

ACTIVER LES DÉCLENCHEURS POUR LA PRODUCTION ORALE: COMMUNICATION ET COGNITION

Marie J. MYERS

*MacArthur Hall, Queen's University,
Kingston, Ontario, K7L 3N6, Canada*

Résumé: Nous partons d'une série d'observations faites à la suite d'un nombre de projets de recherches. L'analyse conversationnelle permet de découvrir toutes les facettes de la mise en oeuvre pour la production d'énonciations. Le locuteur doit être informé de tous les éléments qui entrent en jeu dans la planification de la prise de parole. Nous examinons d'abord les différentes étapes par lesquelles on passe pour générer les plans sous-jacents au déclenchement de la production puis les implications qu'ont les actions des partenaires quand on a affaire à un engrenage réciproque en interaction.

Mots-Clés: énonciation, mise en oeuvre, déclencheurs, interaction, modes d'expression.

1. ÉLÉMENTS SOUS-JACENTS AU DÉCLENCHEMENT DE LA PAROLE

Sperber et Wilson (1989) notent que la communication verbale fait appel à deux processus de communication. " L'un est basé sur le codage et le décodage, l'autre sur l'ostension et l'inférence. Le processus de communication codée n'est pas autonome: il est subordonné au processus inférentiel et autonome. La communication codée est évidemment linguistique: des signaux acoustiques servent à communiquer des représentations sémantiques."

Nattinger et DeCarrico (1992) voient la production orale comme un mélange de langue figée reproduite mot à mot, d'expressions à variantes et de nouvelles productions d'après les contextes réels et les situations observées. Des études sur les pauses (Temple 1985) il ressort qu'elles sont attribuées au temps mis à raisonner, expliquant l'interruption de la production fluide, et pour former de nouveaux groupements lors de la production. Dechert (1980) appelle

les formules toutes faites des " îlots au fonctionnement assuré" et pense que le contrôle d'un large répertoire de ces " îlots " et l'accumulation d'un nombre toujours croissant de sources de connaissances sont à la base de la production orale.

1.1 Observations faites dans différents contextes

Pour amener une production spontanée fluide, on ne peut se baser que sur des répétitions et des transpositions. Renou (1993) a noté qu'une étudiante américaine qui parlait le français comme langue étrangère en France, hésitait souvent à relier des expressions toutes faites qu'elle avait apprises, et finissait assez souvent par l'abandon du message. L'observation d'un jeune locuteur de français langue seconde qui avait appris la langue dans un contexte immersif, a confirmé un nombre des résultats mentionnés ci-dessus dans notre étude (Myers 1992). Nous avons aussi pu mettre en relief l'existence d'un paradigme associatif. Le sujet a fait appel à des blocs syntaxiques et des cadres structuraux sans effort apparent et nous nous demandons s'il existe une mise en oeuvre systématique de nature syntactique qui déclenche la production orale. Une fois que le choix de cadre syntaxique est fait, ou plutôt que la mise en place temporaire du cadre est reconnue comme adéquate dans la situation donnée, il y place les éléments signifiants de façon spontanée. Ces éléments avaient été présentés au préalable sous forme visuelle par le biais d'images et sous forme auditive quand on lui a raconté l'histoire illustrée par les images. On peut en déduire que le déclic a été facilité par des points d'ancrage sur un éventail plus large dans un contexte de sources de connaissances selon la théorie de Dechert. Notre sujet en a tiré des formules pour activer le développement initié et vérifier les hypothèses faites. Dans une classe d'immersion française Chan (1996) note les faux départs et les abandons de messages quand le locuteur semble avoir mal planifié ou choisi l'organisation syntaxique inadéquate. Elle a observé le passage d'un code à l'autre ou alors le mélange des langues au sein même d'une expression surtout dans le cas de tensions cognitives ou affectives. Il devient donc nécessaire de mettre en relief les façons de gérer le temps de la production afin de planifier et mettre à profit les silences.

1.2 Les bases théoriques qui nous fournissent des explications

Baars (1980) dans son étude sur l'activité mentale, note que l'architecture complexe des systèmes exécutifs à la base est efficace dans la mesure où il existe des sous-systèmes intelligents semi-autonomes avec une " volonté indépendante ". Il s'agit probablement d'automatismes acquis mais il faut aussi développer assez de souplesse pour s'accommoder des changements ambiants, selon lui. Ces remarques confortent ce que Leontiev (1968) mentionne comme la deuxième façon d'acquérir une habitude comme le résultat d'une automaticité et d'une réduction des savoir-faire, à prendre dans un sens holistique. Utiliser des expressions toutes faites, pour pouvoir planifier une activation de plans, amènerait la réduction des savoir-faire.

Kallmeyer (1987) en parlant de l'application des procédés de formulation, les qualifie de procédés très routinisés de correction, de focalisation, de cadrage, de contextualisation.

L'auteur est aussi amené à faire allusion à l'existence d'une forme normale, constituée à la fois d'un schéma de composantes et d'un schéma de déroulement de grande complexité. Kallmeyer dit que " la structure logique de l'action ne représente pas encore la structure séquentielle de sa réalisation" (1987: 244).

