



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

Berthoud, A.-C. (1989). Introduction d'un objet dans le discours et gestion des ruptures thématiques : un noyau de résistance dans l'usage de L1 et dans l'acquisition de L2. *Bulletin CILA*, 50, 13-20. <https://doi.org/10.5169/seals-977966>

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



© Anne-Claude Berthoud, 1989

Introduction d'un objet dans le discours et gestion des ruptures thématiques: un noyau de résistance dans l'usage de L1 et dans l'acquisition de L2

Introduction

Notre réflexion sur l'introduction d'un objet dans le discours et sur la gestion des ruptures thématiques s'inscrit dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire¹, réunissant des linguistes, des psycholinguistes, des didacticiens et des enseignants (responsables de formation). Elle vise, d'une part, à traiter d'un domaine qui s'est largement développé ces dernières années, mais de façon aussi riche que paradoxale: guère à l'honneur de la tradition grammaticale, la thématisation donne lieu aujourd'hui à une prolifération de définitions aussi différentes que les chercheurs qui les proposent, définitions que nous tenterons d'articuler. Elle a pour objectif, d'autre part, de poursuivre la recherche d'une pédagogie intégrée des L1 et L2, celle-ci n'étant envisageable, à notre sens, qu'au travers d'une étude multidimensionnelle et interdisciplinaire.

Notre propos ne sera pas ici d'établir l'inventaire des analyses théoriques de la thématisation, celui-ci ayant déjà fait l'objet de plusieurs développements de notre part. Rappelons simplement que l'intérêt majeur de cette problématique réside dans le fait qu'elle est à la fois un phénomène qui traverse le discours de façons multiples et une « clé » pour poser le problème de la mise en relation de divers niveaux discursifs.

Notre réflexion vise, dans ces quelques lignes, à en développer l'aspect et l'intérêt pratiques, et ce, au double titre de problèmes dans l'usage même de la L1 et de noyau de résistance dans l'acquisition de L2.

1. Problème d'usage en L1

1.1 Quiproquos thématiques

Dans leur pratique en L1, il n'est pas rare d'observer, chez les sujets-parlants des problèmes dus à une mauvaise gestion des topiques, manifestés par exemple, par un déplacement – involontaire – de l'objet focalisé; situation qui engendre le plus souvent des malentendus. Soit l'exemple suivant:

1 Projet FNRS « Etude translinguistique, acquisitionnelle et didactique de la thématisation ».

X: As-tu vu FRANÇOISE hier?

Y: Non, avant-hier.

Y ne répond pas sur l'objet topicalisé et provoque une rupture thématique, rupture dont X et Y ne pourront se départir qu'au travers d'une activité métadiscursive, voire «métathématique».

1.2 «Putch» thématique

Si, en principe, les moyens à mettre en œuvre pour introduire un objet dans le discours et gérer les ruptures thématiques font implicitement partie de notre compétence discursive, il peut arriver que ces processus d'ancrage énonciatif opposent une réelle résistance dans certaines circonstances, circonstances qui peuvent tendre à les ériger en problèmes, et par là-même, les faire affleurer à la conscience linguistique. Or, d'aucuns savent, que si dans la pratique langagière, le contrôle conscient peut être un moyen de résoudre un problème, il peut tout aussi bien l'aggraver, voire le transformer en véritable «fixation»...

L'exemple suivant (cité par PAPERT (1980) et HUOT (1987), résume fort pertinemment le propos:

«Le mille-pattes allait insouciant
Quand le crapaud en plaisantant
Lui dit: «Très cher, quand vous marchez,
Ce doit être bien compliqué
De savoir mille pattes avancer?»
Le mille-pattes en fut si troublé
Qu'il se retrouva au fossé
Son millier de pattes emmêlé...»

(cité par PAPERT (1980, 121).

A titre d'illustration, l'anecdote vécue récemment par la soussignée, lors d'une «entrée en cours»...

Comme il se doit, un couloir de traverse accède au bas de l'auditoire, couloir d'une ultime réflexion. Or, ce jour-là, elle se trouvait fort concentrée sur les moyens par lesquels elle allait introduire son propos, sur le «comment» poser son objet dans le discours, lorsque survint un incident que «Monsieur Hulot» aurait pu lui envier... En ouvrant la porte, la poignée lui resta dans la main, et c'est ainsi affublée qu'elle fit son «entrée en scène».

Un «putch» thématique venait de se produire, un topique complètement marginal, bouleversait en l'espace de quelques secondes toute l'organisation de sa préparation thématique. L'intrus s'imposait avec une telle évi-

dence qu'il devenait le motif même du cours, engendrant alors de sa part un long «discours métathématique»... La mise en discours devenait objet du discours.

