

En outre, les LNN ajustent leur emploi des dislocations en fonction de la tâche d'une manière nettement différente des LN (*question de recherche Q2a*) : le taux d'emploi varie, entre les interviews et les récits, plus fortement chez les LNN que chez les LN (voir figure 16 en 9.2).

Les apports de l'étude

Si notre analyse a permis de confirmer quelques résultats d'études antérieures, elle a également abouti à un certain nombre de résultats nouveaux. Nous avons vu que les LNN acquièrent relativement tôt en français L2 les principes pragmatiques et discursifs qui gouvernent l'emploi de la dislocation

(*question de recherche Q1c*) : dès le stade post-initial¹⁵², les LNN emploient les dislocations référant à des entités tierces avec les fonctions qu'elles ont en langue-cible (voir 7.5.1)¹⁵³. Cependant, certains apprenants font un emploi idiosyncrasique de la dislocation, pour introduire des référents nouveaux non identifiables dans le discours. Ces emplois sont néanmoins limités. Ces deux aspects (acquisition précoce des principes d'emploi de la dislocation et rareté des emplois idiosyncrasiques) avaient déjà été soulignés par Hendriks (2000) dans son analyse de récits d'apprenants sinophones de français appartenant à la variété post-basique (cf. Lambert 2003). Notre étude a donc permis de montrer que ces résultats valent non seulement pour les récits (réalisés par des apprenants suédophones), mais aussi pour un autre type de tâche (les interviews).

En outre, l'étude a abordé de manière détaillée le problème de l'identification des dislocations dans un corpus oral de français L2. Elle a également montré l'intérêt de distinguer les dislocations référant aux entités tierces de type [SN *il* SV] et les dislocations de type [*moi je* SV]. Ces deux types de dislocations semblent en effet connaître des développements différenciés (*questions de recherche Q1a et Q1b*).

Nous avons par ailleurs montré que le modèle de Lambrecht (1994), dont nous nous sommes inspiré, permet de décrire la quasi-totalité des emplois de la dislocation, mais que quelques occurrences ne peuvent s'expliquer de manière satisfaisante par la gestion des topiques. En particulier, la dislocation peut parfois être utilisée pour maintenir un référent déjà actif de topique en topique (voir 6.3.1.4), ce dont le modèle de Lambrecht ne rend compte qu'en partie. Lambrecht cite certes Enç (1986), pour qui la dislocation peut être utilisée également pour marquer un changement de topique de discours. Lambrecht ne prend toutefois pas en considération la dimension interactionnelle de l'emploi de certaines dislocations. Nos analyses ont permis de confirmer l'importance – déjà soulignée par Pekarek Doehler (2004) – de la prise en compte de cet aspect (voir 7.5.2.1 et 8.6). Il faut cependant préciser que les approches interactionnistes ne permettent pas d'expliquer la totalité des dislocations, notamment pas dans un discours de type monologique tel que le récit. En résumé, le modèle de Lambrecht a un pouvoir explicatif fort, mais, s'il permet d'expliquer l'emploi de la plupart des dislocations, il faut, en sus, tenir compte d'autres dimensions, comme l'organisation interactive du discours ou la notion d'épisode.

Enfin, nous avons montré que le type de tâche peut influencer l'emploi de la dislocation en français L2, alors même qu'il n'y a pas de variation chez les LN (*question de recherche Q2a*). Ceci pourrait signifier, comme nous

¹⁵² Comme nous l'avons signalé, nous n'excluons pas que ce soit le cas dès le stade initial. Les données ne nous permettent cependant pas de conclure.

¹⁵³ C'est du moins le cas dans les interviews. Dans les récits, on constate un développement fonctionnel. Toutefois, l'absence de certaines fonctions aux premiers stades pourrait résulter du nombre relativement réduit de dislocations relevées dans les récits.

l'avons suggéré en 9.2, que les LNN emploient la dislocation comme stratégie pour compenser le surcroît d'effort cognitif induit par la tâche du récit.

L'ensemble des résultats de l'étude concernant le développement formel et fonctionnel de la dislocation dans les interviews et les récits sont résumés dans les tableaux 66 et 67 ci-dessous.

Tableau 66. *Développement de la dislocation dans les interviews*

		Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Au-delà des stades avancés
Formes ¹⁵⁴	[SN <i>il</i> SV]	■	■	■	■	■	■	■
	[SN <i>c'est</i> X]	■	■	■	■	■	■	■
	[<i>moi je</i> SV]	■	■	■	■	■	■	■
	[<i>c'est</i> X / SN]							
	[<i>ça c'est</i> X]			■	■	■	■	■
	[SN <i>ça</i> SV]				■	■	■	■
	[<i>nous on</i> SV]				■	■	■	■
	[SN + Pro objet]					■	■	■
	[<i>lui il</i> SV]						■	■
	[<i>ça ça</i> SV]						■	■
	[<i>ça</i> SV / SN]						■	■
	[<i>moi</i> + Pro objet]						■	■
Fonctions des dislocations référant à des entités tierces	F1	■	■	■	■	■	■	■
	F2	■	■	■	■	■	■	■
	F3	■	■	■	■	■	■	■
	F8	■	■	■	■	■	■	■
	F7		■	■	■	■	■	■
	F6		■	■		■	■	■
	F5				■	■	■	■
F4						■	■	
Fonctions de [<i>moi je</i> SV] et [<i>moi</i> + Pro objet]	Point de vue			■	■	■	■	■
	Contraste	■		■	■	■	■	■
	Amorce			■	■	■	■	■
	Discours rapporté					■	■	■

¹⁵⁴ Nous ne faisons figurer dans le tableau que les formes présentant un emploi systématique dans les interviews.

