



HAL
open science

Acquisition de la cohésion discursive en français et en anglais L2 dans une tâche complexe de récit

Pascale Leclercq

► **To cite this version:**

Pascale Leclercq. Acquisition de la cohésion discursive en français et en anglais L2 dans une tâche complexe de récit. La complexité en langue et son acquisition, 2012. hal-03616131

HAL Id: hal-03616131

<https://hal.science/hal-03616131>

Submitted on 22 Mar 2022

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.

Acquisition de la cohésion discursive en français et en anglais L2 dans une tâche complexe de récit

1. Le récit oral, une tâche complexe

La complexité en langue est souvent traitée du point de vue syntaxique, ou de la difficulté grammaticale. Néanmoins, une tâche de production orale est avant tout une opération cognitive complexe (Levelt 1989), et nécessitant la planification du discours aux niveaux macro et micro structurels (Kintsch et van Dijk (1975, 1978) cités par Coirier, Gaonac'h et Passerault 1996 : 15). La compréhension comme la production d'un texte, écrit ou oral, nécessitent des opérations linguistiques et non-linguistiques nombreuses représentant une charge cognitive importante :

« Comprendre ou produire une suite cohérente de phrases, un texte, demande de mettre en œuvre, quasi-simultanément, un grand nombre d'opérations : traiter la ponctuation, les connecteurs, l'organisation thématique locale ou globale, le temps des verbes, pour ne citer que les plus évidentes (sans même parler des opérations au niveau de la phrase elle-même). Mais la compréhension et la production des textes requièrent aussi tout un ensemble d'opérations « non linguistiques », sur le domaine de référence du texte : récupérer, analyser, sélectionner et organiser les informations pertinentes, par exemple : convoquer des schémas cognitifs prototypiques ; respecter un modèle discursif... Cela suppose enfin de prendre en compte le contexte énonciatif, quel est le but du producteur, quel est celui du lecteur. »¹

* Pascale LECLERCQ – Université Paul Valéry Montpellier 3 et UMR 7023 – Paris 8 CNRS.

¹ Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996 : 7)

En d'autres termes, la complexité linguistique ne se situe pas exclusivement au niveau de l'énoncé, mais tout autant au niveau discursif. Il s'agit, comme le rappelle Véronique (2004), de remplir les besoins communicationnels du locuteur et du destinataire du message au niveau de l'organisation de l'information. L'apprenant d'une L2 tente, à partir des moyens linguistiques dont il dispose, de produire un message adapté au destinataire. C'est pour cela que nous avons choisi de travailler dans cette étude sur la cohésion discursive dans les récits oraux d'apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français.

En L1 comme en L2, les locuteurs doivent planifier leur message et structurer les domaines de référence en suivant une organisation causale et temporelle (connecteurs, choix des temps, etc.). Il faut aussi gérer la cohésion discursive : dans notre tâche, les locuteurs doivent introduire deux protagonistes, puis maintenir la référence à ces derniers, ou les réintroduire en cas de changement de protagoniste. La complexité réside autant dans la gestion du micro-niveau de la syntaxe de l'énoncé, que du macro-niveau de la structure du discours. Le traitement de l'information est par ailleurs plus coûteux en L2 qu'en L1, ce qui rend la tâche de récit encore plus ardue pour les apprenants, surtout dans les domaines où la L1 et la L2 divergent (en français et en anglais, le domaine de la temporalité par exemple, mais aussi celui de la référence aux entités).

Nous avons choisi dans cette étude de recueillir des données d'apprenants intermédiaires et avancés FrL1 AngL2 et AngL1 FrL2 car nous souhaitons comparer la manière dont les apprenants de différents niveaux gèrent la cohésion discursive.

Nous cherchons donc à voir comment les différences interlangues au niveau de la référence aux protagonistes constatées dans nos groupes contrôles de locuteurs francophones et anglophones, sont gérées par les apprenants francophones de l'anglais (FrL1 AngL2) et anglophones du français (AngL1 FrL2) de niveau intermédiaire et avancé. Ceci nous permettra de voir si les facteurs de cohésion discursive peuvent constituer un indice valable du stade d'acquisition de la L2, comme le proposent Bartning et Kirchmeyer (2003).

2. La cohésion discursive, un indice du stade d'acquisition ?

L'étude de Leclercq 2007 sur les apprenants adultes du français et de l'anglais montre que l'introduction des protagonistes dans un récit oral est

influencée par les modes de structuration de la langue source, même chez les apprenants avancés. L'une des principales difficultés pour les apprenants est donc d'adopter les modes de structuration de la langue cible, au niveau de l'énoncé comme au niveau discursif.

Les outils dont disposent les chercheurs pour déterminer précisément le niveau en L2 de leurs informateurs sont souvent imparfaits (Norris et Ortega 2003, Thomas 1994) : on sait que le critère « institutionnel » est insuffisant à garantir le niveau des étudiants ; les tests de langue portant sur la grammaire et le lexique ne sont que peu révélateurs des compétences en production orale des locuteurs ; les grilles d'évaluation des compétences telles que celles proposées par le CECRL² font l'impasse sur les spécificités des langues ; et pour que les classifications issues des travaux sur l'acquisition de la L2 en milieu guidé ou non-guidé (projet ESF, Klein et Perdue 1997, travaux de Bartning cités ci-dessous) deviennent des outils immédiatement exploitables, un travail d'adaptation serait souhaitable. Nous souhaitons apporter une petite pierre à la construction d'un tel outil.

