La syntaxe dans le discours instructionnel en le : maintien de la référence dans le domaine des entités

Mireille Prodeau

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1537>

DOI : 10.4000/aile.1537

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1998

Pagination : 95-145

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Mireille Prodeau, « La syntaxe dans le discours instructionnel en le : maintien de la référence dans le domaine des entités », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 11 | 1998, mis en ligne le 05 avril 2006, consulté le 16 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1537> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1537>

Ce document a été généré automatiquement le 16 avril 2022.

© Tous droits réservés

La syntaxe dans le discours instructionnel en le : maintien de la référence dans le domaine des entités*

Mireille Prodeau

1. Introduction : l'étude du discours instructionnel chez un apprenant de langue étrangère

- 1 Résoudre une tâche verbale complexe, comme celle qui consiste à donner des instructions de montage, implique pour les locuteurs de gérer la distribution de l'information au fil du discours en fonction de paramètres situationnels et cognitifs, ce qui signifie structurer l'information à deux niveaux :
 - * au niveau de l'énoncé : sélectionner et combiner l'information appartenant à différents domaines référentiels tels que le temps, l'espace, les entités, les procès ;
 - * au niveau du discours, c'est-à-dire du mouvement référentiel d'un énoncé à l'autre : quel référent est maintenu, dans quel domaine y a-t-il changement ?
- 2 Ce travail va envisager l'exécution d'une tâche instructionnelle par des adultes français et américains en langue maternelle (désormais LM) et langue étrangère (désormais LE), respectivement l'anglais et le français.
- 3 Les études sur les lectures d'apprenants (Klein et Perdue, 1998) ont permis de mettre en évidence un certain nombre de contraintes sur la distribution de l'information. En effet, les énoncés produits par des apprenants sont plus « schématiques » que ceux des natifs : Deulofeu & Noyau (1986) désignent ainsi le fait qu'il est plus aisé d'y observer les combinaisons entre les différents principes d'organisation mis en œuvre. Selon eux, la forme des énoncés est le résultat d'interférences entre plusieurs systèmes de contraintes. Outre les contraintes grammaticales, interviennent celles qui sont liées :

* à la conceptualisation sémantique de la situation : en effet, lorsqu'il s'agit de référer par exemple à une action, les locuteurs ont tendance à placer en position initiale dans l'énoncé l'expression référant à l'agent animé ;

* au type de structure discursive, donc d'unité de rang supérieur à laquelle ces énoncés appartiennent.

4 Des études menées sur l'acquisition de la langue maternelle (entre autres Hickmann, Hendriks et Roland, 1998) ont montré que les enfants et les adultes, lorsqu'ils construisent un récit en LM, utilisent à la fois des principes sous-jacents de type universel (tel que l'ordre chronologique pour présenter une série d'événements) et des principes qu'il est possible de mettre en relation avec les moyens spécifiques de la langue dans laquelle ils s'expriment. Ainsi, en ce qui concerne le français (l'une des langues étudiées ici), ces études montrent que les locuteurs créent une cohésion discursive en maintenant, autant que faire se peut, l'information qui a été introduite dans l'énoncé précédent, et ceci indépendamment du rôle sémantique du référent, c'est-à-dire, même lorsque celui-ci exerce un faible « contrôle » sur la situation (Klein & Perdue, 1992)¹. Il semble donc que parler français comme un francophone natif exige de l'apprenant qu'il acquière, en plus des moyens linguistiques de la langue cible, une organisation spécifique de l'information².

5 Ce travail s'attachera donc à rendre compte des constructions syntaxiques et des autres modes d'organisation de l'information utilisés en LE et en LM par chaque groupe de sujets face à une même tâche : faire construire un objet par quelqu'un d'autre. J'examinerai les principes discursifs, sémantiques, pragmatiques et syntaxiques mis en œuvre dans les productions et surtout comment ils interagissent au niveau du discours. L'analyse comporte deux axes : différences interlingues et différences selon le niveau de compétence dans la langue employée. Je cherche ainsi à déterminer les liens qu'il peut y avoir entre la variabilité constatée dans les productions et, d'une part, les possibilités qu'offre chaque langue, d'autre part, le niveau de maîtrise dans la langue employée (LM ou LE).

2. Le recueil de données

2.1. Les sujets

6 Nous avons recueilli les productions en anglais LE de 14 francophones, et en français LE de 15 anglophones américains³, que l'on va comparer avec les productions en LM de 10 natifs français et 10 natifs américains. Au moment du recueil, tous les sujets étaient engagés dans un cursus universitaire.