Tableau 67. Développement de la dislocation dans les récits

		Stade initial	Stade post-initial	Stade intermédiaire	Stade avancé inférieur	Stade avancé moyen	Stade avancé supérieur	Au-delà des stades avancés
Formes ¹⁵⁵	[SN <i>il</i> SV]							
	[<i>il</i> SV / SN]							
	[<i>lui il</i> SV]							
Fonctions des dislocations référant à des entités tierces	F2							
	F1							
	F5							
	F4							
	F6							
	F3							

10.2 Prolongements de l'étude

Nous pourrions désormais travailler sur d'autres types de tâches et vérifier l'hypothèse avancée en 9.2, selon laquelle la charge cognitive a un effet sur l'emploi de la dislocation en français L2. Pour cela, il nous faudrait analyser l'emploi de la dislocation dans d'autres tâches exigeant de la part des LNN un effort attentionnel accru (une tâche comportant un problème à résoudre, comme la description d'un chemin) ainsi que dans des tâches demandant un effort attentionnel plus faible (par exemple une conversation informelle). Nous pourrions également tester l'influence d'autres facteurs sur l'emploi de la dislocation, comme le degré de formalité du discours, ou la familiarité avec le sujet traité, ou voir s'il existe une certaine corrélation entre l'emploi des dislocations et la fluidité.

Une autre piste est l'élargissement de l'étude à une structure présentant des similarités avec la dislocation : la topicalisation, dont nous avons vu quelques exemples en 2.2.4 et en 2.3.2. Dans la topicalisation, un segment est placé en début d'énoncé sans être repris par un pronom (contrairement à la dislocation). Nous reproduisons un exemple suédois, déjà cité en 2.3.2, et sa traduction directe française. Ces exemples proviennent de Larsson Ringqvist (2003a : 13).

(174) Denna månad tillbringade hon i en indisk furstes slott.
(Traduction dans l'exemple suivant)

(175) *Ce mois elle passa dans le château d'un prince indien.

¹⁵⁵ Nous ne faisons figurer dans le tableau que les formes présentant un emploi systématique dans les récits.

Selon Larsson Ringqvist (2003a : 13), la topicalisation du complément d'objet direct, tout à fait possible en suédois (exemple 174), est agrammaticale en français (exemple 175). Ainsi, l'emploi de la topicalisation est plus contraint en français qu'en suédois. Il serait donc intéressant d'étudier cette structure dans la perspective du transfert (*cf.* Bohnacker & Rosén 2007, Odlin 2008). Nous pouvons faire l'hypothèse que les apprenants suédophones du français L2 emploient, dans leur interlangue, des topicalisations possibles en suédois mais pas en français, par exemple une topicalisation du complément d'objet direct comme dans l'exemple (175). Ceci suggérerait que les apprenants transfèrent en L2 (au moins partiellement) la structure de l'information et certains principes discursifs de la L1¹⁵⁶. C'est, effectivement, ce que suggère l'énoncé suivant, extrait d'une des interviews du corpus de notre étude :

(176) *tout ce qui est un peu plu:s abstrait / on a tendance à comprendre / selon des termes plus concrets .*

(Cecilia, interview 1, doctorants, stade avancé supérieur)

Le complément d'objet direct « tout ce qui est un peu plu:s abstrait » est topicalisé (puisque'il n'est pas repris par une copie pronominale). Ce type de construction n'étant en principe pas employé en français, il est donc possible que le LNN ait opéré ici un transfert du suédois, sa langue maternelle.

¹⁵⁶ Une telle hypothèse de transfert est plus difficile à tester au moyen de la dislocation. En effet, la structure présente un fonctionnement comparable en français et en suédois. Si transfert il y a, il s'agit d'un transfert positif (voir R. Ellis 2008 : 349-350). Or le transfert positif est toujours difficile à prouver.

Annexe

Tableau 68. *Correspondance entre récits et interviews : les récits ont été enregistrés le même jour que les interviews indiquées en regard des apprenants.*

Lycéens	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...	La vidéo 2 a été enregistrée le même jour que...	
Clara	Int 1	Int 2	
Elin	Int 1	Int 2	
Gabriella	Int 1	Int 2	
Heidi	Int 1	Int 2	
Ingrid	Int 1	Int 2	
Kajsa	Int 1	Int 2	
Linnea	Int 1	Int 2	
Oskar	Int 1	Int 2	
Rita	Int 1	Int 2	
Tomas	Int 1	Int 2	
Débutants	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...		
Anne	Int 4		
Carin	Int 5		
Cia	Int 4		
Emelie	Int 4		
Gösta	Int 4		
Jan	¹⁵⁷		
Lisa	Int 5		
Lita	Int 4		
Pelle	Int 4		
Robert	Int 4		
Étudiants de 1 ^{ère} et de 2 ^{ème} années	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...	La vidéo 2 a été enregistrée le même jour que...	La vidéo 3 a été enregistrée le même jour que...
Eva	Int 2	Int 3	Int 4
Lena	Int 2	Int 3	Int 4
Marie	Int 2	Int 3	Int 4
Pernilla	Int 2	Int 3	Int 4
Yvonne	Int 2	Int 3	Int 4

¹⁵⁷ Jan n'a pas enregistré de vidéo 1.