Nous nous appuyons dans cette étude sur les travaux de Bartning et Schlyter (Bartning 2007, Bartning et Kirchmeyer 2003, Bartning et Schlyter 2004), qui ont établi à partir de corpus d'apprenants suédophones du français (corpus Lund et InterFra) des critères grammaticaux très détaillés permettant de caractériser 6 différents stades d'acquisition du français. Ces corpus rassemblent des données longitudinales et transversales d'étudiants de différents niveaux en français, en milieu guidé ou non guidé. L'analyse des deux corpus a suggéré certains développements longitudinaux réguliers, à partir desquels Bartning et Schlyter (2004) proposent des itinéraires acquisitionnels indépendants des circonstances d'acquisition. Divers stades sont définis, du stade 1 (stade initial de l'acquisition du français, qu'elles situent entre les variétés pré-basique et basiques définies dans le projet ESF chez des migrants) au stade 6 (niveau avancé supérieur).

Ces critères concernent pour l'essentiel la morphologie verbale et nominale, la syntaxe de l'énoncé et le lexique. Au niveau discursif, Bartning et

² Le CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues) est un outil du Conseil de l'Europe qui définit 6 niveaux d'utilisation des langues étrangères (A1, A2 : utilisateurs élémentaires ; B1, B2 : utilisateurs indépendants ; C1, C2 : utilisateurs expérimentés). Pour chacune des 5 compétences (compréhension de l'écrit et de l'oral, production écrite et orale, interaction orale), un descriptif des savoir-faire est fourni en fonction du niveau. Cette grille est applicable à toutes les langues et ne tient pas compte des spécificités des langues.

Schlyter (2004) tiennent compte des adverbes/connecteurs, mais la prise en compte de la cohésion discursive n'intervient que pour les apprenants avancés. Bartning et Kirchmeyer (2003) observent que les stades avancés supérieurs (5 et 6) « témoignent d'une organisation de plus en plus globale (planification d'unités de plus en plus larges, longs énoncés multipropositionnels, emploi de la relative autonome, etc.) avec une capacité à gérer parallèlement plusieurs niveaux informationnels au sein d'un même énoncé. Ainsi l'information n'est plus structurée pas à pas, mais est planifiée à travers des unités de plus en plus larges ».

Ces itinéraires acquisitionnels ont été élaborés à partir d'un corpus d'apprenants suédophones du français ; se pose donc la question de l'impact des différences interlangues sur les itinéraires d'acquisition : les stades décrits peuvent-ils s'appliquer à d'autres combinaisons de langues, comme le proposent Bartning et Schlyter (2004 : 282) ?

Nous faisons l'hypothèse que la cohésion discursive (gestion de l'anaphore nominale et pronominale) constitue un indice précieux pour l'évaluation du stade d'acquisition de la L2 par des adultes. Nous souhaitons donc vérifier dans notre corpus si les apprenants avancés montrent effectivement une meilleure maîtrise des outils de cohésion discursive que les apprenants intermédiaires.

Nous testerons les hypothèses suivantes :

1. L'organisation du récit en langue cible reste calquée sur les modes de structuration de la langue source même à un niveau très avancé (Leclercq 2007).

2. Les apprenants intermédiaires maîtrisent moins bien les outils de cohésion discursive et de maintien de la référence aux entités que les apprenants avancés. (Bartning et Kirchmeyer 2003, Véronique 2004).

Nous définirons les différences interlangues français-anglais pour les tâches d'introduction, de réintroduction des protagonistes et du maintien de la référence en français et en anglais, puis nous verrons comment des apprenants francophones de l'anglais (FrL1 AngL2) et anglophones du français (AngL1 FrL2) de niveau intermédiaire et avancé gèrent ces tâches.

Cela nous permettra ensuite de déterminer dans quelle mesure les procédés de cohésion discursive peuvent fournir un indice quant au stade d'acquisition du français et de l'anglais L2.

3. Dispositif expérimental

Afin de tester nos hypothèses, nous avons mis en œuvre un dispositif expérimental permettant de recueillir des récits oraux. Le support choisi a été abondamment utilisé pour des études interlangues dans le cadre du projet APN (Watorek 2004, Lenart 2006), dans lequel l'acquisition de la L1 par des enfants est comparée à l'acquisition de la L2 par des adultes, afin d'étudier l'impact du développement cognitif, mais aussi des différences entre les langues, sur l'acquisition de ces dernières.

Le support, intitulé Reksio, est un dessin animé de 5mn sans parole, mais avec de la musique et des bruitages, qui présente les aventures de deux protagonistes : un petit chien blanc et son maître, un petit garçon. Ils partent patiner sur un lac gelé, mais la glace se rompt alors que le petit garçon patine, et le chien, grâce à une écharpe et une échelle, parvient à sauver son maître. Le scénario contient donc les différents ingrédients d'un récit classique : orientation, complication, résolution (Labov et Waletzky, 1967).

Ce support peut être utilisé aussi bien avec des adultes qu'avec des enfants, quelle que soit leur langue maternelle, car la compréhension de l'histoire se fait grâce au dessin animé. L'accès au sens de l'histoire ne dépend donc ni de la maturité cognitive du locuteur (enfant ou adulte), ni des connaissances linguistiques de ce dernier.