2.2 . Le matériel

7 Le sujet dispose de pièces en bois dont les caractéristiques intrinsèques interviennent dans la construction du discours. En effet, il a à sa disposition :

8 * trois cubes de taille identique ; ils sont percés au centre de chacun de leurs axes par des trous dont deux seulement sont filetés (avec pas de vis) ; deux de ces cubes sont verts et totalement semblables, le troisième est rouge ;

9 * deux rondelles que l'on peut facilement distinguer l'une de l'autre : l'une est plus épaisse et violette, l'autre plus fine et en bois brut ;

10 * deux petites tiges filetées rouges totalement semblables à tête hexagonale, et deux grandes tiges filetées vertes, l'une à tête hexagonale, l'autre à tête ronde (pour la clarté de l'exposé, le terme « vis » est souvent réservé à cette dernière, les trois premières étant alors dénommées « boulons ») ;

11 * une petite planchette rectangulaire qui ne ressemble à aucun autre objet ; elle est percée de trois trous dans le sens de la longueur.

12 Ressemblances et différences sont d'une importance cruciale car ces différentes pièces servent au montage d'un objet complexe (voir schéma ci-joint).

2.3. La méthode

13 L'objectif que doit atteindre le sujet est d'enregistrer sur magnétophone les instructions permettant de réaliser cet objet complexe. La consigne est la suivante : « Enregistrez les instructions que vous donneriez afin qu'une personne qui écoute la cassette puisse assembler *les différents éléments et aboutir au montage de l'objet*⁴. »

14 L'expérience commence par le visionnement d'un film muet montrant comment effectuer le montage de l'objet final à l'aide du matériel fourni. Les sujets se familiarisent avec la tâche en regardant le montage autant de fois que nécessaire avant de le faire eux-mêmes, puis en donnant à un natif naïf les instructions pour faire le montage. Dans cette interaction en direct, ils peuvent ajuster leur discours en fonction des hésitations ou erreurs constatées chez leur partenaire.

15 Le locuteur doit indiquer successivement comment monter chacune des deux grandes sous-parties constitutives de l'objet final puis comment les assembler avant de rajouter les deux boulons rouges. Le but de cet enregistrement est que tout auditeur disposant des mêmes éléments puisse effectuer le montage en écoutant la cassette.

16 Les consignes stipulent qu'il faut être le plus précis, le plus détaillé possible dans cette version enregistrée ; les sujets sont invités à repérer les moments qui, dans l'interaction avec le natif naïf (deuxième phase de familiarisation), ont nécessité un grand nombre de tours de parole pour gérer l'intercompréhension de manière à améliorer ces parties de leur discours.

17 Cette familiarisation préalable devrait, par hypothèse, atténuer la complexité inhérente à la tâche et permettre ainsi aux sujets de disposer de davantage d'espace cognitif pour résoudre leurs problèmes de formulation.

3. Type de texte et quaestio (cadre théorique)

18 Les textes que nous avons recueillis ont ceci de commun qu'ils appartiennent à un genre que certains comme Roulet (1991) nomment *instructionnel*⁵. Les locuteurs qui ont ainsi construit leur texte semblent répondre à une attente du destinataire⁶ qui peut être résumée par une question-type que Klein et von Stutterheim (1991) appellent *quaestio* et qui serait : *que faire pour assembler ces objets ?*

3.1. La composition des textes

19 Certains des énoncés⁷ du texte répondent à une question qui se déduit directement de la question type et forment un ensemble que l'on nomme la **trame** :

20 (1) ⁸ CAMILLE (Fr, N)

	Séquences du texte	Questions sous-jacentes
1.	<i>à présent prenez le cube rouge</i> <i>visez le sur l'extrémité de la</i> <i>vis à</i>	que faire à présent ? qu'en faire ?
2.	<i>l'aide d'un trou</i> <i>muni d'un pas de vis</i> <i>situé dans le cube rouge</i> <i>maintenant posez cet ensemble</i> <i>devant vous</i>	comment est le trou ? où est le trou ? que faire maintenant ?
3.	<i>la planchette doit se retrouver</i> <i>sur sa tranche</i> <i>le bouton vert doit se trouver</i> <i>sur le coté droit</i>	où est la planchette ? où est le boulon ?

21 Autour de la trame, qui dans cet exemple inclut les énoncés 1, 2 et 3, s'articulent d'autres énoncés constituant des **structures adjacentes** ; cette distinction correspond à celle de Labov (1972) pour les textes narratifs (trame, orientation, évaluation, ...). On voit dans l'exemple (1) que les différents énoncés de la trame servent à instruire l'agent sur la façon dont il doit manipuler un objet pour le déplacer d'un endroit à un autre.