On peut y voir une conception binaire dans la mise en oeuvre qui comporterait d'une part un aspect cognitif et d'autre part un aspect opératoire.

Il faut donc voir le savoir pratique disponible sur le déroulement prévisible de la production orale. C'est ce qu'on appelle un plan ou projet d'action, même s'il n'y a pas toujours une planification véritable. Dans la vie de tous les jours si nous projetons une activité, il nous suffit de la dénommer pour que le savoir ainsi actualisé nous permette de prévoir et d'exécuter le détail des actions impliquées dans le plan. Seul si le cheminement n'apparaît pas avec clarté ou que l'action soit trop complexe, a lieu une véritable planification de l'action selon Bange (1992).

Miller, Galanter et Pribam (1960) décrivent un autre niveau de plan qui opère au niveau moteur, un plan pour générer un plan. Le processus qui génère le plan moteur est déjà vu comme un processus difficile. Ils parlent de l'énonciation d'une phrase en ces termes (1960: 158) "...la prononciation d'une phrase de manière correcte est un acte qui manifeste une habileté technique acquise après plusieurs années de pratique. Comme toute habileté technique, elle doit être guidée par un plan. ...un plan distinct et séparé pour toute phrase distincte et séparée que nous énonçons... Les phases des unités... de ce plan impliquent des comparaisons des sons émis et des mouvements perçus avec les images auditives et proprioceptives de ce qu'ils devraient être. Et la phase opérationnelle ultime du plan de la phrase inclut les mouvements articulatoires."

Voilà ce qu'ils appellent le plan moteur de la phrase.

Aebli (1980) note que la focalisation de l'attention sur le bon fonctionnement opérationnel peut provoquer la suspension de l'activité en cours. Pendant cette suspension il y a des activités latérales, des séquences particulières pour assurer la solution de problèmes formels. Ces séquences latérales permettent de résoudre les problèmes aux niveaux opérationnels quand l'autorégulation cesse d'être automatique et l'attention et la conscience sont renforcées.

Foppa (1984) pense que toute énonciation formulée par un locuteur possède un sens intentionnel. D'après l'auteur on sait à peu près ce qu'on veut dire quand on commence à s'exprimer, même si notre intention n'est pas très claire. Nous savons qu'il faut formuler notre énonciation pour pouvoir vérifier si ce qu'on dit correspond à ce qu'on voulait dire et au besoin on corrige.

Dechert (1980) note que les interférences sont dues à un surcroît de travail. Avec trop de problèmes de procéduralisation à résoudre, les erreurs de grammaire semblent causées par un changement de direction au niveau syntaxique et on ne fait attention qu'au contexte immédiat de la faute. Le locuteur apprend à réduire les tâches. Il serait bon d'examiner la prise de décision allant dans ce sens. Il s'agirait de prévoir les autres moments de planification plus avant et la mise en oeuvre. On doit se trouver dans un état d'incandescence de langue prête à être produite au moment même de formuler une pensée à énoncer. Notre étude dans le contexte immersif de langue seconde montre ce que Wood (1976) avait déjà observé, c'est à dire qu'il n'existe pas de coupure qualitative entre la syntaxe préfabriquée et celle qui est créée. Une stratégie d'incorporation est mise en oeuvre, selon Wagner-Gough et Hatch (1975). Dans un enseignement communicatif en immersion, il y a lieu de croire à un développement d'habitudes de planification stratégique. Une stratégie d'incorporation de formules toutes faites avec une mise en paroles à partir de zéro ne peut amener une production fluide, sans, ce que les tenants de l'approche lexicale appellent, des construits syntaxiques, c'est à dire une mise en

place grammaticale antérieure. Il faudrait s'entraîner à développer une habitude conversationnelle. Le jeune locuteur que nous avons observé s'est mis à jouer avec des sons et des mots de la langue seconde, et dans un flot de paroles parfaitement prononcées sont apparues des créations ex. une boire, une maison pour oiseau. On a de plus observé une certaine logique dans la séquence des actions relatées, dans les énumérations et dans la manière d'opérer des groupements de personnes. L'action locuteur/contrôleur notée sur l'axe de la parole révèle qu'on attache de l'importance au sens, mais que c'est la syntaxe qui gouverne la production. La phrase "ce n'est pas ce que j'ai voulu dire" serait une indication supplémentaire du fait que nous sommes poussés sur un axe linéaire par des contraintes syntaxiques et qu'alors nous devons rapidement faire des choix sémantiques. Si au contraire, nous avions déterminé le contenu sémantique au départ, les mauvais choix syntaxiques apparaîtraient comme des erreurs de structures et non comme des sens non désirés. Une double gestion s'impose donc, il faut s'occuper à la fois du sens et de la syntaxe.