Les locuteurs ont pour consigne de visionner le film en l'absence de l'interviewer, puis de raconter ce qui s'est passé à ce dernier. La tâche demandée est complexe car elle exige à la fois la mémorisation de l'histoire pendant le visionnage, et la planification de l'organisation discursive du récit.

Les narrations sont enregistrées puis transcrites selon les normes de CHILDES (Mc Whinney 2010).

Nous avons recueilli un corpus de récits oraux de 18 apprenants FrL1 AngL2 (5 intermédiaires, 13 avancés), de 7 apprenants Ang L1 FrL2 (2 intermédiaires, 5 avancés), et, à titre de groupe contrôle, de 10 francophones natifs, et 10 anglophones natifs. Bien que tout à fait conscients des limitations de cette approche, nous avons utilisé à la fois des critères « institutionnels » et des critères « linguistiques » pour déterminer le niveau des apprenants qui constituent notre base de donnée : nos apprenants avancés sont des étudiants francophones en Licence 3 ou Master d'anglais et des étudiants anglophones en programme d'échange, en L3 ou M1 à l'université de Montpellier ; nos apprenants intermédiaires sont en 1^{ère} ou 2^{ème} année à

l'université et non-spécialistes de langue. Nous leur avons aussi fait passer un test de langue portant essentiellement sur la grammaire et le lexique pour affiner le classement.

4. Outils d'analyse

Afin d'analyser notre corpus, nous avons adopté la définition du mouvement référentiel proposée par Klein et von Stutterheim 1989, et reprise par Lenart (2006 : 13-40). Selon Klein et von Stutterheim, la structure d'un texte est contrainte à la fois au niveau global et au niveau local par la nature de la question (explicite ou sous-jacente) à laquelle répond le texte produit. Cette question (ou *quaestio*) détermine la division du discours en structures principale et secondaire (pour un récit, la trame et l'arrière-plan), le renvoi aux différents domaines de référence (temps, espace, entités, propriétés des prédicats, modalité) au sein de chaque énoncé de la trame, et la répartition du topique et du focus au sein de ces énoncés. La *quaestio* détermine également les types de mouvements référentiels au sein d'un texte, c'est-à-dire la manière dont l'information progresse d'un énoncé à l'autre dans les différents domaines de référence. Cette progression est visible par des marques textuelles de cohésion : connecteurs, anaphores, ordre des mots, etc. Le déroulement de l'information est donc conditionné, au niveau global (macrostructure du texte : la trame du discours) comme au niveau local (niveau de l'énoncé) par cette *quaestio*.

Pour le récit, la *quaestio* est : que s'est-il passé (pour p) en t i+1 ? où p désigne un protagoniste, t un intervalle temporel, i+t spécifie l'intervalle temporel « après ».

La *quaestio* permet de relier les intentions communicationnelles du locuteur et leur formulation linguistique. Elle détermine la sélection et la linéarisation de l'information.

Au sein de l'énoncé, on appellera Focus (F) ce qui n'est pas donné par la *quaestio*. Ce qui est donné par la *quaestio* constitue le Topique (T).

Dans les langues SVO comme le français et l'anglais, le topique apparaît généralement en position initiale sujet. Quant au focus, on le trouve généralement en position post-verbale (objet) (von Stutterheim & Klein 1989: 52). Dans « Suddenly she saw a little girl. She... » Dans cet exemple, « A little girl » est le constituant focus dans le premier énoncé, et on a une reprise pronominale en topique avec le pronom sujet « she ».

Nous nous intéressons dans cette étude à la référence aux entités, et plus particulièrement à la manière dont nos différents groupes de locuteurs gèrent la référence aux deux protagonistes principaux du récit. Nous distinguerons deux grands types de mouvement référentiel : introduction d'un référent et continuation (maintien, décalage et réintroduction lorsqu'il y a changement de référent).

Il y a maintien lorsque le protagoniste auquel il est fait référence dans l'énoncé est le même que dans l'énoncé précédent ; il y a réintroduction lorsqu'un protagoniste déjà introduit dans un énoncé antérieur apparaît à nouveau dans un énoncé.

Afin de faire progresser le récit, les locuteurs devront introduire et réintroduire les protagonistes, et maintenir la référence à ces derniers.

Tableau 1 : Récapitulatif de l'organisation informationnelle en relation avec le mouvement référentiel en français et en anglais.

Mouvement référentiel	organisation informationnelle	structure syntaxique	marquage local
introduction du protagoniste	F	présentatif + SN	un N/a N
	F	SVO	un N/a N son/his N
	T	SV	un N/a N
réintroduction/changement	F	SVO	le N / the N
	T	SVO	le N / the N
maintien	T	SVO	Il / he
	F	SOV	le/lui /him

La structure informationnelle de l'énoncé, de même que le type de déterminant employé pour référer aux protagonistes, variera donc selon le type de mouvement référentiel (voir tableau 1) En français comme en anglais, l'introduction des protagonistes se fait généralement en focus, dans une structure SVO ou avec présentatifs (ce dernier cas étant le plus fréquent) ; l'article indéfini (a/un) permet de poser l'existence d'un nouveau protagoniste. La réintroduction (généralement en topique) impose en revanche dans les deux langues l'emploi de l'article défini (the/le) puisqu'on se réfère à un protagoniste déjà connu. Quant au maintien de la référence, il s'effectue à l'aide de l'anaphore pronominale, le plus souvent en topique. Le lien entre mouvement référentiel, structure informationnelle de l'énoncé et marquage de la détermination nominale est donc relativement similaire en français et en anglais, les différences portant principalement sur la gestion de la cohésion discursive (voir 5.)