22 Même si ce sont les mêmes objets auxquels il doit imprimer un mouvement et même si le résultat final doit être le même pour tous, chaque locuteur garde une certaine liberté quant à la présentation et la distribution de l'information. Il peut, par exemple :

- (a) identifier un élément du matériel fourni,
- (b) demander à l'agent de le saisir,
- (c) demander à l'agent d'assembler cet objet avec un autre. Cette dernière instruction peut elle-même être décomposée en :
 - (c1) mouvement de l'élément pour le mettre dans la position cible et
 - (c2) manière d'assembler cet élément dans cette position cible.

23 Toutes ces informations peuvent être encodées dans différents énoncés :

24 (2) MATHIAS (Fr, NN)

- you have a stick with three holes* (a)
<vous avez un baton avec trois trous>
- you take the stick* (b)
<vous prenez le baton>
- you put it on your bolt with the ring on one hole* (c)
<vous le mettez sur votre boulon avec la rondelle sur un trou>
which is on the extremities of the stick
<qui est à l'extrémité du baton>

25 mais peuvent aussi être condensées en un seul :

(3) ALICE (Fr, NN)

- then add the wooden plank at one of the extremities*
<puis ajouter la planche en bois à l'une des extrémités>
{présentation de l'objet planche + mouvement qu'il faut inférer de ajouter + manière, indiquée par à l'une des extrémités}

26 Dans l'exemple (2), il est clair que les énoncés qui correspondent à (a) (b) et (c) forment dans ce type de texte une unité discursive que nous appellerons **ensemble** (set, selon

Carroll, 1990) ; en effet, le locuteur ne peut, par exemple, se contenter d'indiquer la saisie d'un objet sans dire ce qu'il faut ensuite faire de cet objet.

- 27 Par ailleurs, les locuteurs doivent assembler deux parties de l'objet final, l'une autour de la tige filetée verte à tête hexagonale, l'autre autour de la vis⁹. Les énoncés référant au montage de chaque sous-partie constituent un autre type d'unité discursive que l'on peut appeler **épisode** si l'on continue l'analogie avec les textes narratifs.
- 28 Le texte peut donc se décomposer en épisodes, eux-mêmes formés de différents ensembles faits d'un ou de plusieurs énoncés appartenant les uns à la trame, les autres à des structures adjacentes.

3.2 . La structure informationnelle dans le discours instructionnel

- 29 Nous avons vu que les énoncés de la trame pouvaient être considérés comme des réponses à des questions dérivant directement de la *quæstio*, ce qui permet de dégager une structure informationnelle où les éléments des différents domaines référentiels qui sont déjà mentionnés dans la question, tels que les référents temporels, appartiennent au topique alors que ceux qui sont spécifiés uniquement dans la réponse, telles les localisations, appartiennent au focus (Klein et von Stutterheim, 1991). Il faut ajouter à cela le fait que la structuration des énoncés de la trame en ensembles, voire en épisodes, a des implications sur le statut informationnel des référents :

- 30 (4) GAËLLE (Fr, N)

	Séquences du texte	Statut informationnel
1.	<i>prendre le cube rouge</i>	introduction du référent <i>cube</i>
2.	<i>le poser sur la table</i>	maintien de ce référent
3.	<i>le mettre face au cube vert avec une entrée visée</i>	<i>idem</i>

- 31 Au début d'un ensemble, un nouveau référent est **introduit**¹⁰ aussi bien dans le domaine référentiel du temps que dans celui des entités. Par exemple en (4), le cube rouge est introduit explicitement dans l'énoncé 1 ; le nouvel intervalle temporel, lui, est laissé implicite. La question sous-jacente à cet énoncé est : *que faire (maintenant / après) ?* Dans ce cas, cet intervalle temporel est en topique et l'objet est en focus.
- 32 Ensuite, dans un nombre considérable de cas, le référent entité est **maintenu** (dans l'exemple 4, la référence au cube est maintenue dans les énoncés 2 et 3). On introduit ainsi une **variable dans la quæstio**, relative à l'entité. Toujours dans l'exemple 4, les énoncés 2 et 3 répondent à une question sous-jacente du type : *que faire de cet objet (maintenant / ensuite) ?* Il ne s'agit plus uniquement d'une fonction qui attribue à un intervalle de temps un énoncé référant à des actions quelconques mais d'une fonction qui peut parfois associer à un sous-intervalle de temps un énoncé référant à une action sur un objet déjà déterminé. De fait, l'objet se trouve placé, avec l'intervalle de temps, dans le topique.
- 33 En outre, en début d'épisode, les locuteurs introduisent deux objets conjointement (par exemple vis et cube vert, ou vis et rondelle en bois).