Exemple d'une situation où le contrôle conscient a joué paradoxalement le rôle de «fixateur» du problème – déterminant très probablement une situation de tension qui explique la mésaventure – comme celui de moyen de résolution du problème, confirmant l'extrême subtilité des rapports entre activité linguistique et activité métalinguistique...

2. Problèmes d'acquisition en L2

Comme l'indique une enquête effectuée auprès d'une soixantaine d'enseignants de langues étrangères (allemand, italien et anglais), la question des structures d'introduction d'un objet dans le discours et celle de la gestion des ruptures thématiques, constituent un réel «noyau de résistance» dans l'apprentissage d'une L2. Les difficultés surgissent du fait que le français possède des procédures spécifiques de dislocation qui n'apparaissent pas dans les autres langues (citées). (Formulations du type: c'est lui qui l'a vu le premier.) Le locuteur francophone se trouve d'autant plus gêné dans son approche de L2, que ce principe est particulièrement productif dans sa langue.

Une des principales raisons de ces difficultés s'explique par le manque d'une réelle réflexion sur la question en didactique des langues. A l'instar d'autres fonctionnements discursifs, la thématization n'est pas explicitement envisagée comme objet spécifique d'enseignement, reléguée au niveau fluctuant et asystématique de la performance, ou alors plus généralement admise comme allant de soi, faisant implicitement partie de la compétence langagière du sujet.

Si le problème commence à être traité en didactique du français (L1 et L2), MAÎTRISE DU FRANÇAIS (1979), et REICHLER et al. (1988), il ne l'est que très ponctuellement d'un point de vue acquisitionnel et d'un point de vue transdiscursif.

Seuls les travaux de KAIL (1979), sur la genèse de la thématization dans les récits d'enfants en L2, et ceux de HICKMANN (1988), sur les moyens thématiques mis en œuvre par les enfants (en français, anglais, hollandais et allemand) en fournissent quelques jalons.

Cependant, les modes de construction de la thématization y sont étudiés d'un point de vue acquisitionnel monolingue. Les comparaisons portent chez HICKMANN sur les développements particuliers de la thématization selon les langues envisagées, et non sur les modes d'acquisition d'un point de vue interlinguistique.

Notons que l'intérêt pourra, par la suite, consister à comparer la genèse de la thématisation dans une langue, en tant que L1 et en tant que L2, pour étudier dans quelle mesure la complexité des structures thématiques spécifiques aux différentes langues influent sur le mode et le rythme de leur acquisition (en L1 et en L2), travaux dans l'optique de ceux de SLOBIN (1981).

2.1 Opérations généralisables et opérations spécifiques

Envisager la thématisation comme objet d'enseignement/apprentissage nécessite au préalable une distinction entre opérations spécifiques et opérations généralisables en L1 et L2, qui sera relative à la conception pragmatique dans laquelle on va se situer – conception disjointe ou conception intégrée:

- *La conception disjointe* attribue une relative autonomie à chacune des composantes linguistique et communicative, se justifiant l'une et l'autre d'un traitement particulier. La première composante relève des opérations spécifiques à une langue donnée, alors que la seconde incombe aux opérations généralisables, définition qui détermine dans l'acquisition d'une L2 une distinction simple entre ce qui est déjà maîtrisé par l'apprenant – les opérations discursives – et ce qui est à construire – les opérations linguistiques. Apprendre à parler une langue, selon cette conception, se résume à une activité de transfert et d'insertion des opérations discursives de L1 dans les nouvelles structures linguistiques de L2.
- *La conception intégrée* place les deux composantes dans une étroite relation d'interdépendance. Celles-ci ne constituent plus, comme dans une optique disjointe, des «blocs» détachables. Et se trouve remise en question la double correspondance entre, d'une part, opérations spécifiques et règles linguistiques, et d'autre part, opérations généralisables et règles de discours. La spécificité des langues va bien au-delà des marques morphosyntaxiques, et la généralité est à rechercher à un niveau plus profond que les règles discursives.

Aussi ferons-nous l'hypothèse, en adhérant à la perspective intégrée, que les règles de discours, et notamment celles de thématisation, seront pour une part généralisables et l'autre part, spécifiques, induisant respectivement des stratégies de transfert et des stratégies de reconstruction dans l'approche d'une L2. C'est à cette double visée théorique et didactique que devra conduire notre étude transdiscursive de la thématisation.