Le maintien de la référence, garant de la cohésion discursive, se fait généralement à l'aide de procédés anaphoriques : SN anaphoriques, déterminants (au sens large), pronoms de la 3^{ème} personne, possessifs, démonstratifs, pronoms réfléchis). Comme Lenart (2006 :17), nous distinguerons l'anaphore nominale au sens large, dans laquelle le lexème nominal du syntagme anaphorique est identique à celui de la source : un chien – le chien, ce chien ; et l'anaphore pronominale qui consiste en une reprise du SN par un pronom.

Par ailleurs, l'identification précise du référent par l'interlocuteur doit être aisée ; si le référent d'un pronom est ambigu, la construction du sens est problématique ; ceci est fréquent chez les enfants (Lenart 2006) qui ont peu conscience de la nécessité de partager des connaissances avec l'interlocuteur, mais beaucoup plus rare chez les adultes (nous ne trouvons pas ce cas dans notre corpus).

5. Ce que font les locuteurs natifs francophones et anglophones

Tableau 2 : Exemples de récits de locuteurs anglophones et francophones natifs.

<p>It is a story about a dog and he wakes up one morning and ehm Ø comes out of his kennel and there has been ehm ice so frost cause the ground is very icy. And and ehm he slides on the ice And Ø falls over and ehm Ø goes and Ø calls his owner who comes out to see and he – and SHE slips on the ice and he helps her get up again. ... And then [she] decides that she'll go ice skating so she gets her ice skates out.</p> <p>AngL1 (Barbara)</p>	<p>Donc c'est l'histoire d'un petit chien qui se réveille dans sa niche le matin qui se rend compte qu'il y a du verglas donc il glisse plusieurs fois sur du verglas et puis ensuite il va frapper à une maison il va aboyer près d'une maison et il y a un petit garçon qui se réveille qui sort de sa maison qui se rend compte lui aussi qu'il y a du verglas donc le petit garçon prend des patins à glace. FrL1 (Fabrice)</p>
--	---

Dans les récits qui constituent notre base de données, les SN introduisant de nouveaux référents apparaissent majoritairement en focus (« it is a story about a dog »), alors que ceux qui introduisent des référents déjà mentionnés peuvent apparaître soit en focus, soit en topique (dans l'exemple

ci-dessus :« donc le petit garçon prend des patins à glace », « garçon » est en topique), et ce en français comme en anglais.

a. Introduction des référents

Tableau 3 : Introduction des protagonistes en FrL1.

FrL1 10 locuteurs	FOCUS		TOPIQUE
	Présentatif + SN	SVO	SV
Chien	9		1
garçon	3	6	1

Tableau 4 : Introduction des protagonistes en FrL1.

AngL1 (10 locuteurs)	FOCUS			TOPIQUE
	Présentatif + SN	SVO	VS	SVO
Dog	5			3
Boy		3	1	4
Dog + boy	2			

Dans 9/10 des récits des locuteurs francophones, le premier protagoniste « chien » est introduit en focus dans des constructions présentatives (c'est SN qui ..., il y a SN qui...) : « c'est l'histoire d'un petit chien qui se réveille dans sa niche » FrL1

Ces constructions sont aussi appelées CRP (constructions relatives présentatives) par Lambrecht (2000 : 49). Ce dernier propose que la fonction discursive de ces constructions « est à la fois de présenter une entité nouvelle dans un discours donné et d'exprimer une information nouvelle au sujet de cette entité. » Le protagoniste est donc introduit en focus puis la référence est maintenue en topique à l'aide du relatif « qui ».

Quant aux anglophones, ils introduisent « dog » dans 7/10 énoncés en focus à l'aide d'un présentatif (« it is a story about a dog » AngL1 Barbara) et dans 3/10 énoncés en topique dans énoncé SVO (« A little dog comes out of a dog kennel » AngL1 Samantha).

En français comme en anglais, le premier protagoniste est donc généralement introduit en focus à l'aide d'un présentatif.

Par contre, si le 2^{ème} protagoniste (le petit garçon) est fréquemment introduit lui aussi en focus, l'usage des présentatifs est moins systématique (3/10 en français, 2/10 en anglais) et il apparaît souvent en focus dans une structure SVO (« and calls his owner »), en français comme en anglais. Par ailleurs, les anglophones introduisent « boy » en topique dans une structure SVO dans 4/10 énoncés. Il s'agit d'un mode d'introduction plus spécifiquement utilisé par les anglophones.

Au niveau du choix des déterminants lors de l'introduction d'un nouveau protagoniste, les francophones comme les anglophones utilisent l'article indéfini qui signale que l'entité n'est pas présumée connue de l'interlocuteur: « c'est l'histoire d'un petit chien » / « il y a un petit garçon » / « it is a story about a dog ».