Futurs professeurs	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...	La vidéo 2 a été enregistrée le même jour que...	La vidéo 3 a été enregistrée le même jour que...
Anders	Int 1	— ¹⁵⁸	Int 3
Anita	Int 1	Int 2	Int 3
Ida	Int 1	Int 2	Int 3
Kerstin	Int 1	Int 2	Int 3
Mona	Int 1	Int 2	Int 3
Doctorants	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...		
Cecilia	Int 1		
Ebba	Int 1		
Gudrun	Int 1		
Knut	Int 1		
Lydia	Int 1		
Matilda	Int 1		
Nils	Int 1		
Petra	Int 1		
Sten	Int 1		
Viveka	Int 1		
LNN Paris	La vidéo 1 a été enregistrée le même jour que...		
Britt	Int 1		
Camilla	Int 1		
Corinne	Int 1		
Hanna	Int 1		
Liv	Int 1		
Minna	Int 1		
Moa	Int 1		
Patrick	Int 1		
Tanja	Int 1		
Ursula	Int 1		

Les LN Erasmus et les LN de Paris ont enregistré la vidéo 1 le même jour que l'interview 1.

¹⁵⁸ Anders n'a pas enregistré de vidéo 2.

Références bibliographiques

- Abrahamsson, Niclas & Hyltenstam, Kenneth. 2009. « Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny ». *Language Learning* 59:2, p. 249-306.
- Ahrenholz, Bernt. 2005. « Reference to persons and objects in the function of subject in learner varieties ». Henriëtte Hendriks (éd.). *The Structure of Learner Varieties*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter, p. 19-64.
- Ariel, Mira. 1990. *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. Londres/New York : Routledge.
- Ashby, William J. 1988. « The syntax, pragmatics, and sociolinguistics of left and right dislocations in French ». *Lingua* 75:2-3, p. 203-229.
- Ashby, William J. 1994. « An acoustic profile of right dislocations in French ». *Journal of French Language Studies* 4:2, p. 127-145.
- Barnes, Betsy K. 1985. *The Pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*. Amsterdam : John Benjamins.
- Bartning, Inge. 1990. « L'interlangue française des apprenants universitaires suédois. Aspects de l'accord du verbe ». Odile Halmøy, Arne Halvorsen & Lise Lorentzen (éds). *Actes du onzième congrès des romanistes scandinaves* (Trondheim, 13-17 août 1990), p. 29-38.
- Bartning, Inge. 1997a. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée ». *AILE* 9, p. 9-50.
- Bartning, Inge. 1997b. « Structuration des énoncés et stratégies spécifiques en *c'est X* chez des apprenants avancés et des locuteurs natifs ». *Travaux de linguistique* 34, p. 65-90.
- Bartning, Inge. 2000. « Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs advanced learners ». *Studia Linguistica* 54:2, p. 225-237.
- Bartning, Inge. 2009. « The advanced learner variety: 10 years later ». Emmanuelle Labeau & Florence Myles (éds). *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Berne : Peter Lang, p. 11-40.
- Bartning, Inge, Forsberg, Fanny & Hancock, Victorine. 2008. « Morpho-syntax, information structure and formulaic sequences in very advanced L2 French. How they develop – how they interact (Project 5) ». Communication effectuée à la conférence internationale *High Level Proficiency in Second Language Use*, Stockholm, 23-25 octobre 2008.
- Bartning, Inge, Forsberg, Fanny & Hancock, Victorine. 2009. « Resources and obstacles in very advanced L2 French. Formulaic language, information structure and morphosyntax ». *EUROSLA Yearbook* 9, p. 185-211.
- Bartning, Inge & Hammarberg, Björn. 2007. « The functions of a high-frequency collocation in native and learner discourse: The case of French *c'est* and Swedish *det är* ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45:1, p. 1-43.