La faculté d' " expérience consciente " est celle par laquelle le moi peut accéder au monde. On ne fonctionne pas dans une autre langue sans une mise en conscience. Baars (1997) pense que la mise en conscience n'est pas suffisante. Il note une séparation entre faire attention et mettre en conscience. Il est nécessaire de concentrer son attention sur quelque chose. Des considérations conscientes peuvent influencer notre décision par rapport à la détermination quant à la suite de ce qui va devenir conscient. De là découle trois étapes: une prise de décision consciente de faire attention à quelque chose, suivie d'une activité attentive non consciente, suivie du contenu conscient ciblé. Dans la production orale il devient difficile de compléter une tâche métacognitive quand il s'agit, en plus, de tenir compte de nouvelles connotations et que la mémoire engagée active est déjà surchargée. Quand il y a un surcroît de travail de procéduralisation la métacognition se trouve influencée de façon négative ou est totalement impossible.

1.3 Le contrôle exercé par le locuteur.

Dans le cas de jugements en grammaire de l'oral nous faisons sans doute appel à des questionnements relevant d'un scepticisme auto-dirigé, remettant en question et choisissant l'objet suivant de notre considération attentive. Des sens peuvent être perdus.

Un lien conscient est nécessaire pour créer de nouvelles priorités. La production orale se situe naturellement en contexte d'interaction. De plus, pour nous permettre d'appréhender de façon efficace avec nos sens, une différenciation moi-autre est fondamentale pour chacun de nos systèmes d'appréhension.

Selon Baars (1997) c'est la mise en question qui est à la base de notre " construit " conscient.

Les ambiguïtés que nous rencontrons dans la langue doivent être résolues en faisant référence à un cadre plus large qui représente la scène visuelle ou le message dans son tout. La conscience crée l'accès à la mémoire active, donne accès aux choix pour l'action, ainsi qu'aux sources de connaissances comme les mémoires lexicales et sémantiques et une grande variété de routines automatiques. Notre esprit peut créer de nouvelles connexions et de nouvelles intégrations entre des flots de connaissances qui existent déjà. Mais des connexions récentes de ce genre semblent toujours requérir une prise de conscience explicite des nouvelles connexions mises en place.

Quand on fait face à des niveaux de difficultés croissantes il faut se mettre sur ses gardes.

Baars (1997) note que plus il y a de nouveau auquel l'esprit doit s'adapter plus la participation consciente doit être longue si on veut que l'apprentissage se fasse et que les problèmes soient résolus. Pour que les apprentissages se fassent, il faut prêter attention et rester conscient des appréhensions.

Fillmore (1979) suggère le recours à des " cadres, scènes et clichés " et la mise en association. Mettre en place des blocs sémiotiques et des cadres sous-jacents présuppose le développement systématique de la remise en question des habitudes acquises et l'attention doit être dirigée dans ce sens.

James (1890) pensait que des objectifs visés brefs et conscients peuvent déclencher des actions inconscientes essentiellement habituelles. Un objectif conscient est vu comme étant impulsif de par sa nature même, avec une tendance à être exécuté sans plus de commandes barrant une intention ou une image qui lui serait simultanée. Baars rattache sa théorie d'architecture théâtrale (1997) à la théorie " idéo-motrice " de James, disant que les objectifs conscients peuvent activer beaucoup de plans d'actions inconscients et de " routines motrices ". Il ajoute que s'il faut corriger des erreurs il est nécessaire d'avoir une rétroaction consciente des résultats d'une action. La prise de conscience de l'erreur devrait permettre "aux membres du public nombreux et non-conscients," dans sa métaphore théâtrale, d'organiser un meilleur plan d'action.

Si nous n'avions pas un accès conscient à notre propre performance et si une certaine source d'information fiable nous disait que nous nous débrouillons très mal, nous aurions tendance à accepter cette fausse rétroaction car nous ne pourrions vérifier notre performance directement d'après Langer et Imber (1979). La prise de conscience directe permet donc d'éviter l'influence de fausses alertes. La capacité de faire le suivi et d'annoter une action planifiée se trouve peut-être à la source du contrôle volontaire. Il faut premièrement avoir conscience des détails de l'action, deuxièmement avoir le contrôle volontaire de ces détails et troisièmement la capacité de suivre, d'annoter et de modifier ces détails.

L'expérience consciente facilite le suivi d'un système de règles inconscientes. En général nous pouvons apprendre à éviter les erreurs à l'avenir seulement si nous leur avons permis de devenir conscientes, d'être mises en conscience. Par la suite, les systèmes non-conscients qui sont beaucoup plus souples et complexes semblent faire usage de l'information consciente dans un sens distributionnel. Nous corrigeons très vite nos erreurs de production orale sans être conscients des détails de notre correction. Levelt (1989) avait déjà attiré notre attention sur ce point, il a dit que c'est en nous écoutant que nous détectons et corrigeons. Cela passe par des systèmes auditifs et linguistiques et nous faisons attention, mais la correction peut être faite sans effort conscient.