Toutefois le 2^{ème} protagoniste est fréquemment désigné dès son introduction à l'aide du possessif, ce qui établit une relation anaphorique de repérage par rapport au premier protagoniste (le chien) à l'aide du possessif « son » en français (« il demande à son maître de... » FrL1 FLO) ou « his » en anglais (« and calls his owner »).

b. Maintien de la référence

Une fois les protagonistes introduits, les locuteurs doivent maintenir la référence dans les énoncés de la trame narrative. La référence peut être maintenue en topique, mais aussi en focus dans l'énoncé.

Pour maintenir en topique la référence au SN introduit, le locuteur peut avoir recours à l'anaphore pronominale: il/he, qui ou Ø. Comme le signalent Von Stutterheim et Klein (1989 :62), le pronom zéro est généralement confiné au sujet: un référent maintenu ne peut pas être implicite en position objet, alors que cela ne pose pas de problème en position sujet, lorsque les énoncés (de la trame) décrivent plusieurs événements successifs avec le même protagoniste.

Tableau 5 : Réintroduction des protagonistes et maintien de la référence FrL1

FrL1 (10 locuteurs)	TOPIQUE							FOCUS		
	Le N	Le N il	Ce N	Son N	Il/ elle/ ils	Qui	Ø	Le N	Son N	Le/ lui
Chien (%)	21,9	2,4	0,3	1	46,6	3,4	5,5	8,9	1,7	8,2
Garçon (%)	18,9	2,1		5,3	43,6	1,8	3,2	5	8,5	11,5
Garçon + chien					100					

Tableau 6 : Réintroduction des protagonistes et maintien de la référence AngL1.

	TOPIQUE						FOCUS		
	the N	This N	His/her N	He/she /they	who	Ø	the N	His/her N	Him/her/ them
Ang L1 (10 locuteurs)									
Dog (%)	13,5		2	41,5	0,3	22,7	3,8	10,7	5,5
Boy (%)	14,8	0,7	0,2	47,7	1,4	17,4	4,8	3,8	9,2
Dog + Boy (%)				95,3					4,7

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre total d'occurrences référant à « chien/dog » et « garçon/boy » dans le corpus, quelle que soit leur forme. Par exemple, on relève 607 références à « dog » dans le corpus AngL1, dont 13,5% prennent la forme « the N » en topique. De même, 1,4% des références à « boy » se font à l'aide du pronom relatif « who ».

En français, l'anaphore Ø est rare. Ce sont plutôt les pronoms sujets « il » ou « qui » qui sont employés, comme illustré dans l'exemple du tableau 2 :

« Donc c'est l'histoire d'un petit chien qui se réveille dans sa niche le matin qui se rend compte qu'il y a du verglas donc il glisse plusieurs fois sur du verglas » FrL1 Fabrice

En anglais, les locuteurs utilisent les mêmes procédés : ils emploient les pronoms sujets he/she en topique de manière très similaire à « il » en français (autour de 45%); mais contrairement aux francophones, ils utilisent très fréquemment l'anaphore Ø (dog 22,7%, boy 17,4% contre chien 5,5% et garçon 3,2%). Ce procédé, illustré dans le tableau 2, permet le maintien de la cohésion discursive par l'ellipse du sujet :

« And and ehm he [the dog] slides on the ice And Ø falls over and ehm Ø goes and Ø calls his owner » AngL1 Barbara

Le maintien en topique à l'aide des pronoms sujets apparaît surtout dans des séries d'énoncés de la trame narrative où le protagoniste accomplit des actions successives.

Le maintien de la référence en focus s'effectue à l'aide des pronoms objet (lui/him) ou des possessifs (« sa niche », « his kennel »), dans des proportions similaires dans les deux langues.

Il est intéressant de noter que de 7/10 anglophones ont interprété le 2^{ème} protagoniste comme une petite fille et non comme un petit garçon, ce qui leur permet par la suite d'éviter toute ambiguïté lors de la référence au petit chien (« he » / « him ») et à sa maîtresse (« she »/ « her »). Les francophones ont en revanche majoritairement vu un petit garçon (seulement 2/10 locuteurs parlent d'une petite fille), ce qui oblige à des réintroductions régulières pour éviter l'ambiguïté.

c. Réintroduction des référents

En français comme en anglais, les réintroductions des protagonistes peuvent s'effectuer :

- en focus dans une structure SVO : « alors il appelle son ami le chien au secours. » FrL1
- en topique dans une structure SVO : « Le chien se retourne. » FrL1

La plupart du temps, la réintroduction des référents s'effectue dans les deux langues en topique à l'aide d'un SN complet avec un déterminant défini (le/the N...).

On trouve aussi en français des formes disloquées de type « le chien il », pour marquer le topique. Ces formes sont toutefois peu fréquentes dans notre corpus.

Comme signalé plus haut, les réintroductions sont plus fréquentes en français qu'en anglais (chien : 30,8% ; garçon 23,9%³ ; dog 17,3%, boy 18,6%) : ceci s'explique par le taux plus élevé de maintien de la référence aux protagonistes à l'aide du pronom Ø par les anglophones.

d. Locuteurs natifs : résumé

Pour résumer, les francophones comme les anglophones introduisent le premier protagoniste majoritairement en focus avec des présentatifs, ce qui corrobore les résultats de Leclercq 2007 ; quant au deuxième protagoniste, il est presque toujours introduit en focus par les francophones, alors que dans 4/10 énoncés les anglophones l'introduisent en topique dans une structure SVO. Les différences portent donc sur l'introduction du deuxième protagoniste :

³ Ces chiffres tiennent compte des réintroductions en topique et en focus.