- Bartning, Inge & Hancock, Victorine. à paraître. « Morpho-syntax and discourse at high levels of second language acquisition ». Kenneth Hyldenstam (éd.). *High Level Proficiency in Second Language Use*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Bartning, Inge, Kihlstedt, Maria & Kirchmeyer, Nathalie. 1997. « Principes de transcription du corpus oral du projet “Interlangue française – développement et variation”. Rapport *InterFra* » (dupl.). Département de français et d’italien. Université de Stockholm.
- Bartning, Inge & Kirchmeyer, Nathalie. 2003. « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 ». *AILE* 19, p. 9-39.
- Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies* 14, p. 281-299.
- Berman, Ruth A. & Slobin, Dan Isaac. 1994. *Relating Events in Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. Hillsdale/Hove : Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche-Benveniste, Claire. 2000. *Approche de la langue parlée en français*. Paris/Gap : Ophrys.
- Blasco-Dulbecco, Mylène. 1999. *Les dislocations en français contemporain. Étude syntaxique*. Paris : Honoré Champion.
- Blasco-Dulbecco, Mylène. 2004. « Quelques éclairages sur le sujet de type *moi je* à l’oral ». *Recherches sur le français parlé* 18, p. 127-144.
- Boersma, Paul & Weenink, David. 2008. *Praat: Doing phonetics by computer*. <<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>>, page consultée le 1^{er} janvier 2008.
- Bolander, Maria. 2005. *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm : Liber.
- Bohnacker, Ute & Rosén, Christina. 2007. « How to start a V2 declarative clause: Transfer of syntax vs information structure in L2 German ». *Nordlyd* 34:3, p. 29-56.
- Borg, Elisabet & Westerlund, Joakim. 2006. *Statistik för beteendevetare*. Stockholm : Liber.
- Bouvet, Danielle & Morel, Mary-Annick. 2002. *Le ballet et la musique de la parole*. Paris : Ophrys.
- Bybee, Joan. 2008. « Usage-based grammar and second language acquisition ». Peter Robinson & Nick C. Ellis (éds). *Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York/Londres : Routledge, p. 216-236.
- Calvé, Pierre. 1985. « Dislocation in spoken French ». *The Modern Language Journal* 69:3, p. 203-237.
- Candea, Maria. 2000. *Contribution à l’étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d’« hésitation » en français oral spontané. Étude sur un corpus de récits en classe de français*. Thèse de doctorat en sciences du langage (dupl.). Université Paris 3.
- Chafe, Wallace. 1987. « Cognitive constraints on information flow ». Russell S. Tomlin (éd.). *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, p. 21-51.
- Chafe, Wallace. 1996. « Inferring identifiability and accessibility ». Thorstein Fretheim & Jeanette K. Gundel (éds). *Reference and Referent Accessibility*. Amsterdam : John Benjamins, p. 37-46.
- Chini, Marina. 2005a. « Domaine des entités et référence personnelle en italien L2 : une étude transversale et comparative ». Mirian Rose Brum de Paula & Gema Sanz Espinar (éds). *Aquisição de Línguas Estrangeiras* 30-31. Universidade Federal de Santa Maria : Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 145-167.

- Chini, Marina. 2005b. « Reference to person in learner discourse ». Henriëtte Hendriks (éd.) *The Structure of Learner Varieties*. Berlin : Walter de Gruyter, p. 65-110.
- Chini, Marina, Hendriks, Henriëtte & Watorek, Marzena. 2008. « The notion of topic in L1 and L2 discourse: An analysis of spatial descriptive discourse ». Communication effectuée lors de la 18^{ème} conférence annuelle d'EUROSLA (*European Second Language Association*), 10-13 septembre 2008.
- Chini, Marina & Lenart, Ewa. 2008. « Identifier le topique dans une tâche narrative en italien et en français chez les natifs (L1) et les apprenants (L2) ». *AILE* 26, p. 129-148.
- Conway, Åsa. 2005. *Le paragraphe oral en français L2, en suédois L1 et en français L2*. Études romanes de Lund n°75. Thèse de doctorat. Université de Lund.
- de Cat, Cécile. 2007. *French Dislocation: Interpretation, Syntax, Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- de Pietro, Jean-François, Matthey, Marinette & Py, Bernard. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». Dominique Weil & Huguette Fugier (éds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124.
- De Stefani, Elwys. 2007. « La dislocation à gauche rythmée comme dispositif de clôture séquentielle ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 47, p. 137-156.
- Donaldson, Bryan. 2008. *Discourse Competence in Near-Native Speakers of French*. Thèse de doctorat (dupl.). Université d'Indiana.
- Edmonds, Amanda. 2008. « Drawing the line between conventional and formulaic in interlanguage pragmatics ». Communication effectuée lors de la 18^{ème} conférence annuelle d'EUROSLA (*European Second Language Association*), 10-13 septembre 2008.
- Ekerot, Lars-Johan. 1995. *Ordföljd, tempus, bestämdhet. Föreläsningar om svenska som andraspråk*. Malmö : Gleerups.
- Ellis, Nick C. 2002. « Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 24:2, p. 143-188.
- Ellis, Rod. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2008. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Ellis, Rod & Barkhuizen, Gary P. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford/New York : Oxford University Press.
- Enç, Murvet. 1986. « Topic switching and pronominal subjects in Turkish ». Dan Isaac Slobin & Karl Zimmer (éds). *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Engel, Hugues. 2005. « La référence aux personnes dans l'interlangue d'apprenants suédophones du français. Étude des récits de débutants et de lycéens du corpus *InterFra* ». Mémoire au niveau de 80 points. Université de Stockholm.
- Engel, Hugues. 2006. « La référence aux personnes en français L1 et L2 et en suédois L1. Étude des récits d'apprenants avancés et de locuteurs natifs du corpus *InterFra* ». Mémoire au niveau de 100 points. Université de Stockholm.
- Engel, Hugues. 2007. « La référence aux personnes en français L2. Étude longitudinale de la référence aux protagonistes dans les récits d'apprenants suédophones du français ». Mémoire au niveau de 120 points. Université de Stockholm.