1.4 La partie inconsciente de l'effort

Des procès automatiques font partie de tout acte volontaire, même si nous ne pouvons les contrôler en détail, ils sont perçus comme étant en accord avec nos objectifs. Des objectifs visés volontairement permettent apparemment de faire appel aux processus automatiques requis pour atteindre les objectifs. On a alors recours à ces routines automatiques selon notre désir. Il y en a cependant d'autres qui se mettent sur le chemin et ne sont pas désirées, des

mots qu'on ne voulait pas dire, ou des actions non voulues, ce qu'on qualifie parfois de mauvaise habitude. La seule façon d'intervenir c'est en réduisant l'automatisme. On ne sait vraiment pas comment cela se passe, mais on a conscience d'expériences de choses qui arrivent contre notre volonté. Nos habitudes teintent nos appréhensions du moi et de l'autre. Il n'y a que deux façons de les désapprendre et de contrôler ces fonctions autonomes. Des entraînements avec des signaux de rétroaction consciente sont efficaces à court terme. Une deuxième méthode consiste à faire appel à l'iconographie, présentant des images qui vont causer des réactions. Les images semblent être la seule modalité consciente qui puisse déclencher des processus autonomes.

Le joint le plus efficace serait, il nous semble, au niveau du changement des images que nous avons. Le travail le plus ardu consiste à changer nos représentations.

De plus nous savons que l'accès le plus direct se fait généralement par le côté affectif.

Il y a donc lieu de croire que les changements auraient lieu en nous attachant aux systèmes de motivation. L'importance du rôle joué par notre langage intérieur n'est pas non plus à négliger. Ne répétons-nous pas à mi-voix quand nous voulons vérifier ce que nous écrivons? Selon Baars (1997) des échos auditifs sont déclenchés par le langage intérieur, c'est en fait un exemple d'automatisme.

La conscience a une prédilection pour les structures qui sont prévisibles de façon répétée. Il existe aussi un besoin de structure et de cohésion dans le flot conscient. Ceci nous permet de rendre le monde signifiant, en choisissant de suivre ce qui est cohérent, nous sommes à même d'éliminer les chaînes secondaires.

Nous procédons aussi à une analyse des traits prosodiques à partir d'un apprentissage naturel .

Des données inconscientes peuvent influencer l'interprétation consciente des mots surtout quand nous prenons une décision quant à un sens précis dans un contexte donné. La mémoire active inclut le langage intérieur et les représentations visuelles, ce qui permet aussi des représentations mentales bien que selon les recherches cette capacité visuelle soit très limitée.

Selon Singer (1975) la pensée spontanée s'attache aux problèmes non résolus auxquels nous accédons de façon régulière jusqu'à ce que nous trouvions une solution. Les significations conscientes que nous déduisons suivent une contrainte de cohérence interne et celle-ci dépend évidemment de notre connaissance du monde. Dans notre interprétation des autres nous combinons souvent le sensoriel et l'abstrait en un flot unique continu d'expérience. Nous nous heurtons donc au problème du non-familier quand nous essayons de l'interpréter de manière semblable.

2. LE DÉCLENCHEMENT EN SITUATION D' INTERACTION

La communication orale, processus complexe à divers niveaux d'organisation, obéit à différents types de règles et est concernée par des matériaux différents, d'abord du matériel acoustique, des significations situationnelles, contextuelles et co-textuelles. Il faut que le locuteur réactive des éléments lexicaux, des patrons articulatoires, des règles syntaxiques appropriées afin d'exercer le contrôle sur une série de phrases exprimant une intention

particulière pertinente à un moment de la conversation en réponse à un énoncé prévu ou imprévu d'un interlocuteur.

L'opposition entre système et mise en oeuvre du système correspond à celle qu'il y a entre langue et parole. Ceci nous amène à prendre en compte l'interlocuteur afin d'examiner l'influence qu'il exerce sur le déclenchement de paroles.

Il est impossible d'encoder en dehors d'une intention de communication et d'une interprétation, il en est de même pour décoder. Il n'est pas possible de concevoir que l'encodage et le décodage puissent précéder l'intention de communiquer ou d'interpréter.

Il faut reconnaître l'importance de la description des mécanismes à l'aide desquels les participants parviennent à une compréhension intersubjective.

2.1 Dans le sens d'une organisation.

Mais Leontiev oppose principalement le processus et le mécanisme qui inclut les facteurs physiologiques et psychologiques qui conditionnent la possibilité de l'opération. Le processus est vu comme la réalisation d'une opération dans le contexte réel d'une activité dans les conditions d'une motivation concrète et d'un but et en présence d'un objet réel et d'un outil de production réel. La langue va d'une forme objective à une forme d'activité. Pour lui toute activité a trois faces, notamment la motivation, le but et l'accomplissement.

Watzlawick, Beavin et Jackson (1972) insistent déjà sur la nature de procédure interactive d'une énonciation et se sont penchés sur la question de contenu et sur celle de relation.

La liste suivante établie par Klein, sur la base des observations de Klein et Dittmar (1979) et de Huebner (1983) constitue une tentative de mise en séquence pour la construction d'énoncés:

1. Placer les éléments qui expriment des informations déjà données avant ceux qui expriment des informations nouvelles (principe de la dynamique croissante, Sgall et autres 1973)
2. Placer les éléments sur lesquels quelque chose est dit avant ceux qui en disent quelque chose ("principe de la structuration thème-rhème")
3. Placer les éléments qui sont liés du point de vue de leur signification à proximité les uns des autres ("principe de la connexité sémantique")
4. Placer les éléments de signification nettement fonctionnelle systématiquement avant (ou systématiquement après) les éléments de signification nettement lexicale ("principe de la sérialisation cohérente")
5. Placer les éléments d'orientation (les indications de lieu, de temps, de modalité) au début de l'énoncé ("principe de l'orientation").
6. Rapporter les événements dans l'ordre de leur succession effective ("principe de l'ordre naturel", Klein 1979).