Une première confirmation de la «non-universalité» du fonctionnement discursif de la thématisation apparaît dans l'étude de PHILIPS (1974), qui montre que la pertinence du topique dans un tour de parole est sujette

à des variations notables: chez les Indiens Wasco CHINOOK, on ne répond pas topiquement au tour qui suit, mais longtemps après, et sans le marquer explicitement.

Non seulement les structures, mais encore les opérations elles-mêmes, sont susceptibles de varier d'une langue à l'autre, déterminant aussi bien des interférences discursives que linguistiques. Une analyse comparative de la thématisation aura précisément pour but d'étudier sa distribution dans les structures linguistiques et discursives d'une langue donnée.

Nous ferons donc l'hypothèse, que les divergences thématiques entre les langues pourraient se situer aussi bien au niveau de la forme des unités linguistiques, de la présence/absence de marques, au niveau des configurations spécifiques de marques, qu'à celui des opérations discursives elles-mêmes.

2.2 Thématisation et activité métadiscursive

Si, en théorie, l'hypothèse de la diversité des fonctionnements thématiques à différents niveaux de profondeur paraît légitime, elle ne semble paradoxalement guère admise dans la pratique de l'apprenant d'une L2 en milieu naturel. Celui-ci semble en effet mettre en œuvre une conception disjointe de la pragmatique, où seules les marques morphosyntaxiques paraissent faire l'objet d'un apprentissage ou d'une attention particulière.

Un des moyens qui permet au linguiste et au psycholinguiste d'accéder à ce que les apprenants considèrent comme une difficulté dans l'approche d'une L2 consiste à observer leur activité métalinguistique ou métadiscursive, à étudier, en d'autres termes, la nature des négociations qui portent sur le langage lui-même, séquences dites «potentiellement acquisitionnelles» (MATTHEY, DE PIETRO, PY (1988).

Or, que constatons-nous dans ces moments privilégiés de l'acquisition?

- Les objets soumis à négociation et à reformulation se limitent essentiellement à la prononciation, la morphologie, la syntaxe, le lexique, voire les normes, c'est-à-dire à l'aspect linguistique, au sens restreint du terme. Cette observation tendrait à confirmer l'idée d'un traitement spécifique de la composante linguistique par rapport à la composante discursive (apparemment non problématique, puisque non focalisée comme objet de discussion).

Dans cette optique, le cadre interactionnel servirait à l'établissement de la langue: apprendre une langue en communiquant.

La typologie des reformulations établie par GUELICH (1988) semble valider cette hypothèse: dans un exercice qui consiste à construire un texte écrit

en L2 (ici, le français) avec l'aide d'un interlocuteur (maîtrisant la langue) dans un milieu non-institutionnel, les sujets exposent leurs problèmes de formulation quant à la structure globale du texte, sur le lexique, sur l'orthographe et sur le contenu. Nulle mention cependant de réflexion sur les problèmes de modalisation, sur les enchaînements d'énoncés, sur les déictiques, sur les reprises anaphoriques, voire sur les structures thématiques.

Se pose alors la question de savoir si ces observations sont le reflet de l'influence scolaire sur l'acquisition en milieu naturel, ou si elles mettent en évidence un processus généralisable d'acquisition – infirmant alors au niveau psycholinguistique l'hypothèse intégrée de la pragmatique – ou si elles révèlent une sorte de représentation «universelle» de ce que signifie «apprendre une langue», ou enfin, s'il s'agit plutôt du produit d'un artefact purement descriptif, posant la communication plus comme «format» dans lequel se construit la langue, que comme objet de construction.

En d'autres termes, il convient d'établir si l'absence de réflexion explicite des sujets sur les objets discursifs cités coïncide vraiment avec la non-conscience de ces problèmes où si elle relève plutôt du point de vue adopté.

Nous serons tentés d'opter pour la dernière hypothèse, au vu des arguments suivants.

L'examen du corpus de GUELICH, orienté en fonction de la recherche précise de reformulations sur les moyens thématiques mis en œuvre en L2, nous en fournit un exemple évident, exemple qui tendrait à invalider la conception «naïve» ou disjointe de l'apprentissage d'une langue, que l'on risquait d'attribuer aux sujets-apprenants. Soit l'extrait suivant du corpus de GUELICH (1988):

7.1	V: même chose+ I: oui je sais'. mais mh	il y a toujours beaucoup de nuages (rit)
2	V: I: ouais+(pause 8 sec.)	de nuages, . eh (pause 4 sec.) hm... [à part ça' (bruits) (bruits) hm: à
3	V: I: part (pas?) qu'est-ce que c'est à part	eh c'est à part ça c'est une
4	V: expression'. qu(e) tu mets . eh pour dire eh . . d'un autre côté' tu	
5	V: sais . I: ouais mais	ouais c'est une expression qu(e) tu dis t'as parlé d(e)
6	V: quelque chose' . puis tu dis eh . mh c'est pour dire que tu vas	
7	V: parler d'autre chose, j I: ah ouais, mhm'	à part ça est eh quelque chose de