- Engel, Hugues. 2008. « Dislocation et double marquage en français L2. Étude d'interviews d'apprenants suédophones adultes. » Mémoire. Université de Stockholm.
- Engel, Hugues. 2009. « La dislocation dans le *Miroir historial* de Jean de Noyal, une chronique universelle du XIV^e siècle ». Olle Ferm, Per Förmegård & Hugues Engel (éds). *Regards sur la France du Moyen Âge. Mélanges offerts à Gunnar Engwall à l'occasion de son départ à la retraite*. Stockholm : Sällskapet Runica et Mediaevalia, p. 246-260.
- Eriksson, Mats. 2001. « Syntaxens sociala sida – en inledande diskussion av turtilllägg i samtal ». *Språk och stil* 11, p. 5-24.
- Ferdinand, Astrid. 2002. « Acquisition of syntactic topic marking in L2 French ». Hans Broekhuis & Paula Fikkert (éds). *Linguistics in the Netherlands*. Amsterdam : John Benjamins, p. 49-59.
- Forsberg, Fanny. 2008. *Le langage préfabriqué. Formes, fonctions et fréquences en français parlé L2 et L1*. Berne : Peter Lang.
- Fox, Barbara. 1987. « Anaphora in popular written English narratives ». Russell S. Tomlin (éd.). *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, p. 157-174.
- Fraurud, Kari. 1996. « Cognitive ontology and NP form ». Thorstein Fretheim & Jeanette K. Gundel (éds). *Reference and Referent Accessibility*. Amsterdam : John Benjamins, p. 65-87.
- Gadet, Françoise. 1989. *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, Françoise. 1992. *Le français populaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet, Françoise & Tyne, Henry. 2007. « Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition ». *Pratiques* 135/136, p. 91-99.
- Givón, Talmy. 1979a. « From discourse to syntax. Grammar as processing strategy ». Talmy Givón (éd.). *Discourse and Syntax*. New York : Academic Press.
- Givón, Talmy. 1979b. *On Understanding Grammar*. New York/San Francisco/Londres : Academic Press.
- Givón, Talmy. 1983. « Topic continuity in discourse: An introduction ». Talmy Givón (éd.). *Topic Continuity in Discourse. A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, p. 1-42.
- Granfeldt, Jonas & Schlyter, Suzanne. 2004. « Clitisation in the acquisition of French as L1 and L2 ». Philippe Prevost & Johanne Paradis (éds). *Acquisition of French: Focus on Functional Categories*. Amsterdam : John Benjamins, p. 333-370.
- Gülich, Elisabeth. 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact ». *DRLAV* 34-35, p. 161-182.
- Gülich, Elisabeth & Mondada, Lorenza. 2001. « Konversationsanalyse ». Günter Holtus, Michael Metzelin & Christian Schmitt (éds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. I, 2, p. 196-250.
- Hammarberg, Björn. 1999. *Manual of the ASU-corpus, a longitudinal corpus of adult learner Swedish with a corresponding part from native Swedes*. Département de linguistique. Université de Stockholm.
- Hammarberg, Björn. 2008. « Konstruktioner som produkt och process – en studie av hur L1- och L2-talare utnyttjar “det är” ». *Nordand, Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning* 1:3, p. 79-107.
- Hancock, Victorine. 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs*

- natifs*. Cahiers de la recherche n°16. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Hancock, Victorine. 2007. « Quelques éléments modaux dissociés dans le paragraphe oral dans des interviews en français L1 et L2 ». *Journal of French Language Studies* 17, p. 21-47.
- Härmä, Juhani. 1993. « Regards sur les constructions disloquées en moyen français ». Jean-Claude Aubailly, Emmanuèle Baumgartner, Francis Dubost & Marcel Faure (éds). *Et c'est la fin pour quoy sommes ensemble. Hommage à Jean Dufournet*, tome II, *Nouvelle Bibliothèque du moyen âge* 25. Paris Honoré Champion, p. 717-725.
- Hendriks, Henriëtte. 1998. « Comment il monte le chat? En grim pant! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE ». *AILE* 11, p. 147-190.
- Hendriks, Henriëtte. 2000. « The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L1 and L2 French ». *Studies in Second Language Acquisition* 22:3, p. 369-397.
- Hendriks, Henriëtte. 2003. « Using nouns for reference maintenance: A seeming contradiction in L2 discourse ». Anna Giacalone Ramat (éd.). *Typology and Second Language Acquisition*, Berlin/New York : Mouton de Gruyter, p. 291-326.
- Hendriks, Henriëtte & Watorek, Marzena. 2008. « L'organisation de l'information en topique dans les discours descriptifs en L1 et en L2 ». *AILE* 26, p. 129-148.
- Herschensohn, Julia. 2004. « Functional categories and the acquisition of object clitics in L2 French ». Philippe Prevost & Johanne Paradis (éds). *Acquisition of French: Focus on Functional Categories*. Amsterdam : John Benjamins, p. 207-242.
- Hickmann, Maya & Hendriks, Henriëtte 1999. « Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese ». *Journal of Child Language* 26, p. 419-453.
- Horlacher, Anne-Sylvie. 2007. « La dislocation à droite comme ressource pour l'alternance des tours de parole : vers une syntaxe incrémentale ». *Travaux neuchâtelois de linguistique* 47, p. 117-136.
- Housen, Alexis, Kems, Nancy & Pierrard, Michel. 2009. « The use of verb morphology of advanced L2 learners and native speakers of French ». Emmanuelle Labeau & Florence Myles (éds). *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Berne : Peter Lang.
- Hulstijn, Jan H. 2007. « Fundamental issues in the study of second language acquisition ». *EUROSLA Yearbook* 7, p. 192-203.
- Hyltenstam, Kenneth, Bartning, Inge & Fant, Lars. 2005. *High Level Proficiency in Second Language Use*. Programme de recherche de l'université de Stockholm financé par Riksbankens Jubileumsfond. <<http://www.biling.su.se/~AAA/>>, page consultée le 25 octobre 2008.
- Kihlstedt, Maria. 1998. *La référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*. Cahiers de la Recherche n°6. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Kirchmeyer, Nathalie. 2002. *Étude de la compétence textuelle des lecteurs d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels*. Cahiers de la recherche n°17. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Kleiber, Georges. 2001. *L'anaphore associative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Klein, Wolfgang. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (éds). 1992. *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam : John Benjamins.

- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1997. « The basic variety (or: Could not languages be much simpler?) ». *Second Language Research* 13:4, p. 301-347.
- Lambert, Monique. 2003. « Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français ». *Marges linguistiques* 5, p. 106-121.
- Lambrech, Knud. 1981. *Topic, Antitopic, and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lambrech, Knud. 1987. « On the status of SVO sentences in French discourse ». Russell S. Tomlin (éd.). *Coherence and Grounding in Discourse*, p. 217-261.
- Lambrech, Knud. 1994. *Information Structure and Sentence Form. Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge/New York/Melbourne : Cambridge University Press.
- Lambrech, Knud. 2001. « Dislocation ». Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Oesterreicher & Wolfgang Raible (éds). *Language Typology and Language Universals: An International Handbook*. Berlin : Walter de Gruyter, vol. 2, p. 1050-1078.
- Larsen-Freeman, Diane. 2002. « Making sense of frequency ». *Studies in Second Language Acquisition* 24, p. 275-285.
- Larsson, Eva. 1979. *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative*. Lund : CWK Gleerup.
- Larsson Ringqvist, Eva. 2003a. « Topikaliserung i franska och svenska ». Eva Larsson Ringqvist (éd.). *Ordföljd och informationsstruktur i franska och svenska*. Växjö : Växjö University Press, p. 5-22.
- Larsson Ringqvist, Eva. 2003b. « Dislokation i franska och svenska ». Eva Larsson Ringqvist (éd.). *Ordföljd och informationsstruktur i franska och svenska*. Växjö : Växjö University Press, p. 121-146.
- Lenart, Ewa. 2006. *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2. Étude comparative de deux types d'apprenants : enfant et adulte*. Thèse de doctorat (dupl.). Université Paris 8 Vincennes/Saint-Denis.
- Lenart, Ewa & Perdue, Clive. 2004. « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal ». *AILE* 21, p. 85-121.
- Lindqvist, Christina. 2006. *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*. Cahiers de la recherche n°33. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Lindström, Eva. 2008. *L'acquisition du genre en français L2 : l'accord des déterminants et des adjectifs*. Mémoire de licencié. Université de Stockholm.
- Lindström, Jan. 2008. *Tur och ordning. Introduktion till svensk samtalsgrammatik*. Stockholm : Norstedts Akademiska Förlag.
- Löfström, Jonas. 1988. *Repliker utan gränser: till studiet av syntaktisk struktur i samtal*. Thèse de doctorat. Université de Göteborg.
- Loman, Bengt & Jørgensen, Nils. 1971. *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Lund : Studentlitteratur.
- Mansouri, Fethi. 2005. « Agreement morphology in Arabic as a second language. Typological features and their processing implications ». Manfred Pienemann (éd.). *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins, p. 117-153.
- Marnette, Sophie. 2005. *Speech and Thought Presentation in French: Concepts and Strategies*. Amsterdam/New York : John Benjamins.
- Meisel, Jürgen, Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred. 1981. « On determining developmental stages in natural second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 3, p. 109-135.

- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence. 2004. *Second Language Learning Theories*. Londres : Arnold.
- Morel, Mary-Annick & Danon-Boileau, Laurent. 1998. *La grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys.
- Nagy, Naomi, Blondeau, Hélène & Auger, Julie. 2003. « Second language acquisition and "real" French: An investigation of subject doubling in the French of Montreal Anglophones ». *Language Variation and Change* 15, p. 73-103.
- N  lke, Henning. 1998. « Il est beau le lavabo, il est laid le bidet : pourquoi disloquer le sujet ? ». Mats Forsgren, Kerstin Jonasson & Hans Kronning (  ds). *Pr  dication, assertion, information*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis, p. 385-393.
- Odlin, Terence. 2008. « Focus constructions and language transfer ». Danuta Gabyrs-Barker (  d.). *Morphosyntactic Issues in Second Language Acquisition Studies*, p. 3-28.
- Pallotti, Gabriele. 2007. « An operational definition of the emergence criterion ». *Applied Linguistics* 28:3, p. 361-382.
- Pekarek Doehler, Simona. 2001. « Dislocation à gauche et organisation interactionnelle ». *Marges linguistiques* 2, p. 177-194.
- Pekarek Doehler, Simona. 2004. « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 ». *AILE* 21, p. 123-166.
- Perdue, Clive, Deulofeu, José & Tr  vise, Anne. 1992. « The acquisition of French ». Wolfgang Klein & Clive Perdue (  ds). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam : John Benjamins, p. 225-300.
- Perdue, Clive & Gaonac'h, Daniel. 2000. « Acquisition des langues secondes ». Michèle Kail & Michel Fayol (  ds). *L'acquisition du langage, le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris : Presses Universitaires de France, vol. 2, p. 215-246.
- Pienemann, Manfred. 1984. « Psychological constraints on the teachability of languages ». *Studies in Second Language Acquisition* 6, p. 186-214.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins.
- Pienemann, Manfred. (  d.). 2005. *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Prince, Ellen F. 1992. « The ZPG letter: Subjects, definiteness, and information-status ». William C. Mann & Sandra A. Thompson (  ds). *Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund-Raising Text*. Amsterdam/Philadelphie : John Benjamins, p. 295-325.
- Ramasse, Denis. 2002. « L'intonation des phrases présentant un détachement à gauche en français ». Angelika Braun & Herbert R. Masthoff (  ds). *Phonetics and its Applications*. Stuttgart : Franz Steiner.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. 1999. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sanell, Anna. 2007. *Parcours acquisitionnel de la négation et de quelques particules de portée en français L2*. Cahiers de la recherche n  35. Thèse de doctorat. Université de Stockholm.
- Schmitt, Norbert & Carter, Ronald. 2004. « Formulaic sequences in action: An introduction ». Norbert Schmitt (  d.). *Formulaic Sequences*. Amsterdam : John Benjamins, p. 1-22.
- Schnedecker, Catherine. 2005. « Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques :   l  ments de description ». *Travaux de linguistique* 51:2, p. 85-133.