7. Marquer la modalité de l'énoncé (question, assertion, injonction) au moyen de l'intonation ("principe du marquage intonatif de la modalité d'énoncé").
8. Mettre en relief l'information rhématique par l'intonation ("principe du marquage intonatif du rhème").

Il va sans dire que ces étapes découlent de la façon dont l'enseignement/apprentissage a été transmis. (Klein 1987: 111). Il faut, de plus, trouver des principes sous-jacents correspondant à la langue en question.

Givon (1982) décrit les structures d'énoncés linguistiques comme étant déterminées soit par le mode pragmatique ou le mode syntaxique, avec entre eux le maintien d'un certain équilibre. Cette vision correspond à notre avis mieux aux types d'enseignement / apprentissage communs en Amérique du Nord. Donc le mode d'enseignement détermine dans un sens la manière dont les locuteurs produisent leurs énoncés, du moins initialement. Le mode interactif préconisé au Canada et aux Etats-Unis empêche jusqu'à un certain point la mise en place solide du mode syntaxique car on demande aux apprenants d'essayer de communiquer à tout prix, le mode pragmatique serait donc dominant. On arrive dès le début de l'apprentissage à se débrouiller quel que soit le prix à payer. Par contre en Europe, on a tendance à permettre à l'apprenant de faire une mise en place des éléments syntaxiques, avec peut-être plus d'accent mis sur la compréhension auditive, d'où un meilleur approfondissement des connaissances et un engrangement plus efficace des formes syntaxiques. Givon (1979) a essayé de faire la distinction entre les modes pragmatique et syntaxique. Nous les reproduisons ci-dessous.

Mode d'expression pragmatique

- a) structure thème-rhème
- b) conjonction souple ("parataxes")
- c) rythme d'élocution lent (avec une succession de contours intonatifs)
- d) ordre des mots gouverné principalement par un principe **pragmatique** :
l'information ancienne d'abord, l'information nouvelle suit
- e) proportion approximative noms / verbes dans le discours 1/1 (les verbes sont sémantiquement simples)
- f) pas de morphologie grammaticale
- g) l'accentuation nette de l'intonation marque le focus de l'information nouvelle

Mode d'expression syntaxique

- a) structure sujet-prédicat
- b) subordination étroite
- c) rythme d'élocution rapide (sous un seul contour intonatif)

- d) ordre des mots utilisé pour marquer des cas **sémantiques** (peut être utilisé également pour marquer des relations de thématization)
- e) davantage de noms que de verbes dans le discours (verbes sémantiquement complexes)
- f) morphologie grammaticale élaborée
- g) très semblable, mais avec un poids fonctionnel sans doute moindre (totalement absent de certaines langues) (Givon 1979 :98)

La question est à savoir lequel des deux modèles à l'initiale permet le passage le plus souple au modèle suivant. De plus il s'agit de savoir à quel moment ce passage est entamé. La question de temps n'est d'autre part pas la question primordiale selon le but envisagé.

Il nous semble également dangereux de tirer des conclusions sur la base exclusive d'apprenants, travailleurs migrants dont le développement langagier constitue la base d'un nombre d'études. En effet, dans ces contextes on ne peut mesurer si la langue présentée permet une appréhension qui facilite ou permette un apprentissage sur le tas, respectant le principe de l'input compréhensible selon Krashen (1981), " i + 1" c'est-à-dire qu'il faut en plus que l'apprenant ait à fournir des efforts si progrès il doit y avoir. Narcy (1990) a également noté qu'il existe un seuil d'écoute et tant qu'il n'est pas atteint, il ne peut y avoir d'apprentissage véritable.

Pour les travailleurs étrangers la motivation d'apprendre la langue est de nature instrumentale, ils veulent garder leur emploi et pouvoir fonctionner dans la société. On observe souvent que la communication se réduit dans un premier temps à se débrouiller et les progrès observés donnent à ces apprenants une certaine satisfaction psychologique, mais on ne pourrait parler de progrès linguistiques conséquents. Ces apprenants devraient être sensibilisés au fait qu'il y a des niveaux d'acceptabilité liés aux rôles et aux fonctions et que ces niveaux sont différents selon les "cultures" et les domaines de référence. Cependant en observant des apprenants pour qui la langue est la langue de travail ont trouvé qu'elle ne posait pas de problème car elle se fixe très vite. Par contre, ils ont éprouvé des difficultés à parler en dehors du travail. Si le travail est très prenant ils ne sortent pas le soir et sont donc livrés à eux-mêmes. Les chercheurs ont trouvé que sur le plan de la correction des énoncés les progrès sont plus lents.