- les anglophones peuvent l’introduire en topique comme en focus alors qu’il est toujours introduit en focus par les francophones ;
- les francophones peuvent l’introduire dans une structure avec présentatif ou une structure SVO alors que les anglophones utilisent toujours la structure SVO.

Les réintroductions sont beaucoup moins fréquentes chez les anglophones que chez les francophones.

Quant au maintien de la référence à l’aide des pronoms he/il, il est similaire dans les deux groupes, même si les francophones ont deux fois plus recours aux pronoms relatifs, en L1 comme en L2 (qui/who), que les anglophones. Le taux d’emploi des relatifs est toutefois assez faible en français.

Enfin, l’anaphore zéro est peu utilisée par les francophones (chien 5,5%, garçon 3%) mais très fréquemment par les anglophones (dog 23%, boy 17%).

Nous allons maintenant analyser les récits des apprenants afin de voir si les différences interlangues mises en évidence les ont influencés.

6. Ce que font les apprenants

a. FrL1 AngL2

Tableau 7 : Exemples de récits FrL1 AngL2, niveaux avancé et intermédiaire.

<p>at the beginning there is a little dog and he comes out his house and he sees that there is ice everywhere outside and so he calls for a little boy who comes out of the house and Ø comes to help him he puts salt on the ice so that the dog can walk again and then the dog complains that he is cold so the boy gives him a coats and a scarf.</p> <p>FrL1 AngL2 Adeline (niveau avancé)</p>	<p>it' s a dog who wakes up. and he tries to go out of his house and starts to fall. because the water in front of his house has frozen. he tries to go to < the house of his master . and he ## he +//. it' s really hard he falls again and again. but he finally he rings the bell. and <the> [//]a boy e <go out> [//] goes out of the house. the dog shows to the boy that the water has frozen. and so the boy falls too on the ice.</p> <p>FrL1 AngL2 Sandra (niveau intermédiaire)</p>
---	---

a1. Introduction des protagonistes

Les apprenants francophones de l'anglais introduisent majoritairement les protagonistes en focus dans l'énoncé :

Tableau 8: Résumé de l'introduction des protagonistes chez les apprenants FrL1 AngL2 avancés et intermédiaires.

<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du 1^{er} protagoniste « dog »: <ul style="list-style-type: none"> – En focus avec présentatifs: <ul style="list-style-type: none"> • Avancés 100% • Intermédiaires 80%
<ul style="list-style-type: none"> • Introduction du 2^{ème} protagoniste « boy »: <ul style="list-style-type: none"> – En focus avec présentatifs : <ul style="list-style-type: none"> • avancés 46% • Intermédiaires 60% – En focus dans une structure SVO <ul style="list-style-type: none"> • Avancés 38,5% • Intermédiaires 40% – En topique dans une structure SVO <ul style="list-style-type: none"> • Avancés 15% • Intermédiaires 0%

Ils reproduisent donc assez fidèlement les modes d'introductions des locuteurs francophones. Seuls les apprenants très avancés introduisent « boy », le 2^{ème} protagoniste, en topique dans structure SVO, conformément au modèle AngL1 (les anglophones l'utilisent dans 4 énoncés sur 10).

Il semble donc que même chez des locuteurs avancés le modèle de la langue source reste dominant, ce qui corrobore Leclercq 2007.

a2. Maintien de la référence aux protagonistes et réintroduction

Pour ce qui est du maintien de la référence aux protagonistes, les apprenants avancés et intermédiaires se comportent de manière relativement similaire : le taux d'emploi des pronoms sujets (« he ») renvoyant à « dog » est sensiblement le même dans les deux groupes (autour de 43%), et se rapproche du taux observé chez les locuteurs natifs anglophones (41,5%) et francophones (46,6%).

Ce sont surtout les locuteurs avancés qui effectuent des reprises avec l'anaphore zéro, mais dans des proportions bien inférieures aux locuteurs anglophones natifs : l'adoption des stratégies de cohésion discursive typiques de la langue cible n'apparaît qu'au stade avancé, ce qui conforte notre hypothèse initiale.

En revanche, les taux de reprise pronominale en topique pour « boy » sont nettement inférieurs (23% pour les avancés, 25% pour les intermédiaires) à ceux des locuteurs natifs (FrL1 43,6%, AngL1 47,7%).

En parallèle, les taux de réintroduction en topique à l'aide du syntagme nominal plein en topique (« the boy ») sont beaucoup plus élevés chez les apprenants (avancés 34%, intermédiaires 36%) que chez les locuteurs natifs (FrL1 18,9% ; AngL1 14,8%). On observe le même phénomène pour la réintroduction de « boy » en focus avec des taux autour de 16% chez les apprenants contre 4% chez les locuteurs natifs.

Tableau 9 : Résumé des taux de maintien de la référence et de réintroduction des protagonistes chez les apprenants FrL1 AngL2 avancés et intermédiaires.