- Selinker, Larry. 1972. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10:3, p. 209-231.
- Sharwood Smith, Michael & Truscott, John. 2005. « Stages or continua in second language acquisition: A MOGUL solution ». *Applied Linguistics* 26, p. 219-240.
- Sleeman, Petra. 2004. « Guided learners of French and the acquisition of topic marking constructions ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 42:2, p. 129-151.
- Sornicola, Rosanna. 2003. « Crosslinguistic comparison and second language acquisition: An approach to topic and left-detachment constructions from the perspective of spoken language ». Anna Giacalone Ramat (éd.). *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin/New York : Mouton de Gruyter.
- SPSS. 2008. *SPSS Statistics*. <<http://www.spss.com/statistics/>>, page consultée le 4 novembre 2008.
- Tarone, Elaine E. 1982. « Systematicity and attention in interlanguage ». *Language Learning* 32 : p. 69-82.
- Tavakoli, Parvaneh & Skehan, Peter. 2005. « Strategic planning, task structure, and performance testing ». Rod Ellis (éd.). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Philadelphie : John Benjamins, p. 239-273.
- Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson Erik. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm : Svenska Akademien. 4 vol.
- Tomlin, Russell S. 1987. « Linguistic reflections of cognitive events ». Russel S. Tomlin (éd.). *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam : John Benjamins, p. 455-479.
- Towell, Richard & Hawkins, Roger. 1994. *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Troberg, Michelle. 2004. « Topic-comment resumptive pronouns in Modern French and Old and Middle French ». *Toronto Working Papers in Linguistics* 23:1, p. 133-156.
- Véronique, Daniel. 1994. « Il y a et c'est dans des "interlangues" d'apprenants de français ». *Cahiers du français contemporain*. Paris : Didier Érudition, p. 55-75.
- von Stutterheim, Christiane & Klein, Wolfgang. 1989. « Referential movement in descriptive and narrative discourse ». Rainer Dietrich & Carl F. Graumann (éds). *Language Processing in Social Context*. Amsterdam : North-Holland, p. 39-67.
- von Stutterheim, Christiane & Klein, Wolfgang. 2005. « How to solve a complex verbal task: Text structure, referential movement and the *Quæstio* ». Mirian Rose Brum de Paula & Gema Sanz Espinar (éds). *Aquisição de Línguas Estrangeiras* 30-31. Universidade Federal de Santa Maria : Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 29-67.
- Wray, Alison. 1999. « Formulaic language in learners and native speakers ». *Language Teaching* 32:1, p. 213-231.
- Wunderli, Peter. 1987. *L'intonation des séquences extraposées en français*. Tübingen : Gunter Narr.

FORSKNINGSRAPPORTER / CAHIERS DE LA RECHERCHE
red./éd. Gunnel Engwall & Jane Nystedt
Institutionen för franska, italienska och klassiska språk
Stockholms universitet

1. Grimal, Sophie. 1994. *Datation, pagination et structure polymorphe: EN BLÅ BOK I-IV d'August Strindberg.*
2. Bartning, Inge & Engwall, Gunnel (éd.). 1995. *En route. Sept études de langue et littérature françaises.*
3. Bartning, Inge & Engwall, Gunnel (éd.). 1996. *Cuvée 1996. Sept doctorants présentent leur travaux.*
4. Kahlmann, André. 1998. *Le Projet FriDa.*
5. Östman, Margareta. 1998. *Le COSTO-MOST97. Quatre corpus – quatre genres. Quelques résultats d'une étude comparative faite dans le cadre du projet « Le français, langue officielle des Communautés européennes ».*
6. Kihlstedt, Maria. 1998. *La Référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français.*
7. Edmar, Ingrid. 1998. *Le Statut linguistique du sigle. Étude du sigle dans les textes législatifs communautaires.*
8. Sullet-Nylander, Françoise. 1998. *Le Titre de presse. Analyses syntaxique, pragmatique et rhétorique.*
9. Tidström, Karin. 1999. *Cette fameuse Sonate des spectres... Une pièce de chambre d'August Strindberg en France : traduction et réception.*
10. Nystedt, Jane. 1999. *L'Italiano nei documenti della CEE. Il progetto di Stoccolma: presentazione e sommario di dati stilolinguistici, statistici e quantitativi.*
11. Johnsson, Hans-Roland. 2000. *Le Conte de la lyre brisée. Significations et structures dans les œuvres en prose de Pierre Louÿs.*
12. Färnlöf, Hans. 2000. *L'Art du récit court. Pantins et parasites dans les nouvelles de Maupassant.*
13. Morogan, Elena-Maria. 2000. *Du texte narratif au texte dramatique. Quatre couples symbiotiques dans l'œuvre d'Eugène Ionesco.*
14. Nigrisoli Wärmhjelm, Vera. 2000. *Lettere dalla Svezia. Il capitano Lorenzo Adami alla regina Cristina e al cardinale Azzolino. 1665.*
15. Eklund-Braconi, Paola. 2000. *Il linguaggio normativo delle Comunità europee. Studi sul lessico con particolare riguardo al concetto di ambiente.*