8	V: pas très (important?) ... I: (rit) + on va bien ensemble'	on: s'entend bien, . on (...?)
9	V: s'entend' bien, I: oui (intonation «répétition») on s'entend bien... (rit)+	
10	V: bien DE mieux en mieux, I: (bas) de mieux /s:/ en mieux,+	en mieux . TOUjours . mieux,
11	V: hein I: AH ouais, mhm' pourquoi est-ce qu'on/ qu'on écrit' (rit)+	comment'
12	V: I: pourquoi est-ce qu'on a écrire écrire	écrire quoi la lettre' . c'est tout (rit)

La négociation métadiscursive porte ici non seulement sur la focalisation d'un objet, mais bien sur les moyens formels mis en œuvre dans un certain type d'opérations de topicalisation.

«A part ça» marque explicitement un «décrochement» thématique, opération problématisée par I et fort pertinemment explicitée par V. Les «an-crages discursifs» peuvent donc eux aussi faire l'objet d'une attention particulière, c'est-à-dire devenir prétexte à une «séquence potentiellement acquisitionnelle».

Si des règles de discours sont problématisées et négociées, on peut légitimement faire l'hypothèse que les autres opérations citées seront susceptibles d'un tel traitement. Et nous suggérons que celles-ci soient prises en compte de manière spécifique dans une typologie des reformulations. Dans l'interaction ne se construirait pas alors que la langue mais encore le discours, le discours devenant «paradoxalement» lieu et objet de l'acquisition, soulignant la pertinence de la proposition: «apprendre à communiquer en communiquant» et non plus seulement celle d'«apprendre la langue en communiquant».

Remarques conclusives

D'un point de vue institutionnel et didactique, ces observations permettent de souligner une fois encore l'intérêt d'élargir la grammaire au sens strict à une stylistique grammaticale PORTINE (1983), où les objets soumis à réflexion dans la construction d'un système linguistique, ne portent plus seulement sur le lexique, les marques morphosyntaxiques, mais encore sur les opérations référentielles, énonciatives, argumentatives et interactionnelles.

L'analyse des reformulations apporte en quelque sorte une validation psycholinguistique aux hypothèses linguistiques.

C'est dans cette double perspective – linguistique et psycholinguistique – que nous envisageons l'étude de la thématisation: linguistique comparative pour distinguer entre opérations généralisables et opérations spécifiques, psycholinguistique, pour saisir l'activité de construction effective des sujets-apprenants. L'articulation de ces deux points de vue autorisant l'élaboration d'outils intégrés (L1/L2) pour la didactique des langues.

Université de Lausanne
Section de linguistique
CH-1015 Lausanne

A.-C. BERTHOUD

Bibliographie

- BERTHOUD, A.-C. (1988): «Thématisation et interaction» *Actes de la Troisième Rencontre Régionale de Linguistique*. Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B., NUSSBAUM, R. (1979): *Maîtrise du français, Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Neuchâtel, IRDP.
- GUELICH, E. (1988): «Situation de contact: Je vais écrire une lettre à toi». Communication, Colloque, Montreux.
- HICKMANN, M. (1988): «Référenciation et cohésion dans le discours de l'enfant: une perspective translinguistique». Communication, Colloque, Montreux.
- HUOT, D. (1988): *Etude comparative de différents modes d'enseignement/apprentissage d'une langue seconde*. Thèse de doctorat, Peter Lang.
- KAIL, M. (1979): «Coréférence et thématisation», *L'Année Psychologique*, 79.
- MATTHEY, M., DE PIETRO, J.-F., PY, B. (1987): «Structuration du discours et acquisition en situation exolingue». Communication, Colloque, Aix-en-Provence.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- MONDADA, L. (1988): «Autour de la construction dialogique du sens» *Actes de la Troisième Rencontre Régionale de Linguistique*. Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- PHILIPS, Susan U. (1974): *The invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Reservation*. Ph. D. Dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania.
- PORTINE, H. (1983): *L'argumentation écrite. Expression et communication*. Paris, Hachette-Larousse.
- REICHLER, M.-J. et ALII (1988): *Ecrire en français*. Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle, langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Hatier.
- SLOBIN, D. (1981): «Universal and Particular in the Acquisition of Language». In: GLEITMAN, L. R., WANNER, E. (eds) *Language Acquisition*. Cambridge University Press.