<ul style="list-style-type: none"> • Apprenants avancés FrL1 AngL2 (13 sujets): <ul style="list-style-type: none"> – Reprise pronominale en topique: <ul style="list-style-type: none"> • Avec « he »: dog 44%, boy 23% • Avec Ø: dog 7,2%, boy 6,3% • Avec relatif WHO dog 3%, boy 3,4% – Réintroduction en topique de « the + N »: dog 21,9%, boy 34% – Réintroduction en focus the + N : dog 5,8%, boy 16,6%
<ul style="list-style-type: none"> • Apprenants intermédiaires FrL1 AngL2 (5 sujets): <ul style="list-style-type: none"> – Reprise pronominale en topique: <ul style="list-style-type: none"> • Avec « he »: dog 42,4%, boy 25% • Avec Ø: dog 1,5%, boy 3,6% • Avec relatif WHO: dog 3%, boy 0% – Réintroduction en topique de « the + N »: dog 25,8%, boy 36% – Réintroduction en focus the + N : dog 9%, boy 16,1%

On observe donc chez les deux groupes d'apprenants francophones de l'anglais une sur-réintroduction de « the boy » en topique comme en focus, certainement pour éviter l'ambiguïté liée à l'emploi des pronoms anaphoriques (« he » pouvant référer à « boy » or « dog »), ce qui va à l'encontre de nos hypothèses de départ.

b. Apprenants AngL1 FrL2

Tableau 10 : Exemples de récits FrL1 AngL2, niveaux avancé et intermédiaire.

l'histoire commence avec un petit chien qui est dans sa maison et il sort de sa petite maison et il essaye de marcher	c' est une bande dessinée d' une petit garçon et son chien . et c' est pendant l' hiver parce qu' il est très froid .
---	--

<p>mais il ne peut pas parce qu' il y a de la glace par terre donc il tombe par terre et après ça il va à la maison de son +//. d' un petit garçon qui est peut-être son propriétaire et il réveille le petit garçon pour lui dire peut-être qu' il y a de la glace devant la maison du chien et donc le petit garçon sort de sa maison AngL1 FrL2 Jonathan (niveau avancé)</p>	<p>et le chien e: partir son petite maison de paille . et il &tombe parce que le sol est couverte avec le glace . et il &alle à la porte le maison de le petit homme . et il &frappe le porte . et le petit garçon &arrive . et il voit le glace . et il &fixe le glace avec le &serre+tête . alors le chien &promene sur le sol sans tomber . mais le chien c'est pas heureuse parce qu' il est très froid . et il veut une jupe comme le garçon . alors le garçon va trouver une petite jupe pour le chien . AngL1 FrL2 Maggie (niveau intermédiaire)</p>
--	--

b1. Introduction des protagonistes

Quel que soit leur niveau, les apprenants anglophones du français introduisent les deux protagonistes majoritairement en focus, à l'aide de présentatifs ou de structures SVO. Ils procèdent donc de la même manière que les locuteurs francophones.

b2. Maintien de la référence aux protagonistes et réintroduction

Pour ce qui est du maintien de la référence, les apprenants AngL1 FrL2 évitent le recours au pronom Ø : en cela leurs productions sont similaires à celles des locuteurs francophones natifs. Ils préfèrent éviter l'ambiguïté en répétant le SN complet (« le garçon ») : comme les apprenants FrL1 AngL2, ils réintroduisent beaucoup plus fréquemment le 2^{ème} protagoniste (en topique comme en focus) que les locuteurs natifs anglophones et francophones (sans doute pour éviter l'ambiguïté des pronoms, effet encore plus marqué chez les intermédiaires). Quant au pronom relatif « qui », seuls les apprenants avancés l'emploient, dans des proportions similaires à celles observées chez les francophones natifs (autour de 3%) ; les apprenants intermédiaires, conformément au modèle en vigueur dans leur langue maternelle, ne l'emploient pas.

Tableau 11 : Résumé des taux de maintien de la référence et de réintroduction des protagonistes chez les apprenants FrL1 AngL2 avancés et intermédiaires

<ul style="list-style-type: none"> • Ang L1 FrL2 (avancés, 5 sujets): <ul style="list-style-type: none"> – Reprise pronominale en topique: <ul style="list-style-type: none"> • Avec « il »: chien 59%, garçon 26% • Avec Ø: chien 0%, garçon 0% • Avec relatif qui: chien 3%, garçon 3% – Réintroduction en topique de « le chien » 19%, garçon 23% – Réintroduction en focus le +N: chien 3%, garçon 15%
<ul style="list-style-type: none"> • Ang L1 FrL2 (intermédiaires, 2 sujets non représentatif): <ul style="list-style-type: none"> – Reprise pronominale en topique: <ul style="list-style-type: none"> • Avec « il »: chien 47%, garçon 24% • Avec Ø: chien 3%, garçon 0% • Avec relatif qui: chien 0%, garçon 0% – Réintroduction en topique de « le chien » 26%, garçon 21% – Réintroduction en focus le +N: chien 15%, garçon 26%

7. Conclusion et discussion

Ce corpus relativement réduit ne nous permet pas de tirer des conclusions statistiquement étayées, mais nous fournit d'intéressantes pistes de recherches.

Notre étude a mis en valeur des différences interlangues subtiles entre le français et l'anglais pour la cohésion discursive d'un récit oral. Nous avons étudié les procédés d'introductions des protagonistes du récit, le maintien de la référence à ces derniers, ainsi que leur réintroduction.

Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. L'organisation du récit en langue cible reste calquée sur les modes de structuration de la langue source même à un niveau très avancé.

2. Les apprenants intermédiaires maîtrisent moins bien les outils de cohésion discursive et de maintien de la référence aux entités que les apprenants avancés.