16. Hancock, Victorine. 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs.*
17. Kirchmeyer, Nathalie. 2002. *Étude de la compétence textuelle des lectes d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels.*
18. Ridderstad, Anton. 2002. *L'image de Henry de Montherlant dans l'histoire littéraire.*
19. Annani, Stella. 2003. *A la Recherche d'El Djezaïr. Postmodernisme et postcolonialisme dans deux romans algériens : L'Amour, la fantasia et L'Honneur de la tribu.*
20. Chryssafis, Anna. 2003. *La création de mots savants dans le français médiéval. Étude sur un choix de textes de la fin du XIII^e et du début du XIV^e siècles, notamment le Roman de la Rose et la Consolation de Philosophie par Jean de Meun.*
21. Künzli, Alexander. 2003. *Quelques stratégies et principes en traduction technique français-allemand et français-suédois.*
22. Bladh, Elisabeth. 2003. *La Bible traduite en français contemporain. Étude des équivalents du participe grec dans sept traductions du récit de la Passion dans les quatre Évangiles : forme, signification et sens.*
23. von Wachenfeldt, Paula. 2003. *Le paradis perdu et retrouvé. Étude de l'innocence et de la culpabilité dans l'œuvre d'Albert Camus.*
24. Kilito, Sarah. 2004. *Femmes-sujets. Étude sur les œuvres de romancières marocaines francophones entre 1982 et 1999.*
25. von Malmberg, Gunilla. 2004. *La spécificité de la métaphore journalistique. Les métaphores de quelques champs génériques dans Le Monde et L'Express. Analyses thématique, comparative et distributive.*
26. Cedergren, Mickaëlle. 2005. *L'écriture biblique de Strindberg. Étude textuelle des citations bibliques dans Inferno, Légendes et Jacob lutte.*
27. Förnegård, Per. 2005. *Le Miroir historial de Jean de Noyal. Livre X : édition du ms. Paris, BnF, fr. 10138 avec introduction, notes et index.*
28. Carlstedt, Anna. 2005. *La poésie oraculaire de Nostradamus : langue, style et genre des Centuries.*
29. Lindberg, Svante. 2005. *Pratiques de l'ici, altérité et identité dans six romans québécois des années 1989-2002.*
30. Schwartz, Cecilia. 2005. *Capriole in cielo. Aspetti fantastici nel racconto di Gianni Rodari.*

31. Roitman, Malin. 2006. *Polyphonie argumentative. Étude de la négation dans des éditoriaux du Figaro, de Libération et du Monde.*
32. Tell, Maria. 2006. *Luci e ombre. Fantastico e sovversivo nella prosa narrativa di Massimo Bontempelli.*
33. Lindqvist, Christina. 2006. *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues.*
34. Forsberg, Fanny. 2006. *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative.*
35. Sanell, Anna. 2007. *Parcours acquisitionnel de la négation et de quelques particules de portée en français L2.*
36. Nilsson, Anna. 2007. *Lire et comprendre en français langue étrangère. Les pratiques de lecture et le traitement des similitudes intra- et interlexicales.*
37. Rosenberg, Maria. 2008. *La formation agentive en français. Les composés [VN/A/Adv/P]_{NA} et les dérivés V-ant, V-eur et V-oir(e).*
38. Tchehoff, Igor. 2009. *Il soggetto corporale nella narrativa di Paolo Volponi.*
39. Lindqvist, Karin. 2009. *Les appositions adnominales en français et en suédois écrits. Étude contrastive des prédications secondes détachées dans une perspective quantitative et informationnelle.*
40. Tikka, Maria. 2009. *Manifestarsi plurilingui a tavola. La commutazione di codice di una famiglia italo-svedese.*
41. Dilks, Charlotte. 2009. *Les métaphores de guerre dans la prose journalistique du français.*
42. Carlshamre, Katarina. 2009. *Pulsion et résistance. Émancipation, liberté et tendances conservatrices dans trois romans d'Anne Hébert.*
43. Engel, Hugues. 2010. *Dislocation et référence aux entités en français L2. Développement, interaction, variation.*

Pour toute correspondance :

**Institutionen för franska, italienska och klassiska språk
Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
SUÈDE**

**ISSN 1654-1294
ISBN 978-91-85059-46-1**