Klein (1989) esquisse une progression basée sur ses observations. A savoir trois grandes étapes sont mises en relief: d'abord on note les énoncés constitués de morphes non-fléchis, déjà relativement différenciés d'après leur sens, construits surtout sur la base pragmatique, puis se profile des formes fléchies et des classes de mots avec une légère correspondance avec la langue cible, mais certainement des cas d'interférence avec la langue maternelle sont notés, ce qui impliquerait un manque de connaissances des règles d'usage, enfin la dernière étape, lors de la production d'énoncés semblables à ceux de la langue cible.

Contrairement à ce qui a été observé pour les travailleurs migrants, nos observations d'un jeune sujet apprenant le français langue seconde en France semble indiquer que si au départ une préférence marquée pour l'infinitif correspondrait à la première étape de Klein qui a observé l'utilisation de formes non-fléchies, cela n'était le cas que pour les verbes, les autres composantes semblaient tout à fait adéquates. Très vite le sujet utilise l'imparfait puis le passé

composé et le futur proche. Ce jeune apprenant avait bénéficié d'un grand nombre d'heures de contact avec la langue sans avoir à s'exprimer avant de vouloir le faire.

2.2 Un essai de synthèse.

Dans notre étude nous avons également noté que les structures acquises en début d'apprentissage étaient d'une forme plutôt lexicale, énoncées en groupes de mots allant ensemble comme un tout, et de ce fait ne comportaient pas d'erreurs. Plus avant dans l'apprentissage de la langue nous avons noté que l'apprenant était à même de relater une histoire qui lui avait été racontée avec un support iconographique seulement, en reprenant les structures déjà entendues et y ajoutant les éléments signifiants de façon adéquate. L'on pourrait sans doute qualifier ces modes d'expressions comme plus planifiés, relevant plus de groupes syntaxiques acquis quoiqu'ils ne puissent être qualifiés de mode d'expression syntaxique selon la définition de Klein. Cette discussion s'inscrit tout à fait dans le contexte théorique qui situe la maturité syntaxique à un niveau plus avancé, la situant au moment où le taux de noms augmente par rapport à celui des verbes, avec des verbes complexes. Dans le mode d'expression pragmatique la proportion "noms versus verbes" est vue comme un à un, avec des verbes sémantiquement simples. Ce n'est que plus loin dans son développement que des erreurs d'interférence ont apparues, avec une scolarisation plus poussée dans la langue cible, où l'apprenant a dû interagir et passer à un mode d'expression pragmatique. Ceci pourrait aussi s'expliquer par un approfondissement de la réflexion ainsi que par la construction des énoncés dans les états de langue seconde développés comme le pense Klein (1989: 143). Mais nous n'en savons pas davantage sur le passage d'une étape à l'autre.

Vers une intégration.

Même des énoncés de deux mots, nous les interprétons avec en arrière plan toute une masse d'information parallèle de diverses sources sans lesquelles nous ne pourrions interpréter de façon adéquate. De même tout ce travail de déblayage a lieu quand nous produisons des énoncés tronqués, passant par une quantité d'informations linguistiques et non-linguistiques. C'est l'interaction des deux qui rend possible la compréhension globale de l'intention de signification. Mais comment fait-on cette intégration dans le but de produire un énoncé?

En situation d'interaction tout dépend de l'information parallèle à laquelle ont accès le locuteur et le ou les interlocuteurs. Il faut aussi tenir compte des connaissances auxquelles ils font appel dans une situation donnée, comment ils sélectionnent telle ou telle interprétation. L'effet qu'a un échange donné sur le reste de l'interaction doit également être pris en compte. Les déclencheurs qui guident la production comportent des éléments de la connaissance du monde, de connaissances situationnelles et de l'information préalable. L'individu choisit tel élément d'une situation plutôt que tel autre. Souvent pour l'apprenant de langue seconde ce choix est guidé par ce qui n'est pas familier, pas nécessairement par ce que l'intention de l'interlocuteur voulait accentuer ou ce qui est l'élément le plus important. L'attention du locuteur de langue seconde est donc divisée entre le contrôle des éléments de situation de l'objet de la conversation, ce à quoi le locuteur de la langue cible fait attention, mais également porte une attention latente, sur le point d'être activée à tout moment, sur les conditions inattendues de la conversation. De ce fait même l'on pourrait dire que l'interlocuteur de la langue seconde ne suit peut-être pas d'aussi près la conversation en cours et devrait toujours avoir droit au bénéfice du doute, et un recours à la répétition et aux demandes de clarification. Le locuteur

de la langue seconde doit être écouté avec attention et un effort doit être fait pour découvrir le sens voulu et faire continuer la conversation tout en restant attentif à la réaction du locuteur au tour de parole de l'interlocuteur pour voir si la rétroaction est celle qui était anticipée. Les mécanismes automatiques de production chez le locuteur natif doivent souvent être mis en conscience chez le locuteur de langue seconde et dans ce cas un temps supplémentaire de procéduralisation est requis. Cependant si selon Gumperz (1982) on adopte une conception active du contexte, l'individu ne réagit pas seulement au contexte mais est instrumental dans sa construction, alors les participants doivent adapter leurs productions les unes aux autres. Il est utile de prendre en compte le principe gricéen de la signification et de reconnaître les maximes conversationnelles de Grice (1975), mentionnées sous une forme différente par Blumer (1969) et que Schütz (1987) attache à la réalité de la vie quotidienne du travail. Le déroulement de la conversation est basée sur le savoir réciproque des participants, d'une part relativement aux connaissances grammaticales, aux indices sémantiques, syntaxiques, intonatifs et de leur confirmation par le visuel, le gestuel et d'autre part en prise de considération du savoir pragmatique qui permet à l'interlocuteur d'anticiper.