Pour l'introduction des protagonistes, nous avons été amenés à opérer une distinction entre le 1^{er} protagoniste, majoritairement introduit en focus à l'aide de structures présentatives ou SVO chez les francophones comme les anglophones ; et le 2^{ème} protagoniste, qui n'est introduit en topique que chez les anglophones.

Seuls les apprenants francophones de l'anglais de niveau très avancé exploitent cette dernière possibilité ; les apprenants intermédiaires calquent leurs productions sur le modèle francophone.

Pour le maintien de la référence, nous avons vu que les différences interlangues se situent au niveau de l'emploi du pronom elliptique \emptyset et du relatif « qui »/ « who ». Là encore, seuls les apprenants avancés adoptent le modèle de la langue cible, alors que les intermédiaires sont davantage influencés par celui de leur langue source, et ce qu'il s'agisse d'apprenants FrL1 AngL2 ou AngL1 FrL2.

Notre analyse des productions des apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français, de niveaux intermédiaire et avancé, nous montre que les apprenants intermédiaires sont globalement davantage influencés par le modèle de leur langue maternelle que les apprenants avancés, qui se rapprochent du modèle de la langue cible : nos hypothèses semblent donc validées.

Toutefois, la deuxième hypothèse semble devoir être nuancée : en effet, nous observons chez tous les groupes d'apprenants, quel que soit leur niveau, et leurs langues source et cible, un sur-emploi du syntagme nominal « the boy » / « le garçon » : tout se passe comme si les apprenants craignaient l'ambiguïté liée à l'emploi des pronoms personnels et elliptiques, et privilégient la « sécurité » référentielle. On peut formuler l'hypothèse que la pronominalisation est une opération seconde cognitivement (il faut d'abord identifier le référent désigné avant de pouvoir pronominaliser). Ce trait nous semble témoigner de la complexité de la tâche qui est demandée aux apprenants : effectuer un récit en langue étrangère, même si l'on est un apprenant avancé de cette langue, est une activité qui représente une charge cognitive très importante et sollicite des procédures complexes de structuration du discours.

Nos résultats nous montrent qu'il existe bien une différence importante d'utilisation des procédés de cohésion discursive entre les apprenants avancés et les apprenants intermédiaires, que la combinaison de langue soit FrL1 AngL2 ou AngL1 FrL2. Autrement dit, nous affirmons que la maîtrise de la cohésion discursive est bel est bien un indice du stade de développement linguistique des apprenants.

Bibliographie

- Bartning, Inge. (1997). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. » *AILE*, n°9, pp. 9-50.
- Bartning, Inge (Ed). (1997). *Les apprenants avancés*. *AILE*, n°9.
- Bartning, Inge & Kirchmeyer, Nathalie. (2003). « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. » *AILE*, n°19, pp. 9-39.
- Bartning, Inge & Schlyter, Susan. (2004) « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. » *Journal of French Language Studies*, n°14, pp. 281-299.
- Coirier, Pierre, Gaonac'h, Daniel et Passerault, Jean-Michel. (1996). *Psycholinguistique textuelle une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Collection U. Paris: A. Colin.
- Klein, Wolfgang and Perdue, Clive. (1997). « The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) » *Second Language Research* n°13, pp. 301-48.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). « Narrative analysis : oral versions of personal experience. » In J. Hilms (éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lambert, Monique & Lenart, Ewa. (2004). « Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : étude de la gestion du statut des entités dans une tâche de récit. » *Langages*, n°155, pp. 14-32
- Lambrecht, Knud. (2000.) « Prédication seconde et structure informationnelle : la relative de perception comme construction présentative. » *Langue française*, n°127, pp. 49-66.
- Leclercq, Pascale. (2007). *L'influence de la L1 dans l'organisation des discours chez les apprenants avancés / quasi-bilingues : le cas de l'aspect « en déroulement » en français et en anglais*. Thèse de doctorat sous la direction de M. Clive Perdue. Paris 8 – Vincennes Saint Denis.
- Leclercq, Pascale. (2008). « L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation. » *AILE*, n°26, pp. 51-69.
- 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'apprenant : enfant et adulte*. Thèse de doctorat. Université Paris 8.
- Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Norris, J. & Ortega, L. (2003 : 738). « Defining and measuring SLA. » In C.J. Doughty et M.H. Long (Dir.), *The handbook of second language acquisition*. London: Blackwell, pp. 717-761.
- Mc Whinney, Brian (2010). *The CHILDES Project Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition*. <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>. Consulté le 20/09/2010.
- Reinhart, Tanya (1984). « Principles of gestalt perception in the temporal organisation of narrative texts. » *Linguistics*, n°22, pp. 779-809.
- Stutterheim (von), Christiane. & Klein, Wolfgang. (1989). « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse ». In R. Dietrich, & C.F. Graumann (éds), *Language Processing in Social Context*. Elsevier Science Publishers B. V. (North-Holland). 39-76.

- Thomas, Margaret (1994). « Assessment of L2 proficiency in Second Language Acquisition Research. » *Language Learning*, n°44:2, pp. 307-336.
- Véronique, Daniel. (2004). « The development of referential activities and clause-combining as aspects of the acquisition of discourse in French as L2. » *Journal of French Language Studies*, Vol. 14 n°2, pp. 257-280.
- Watorek, Marzena. (2004). « Présentation. Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes. » *Langages*, n°155, pp. 3-13.