Le tout est aussi coloré par le filtre personnel et le filtre culturel. Une bonne connaissance de l'individu, partenaire dans l'interaction, et le partage de la même culture seraient donc des facteurs favorables. Et qui plus est, il est indispensable d'anticiper les intentions de l'interlocuteur. Ceci peut se traduire au niveau de la langue par l'usage que le locuteur fait des expressions déictiques et des anaphoriques, pour marquer là où l'information énoncée et l'information contextuelle s'associent pour produire le sens. De plus pour identifier l'endroit où doit être ajoutée l'information contextuelle en dehors d' une mise en oeuvre de moyens linguistiques le locuteur doit comprendre le recours à l'ellipse. L'apprenant de langue seconde doit prendre connaissance de tous les procédés impliqués pour ne pas violenter les règles d'usage.

Avant d'avoir une conception élémentaire du fonctionnement de la langue il ne devrait pas être recommandé d'avoir recours à ces traits du discours car ils constituent une difficulté réelle. Ils risquent de causer de l'irritation auprès des interlocuteurs, requérant plus d'efforts de leur part et par là même faisant porter un jugement négatif sur l' individu ayant émis l' énoncé. Ils peuvent de plus paralyser le développement langagier si l' individu ressent une satisfaction psychologique de pouvoir obtenir ce qu'il veut dans la langue cible.

L'intégration au contexte de l'ordre des mots, de l'intonation et même de la temporalité ne posent pas de problème si grave car dans la mesure où l'interlocuteur sait qu'il ou elle a affaire à un locuteur de langue seconde, il y aura toujours une part de tolérance et de courtoise sympathie. Le danger se tiendrait plutôt dans le fait de pouvoir exprimer un nombre de phrases de routine dans une langue parfaite, mais ne pouvoir fonctionner au-delà, car dans ce cas les erreurs subséquentes seraient mal pardonnées et pourraient même être interprétées comme des insultes. Cela rejoint la notion de la construction processuelle de l'acceptation sociale que Goffman (1981) ajoute à la construction processuelle du sens. Mais comment les locuteurs de langue seconde comblent-ils les manques d'information qui se manifestent soit de manière explicite ou implicite? Kallmeyer et Schütze (1976, 1977), pensent que c'est la réciprocité des schémas de représentations d'états de choses qui permet de s'orienter dans l'interaction, une connaissance supplémentaire que le locuteur de langue seconde doit posséder.

Selon Goodwin (1979) il y a une gestion interactive des tours de parole. Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) disent qu'il existe aussi un principe d'orientation en fonction du récepteur qui

agit " par rapport à la sélection des mots, la sélection des thèmes, l'admissibilité et l'ordre des séquences, les options et obligations pour ouvrir et clore les conversations" (1978: 43). Kallmeyer (1987) en poursuivant l'élaboration de la conception d'ensemble de l'interaction a fait, entre autres, une hypothèse d'application de procédés de formulation qui sont vus comme des procédés très routinisés de correction, de focalisation, de cadrage, de contextualisation. Il est intéressant de noter que si ces aspects déclencheurs contribuent à la mise en place de la structure logique de la production, il peut néanmoins exister un décalage plus ou moins évident entre celle-ci et la réalisation concrète de l'énoncé, car tout dépend de la séquence de la réalisation. Cela met en relief l'aspect binaire sous-jacent à la production, incluant un aspect cognitif et un aspect opératif, ce que Aebli (1980) appelle un schéma qu'on veut transformer en acte. On rejoint aussi l'idée de savoir déclaratif, le savoir sur la langue et le savoir procédural, la compétence de communication. Le savoir procédural comprend les stratégies à des niveaux d'organisation supérieurs mais aussi les opérations à un niveau inférieur où il est question de mécanismes.

3. REMARQUES FINALES

Le problème aggravant observé est causé par le fait que quand les apprenants de langue seconde n'entendent pas assez bien la langue, les déclencheurs pour la production reposent sur de fausses bases linguistiques. Leurs connaissances du monde varient, et si les interlocuteurs partagent une même vision l'interaction sera facilitée. Leur contact initial avec la langue cible peut aussi totalement fausser la base sur laquelle vont reposer les signaux à prendre en compte pour le déclenchement. Si par exemple un travailleur migrant fonctionne en ayant recours à l'ellipse par pur manque de connaissances élémentaires, le déclenchement de la parole ne pourra s'améliorer car le système de la langue n'a aucune base analysable.

Ceci amène à recommander fortement un enseignement fonctionnel de base de la langue cible pour permettre aux individus une intégration acceptable dans la société. Il nous semble évident aussi qu'un tel enseignement devrait se baser sur l'approche lexicale d'enseignement des langues car il donne les bribes d'expressions syntaxiques nécessaires pour établir une base de la grammaire de l'oral, tout en permettant de tronquer certaines expressions si l'on veut entrer dans le mode d'expression pragmatique.

REFERENCES

- Aebli, H. (1980) *Denken: das Ordnen des Tuns. Bd 1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Baars, B.(1980) The competing plans hypothesis: An heuristic viewpoint on the causes of errors in speech. In *Temporal variables in speech. Studies in honour of Frieda Goldman-Eisler*, Dechert and Raupach (eds), pp39-50, Mouton, The Hague.
- Baars, B. (1997) *In the Theater of Consciousness*. Oxford University Press, Oxford.
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier, Credif, Paris.
- Blumer, H. (1969) *The Methodological Position of Symbolic Interactionism*. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg) 1980: 80 - 146.
- Chan, E (1996) *The contexts of code-switching*, Master's Thesis, Queen's University, Kingston, Canada.
- Dechert, H, Raupach, M. (eds)(1980) *Towards a crosslinguistic assessment of speech*, Lang, Frankfurt

- Fillmore, C. (1979) On fluency, in Fillmore, C., Kempler, D. and Wang, W. (eds) *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. Academic Press, London.
- Foppa, K. (1984) Redeabsicht und Verständigung. Manuskripte. *Zeitschrift für Literatur*. pp73-76. 24 Jg. Juni.
- Givón, T. (ed) (1979) *Syntax and Semantics. Vol XII, Discourse and Syntax*. A.P., New York.
- Givón, T. (1982) *On Understanding Grammar*. Academic Press, New York.
- Goodwin, C. (1979) The interactive construction of a sentence in natural conversation. In Psathas, G. (ed) *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. 97-121.
- Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Grice, P. (1975) Logic and conversation. In Cole, P., Morgan, J. (eds) *Syntax and Semantics, Vol III Speech Acts*, A.P., New York 41-58
- Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- James, W. (1890) *The Principles of Psychology*. Harvard University Press, Cambridge.
- Huebner, T. (1983) *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Karoma Publishers, Ann Arbor, Michigan.
- Kallmeyer, W. (1987) L'analyse de l'action dans la conversation In *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire. Une consultation*. Bange (ed) Peter Lang, Bern.
- Kallmeyer, W., Schütze, F. (1976) Konversationsanalyse. In *Studium Linguistik 1*: 1-28.
- Kallmeyer, W., Schütze (1977) Zur Konstitution von Kommunikations-schemata der Sachverhaltsdarstellung. In Wegner, D. (Hg) *Gesprächsanalysen*. Buske, Hamburg. 159-274
- Klein, W. (1979) Der Ausdruck der Temporalität im ungesteuerten Spracherverb in Rauh, G. (ed) *Essays on Deixis*, G. Narr, Tübingen.
- Klein, W. (1987) *Zweitspracherwerb: eine Einführung*. Athenaum Verlag: Frankfurt.
- Klein, W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin, Paris.
- Klein, W. and Dittmar, N. (1979) *Developing grammars*, Springer, Berlin.
- Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Langer, E. and Imber, L. (1979) When practice makes imperfect: Debilitating effects of overlearning. *Journal of Personality and Social Psychology*. 34: 2014-2024.
- Leontiev A. (1968) Problems of the development of the mind, Progress publishing, Moscow.
- Levelt W. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press: Cambridge, MA.
- Miller, G., Galanter, E., Pribram, K. (1960) *Plans and the Structure of Behavior*. Holt, New York.
- Myers, M. (1992) Knowing what, knowing how, In *Applications and Implications of current LSP Research*, Brekke, Andersen, Dahl and Myking, (eds) pp225-234 Fagbokforlaget, Bergen.
- Narcy, J-P. (1990) *Apprendre une langue étrangère*. Les Editions d'Organisation, Paris.
- Nattinger, J. DeCarrico J. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching* Oxford University Press, Oxford.
- Renou, J. (1993) *Tendances dégagées lors de l'analyse et de l'observation de l'usage du français, langue seconde, au niveau de la phrase*. Thèse de Maîtrise, Université Dalhousie. Halifax, Canada.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974) A simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language 50* : 696-735.
- Schütz, A. (1987) *Le chercheur et le quotidien*. Méridiens - Klincksieck, Paris.
- Sgall, P., Hajicova E., Benesova, E. (1973) *Topic, Focus, and Generative Semantics*. Scriptor, Kronberg, Taunus.
- Singer, P. (1975) *Animal Liberation*. Avon Books, New York.

- Sperber, D., Wilson, D. (1989) *La pertinence: Communication et cognition*. Editions de Minuit, Paris.
- Temple, L. (1985) He who hesitates is lost: Fluency and the language learner. *Revue de Phonétique Appliquée* 73: 293- 302.
- Wagner-Gough and Hatch (1975)
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Seuil, Paris
- Wood, B.(1976) *Children and Communication: Verbal and Nonverbal Language Development*. Prentice - Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.