(5) ALICE (Fr, NN)

1. *so first of all take the green screw and a green dice*

<donc tout d'abord prendre la vis verte et un dé vert>

2. *and put the green screw in the green dice with a big hole*
 <et mettre la vis verte dans le cube vert avec un grand trou>

34 Dans ce cas, l'énoncé suivant (énoncé 2 dans l'exemple 5) réfère à l'action imprimée aux deux objets pour les assembler, et on pourrait concevoir qu'il constitue une réponse à la question : que faire avec ces deux objets ? Les deux objets étant en topique, ne resterait alors dans le focus que la relation spatiale. Si le **relatum** (que nous définissons pour le moment de manière naïve comme l'élément servant à localiser un objet, que nous appellerons **thème**, dans l'espace)¹¹ est un référent du domaine des entités, il est maintenu en topique ; si en revanche c'est la région définie par un des objets, ce référent du domaine de l'espace est dans le focus. Toutefois la référence à deux objets à la fois exige de répondre à la double question préalable : lequel prendre comme thème, lequel prendre comme relatum ? C'est pourquoi il est plus simple de considérer que ce type d'énoncé répond à la première variante de la question type : que faire ? Ainsi, lorsque deux référents objets sont maintenus de l'énoncé précédent ils sont traités comme appartenant au focus.

35 Le statut informationnel des référents et la structure informationnelle des énoncés vont se traduire par un ordre des constituants au niveau de l'énoncé et par une structuration discursive particulière. Toutefois, la variation possible est limitée d'une part, on l'a vu, par le type de tâche à résoudre, et d'autre part, par la langue ou l'interlangue utilisée et où l'ordre des mots est plus ou moins contraint.

4. Résolution de la tâche et traitement prototypique

36 Il s'agit bien d'une tâche complexe : il est, par exemple, impossible de répondre à la question globale en un énoncé, même complexe, ce qui oblige le locuteur à planifier la distribution de l'information sur l'ensemble des énoncés.

4.1. Complexité dans la planification

37 Pour chaque ensemble ou épisode, les locuteurs doivent opter entre deux possibilités selon la configuration des objets :

38 * choisir *la tige filetée comme élément fixe dans tout l'épisode*, chaque ensemble permettant alors d'indiquer l'assemblage d'éléments mobiles : un cube, une rondelle ou une planchette ;

* considérer que les contraintes de saillance perceptuelle (Shridhar, 1989) impliquent de prendre *l'objet contenu*, la tige filetée, *comme objet mobile*, et *l'objet contenant comme élément fixe* servant à localiser le premier dans la position cible.

39 Cette seconde option correspond à la description faite par Talmy (1983). On choisit le *primary object*, qu'il nomme ensuite « figure »¹², en fonction des propriétés suivantes :

- 40 . position dans l'espace restant à déterminer ;
- . plus mobile ;
- . plus petit ;
- . vu comme géométriquement plus simple (souvent comme un point) ;
- . plus saillant ;
- . entré plus récemment sur la scène / dans la conscience ;

41 Ceci oppose le *primary object* à l'objet qui sert à le localiser, qu'il appelle *secondary object*, et qui se caractérise comme :

- 42 . ayant des caractéristiques spatiales connues ;
- . ayant une position fixe ;
- . plus grand ;

- . d'une plus grande complexité géométrique ;
- . plus en arrière-plan ;
- . plus ancien sur la scène / dans la conscience.

43 Cette description permet de comprendre les difficultés qu'un locuteur peut avoir à planifier l'information lorsque les caractéristiques mentionnées pour la Figure ou le Fond (*secondary object*) viennent à s'opposer dans le déroulement du discours. Ainsi, Vandeloise (1986) émet quelques restrictions sur les choix qui s'offrent au locuteur à des moments précis du discours et il note les possibilités d'inverser les rôles sémantiques de « cible » (notre thème) et de « site » (relatum dans notre terminologie) lorsque l'objet le plus petit et le plus mobile renvoie à un référent connu alors que l'objet le plus complexe est un référent qui va être introduit dans le discours. Il montre comment des locuteurs, y compris natifs, peuvent négliger certaines contraintes (par exemple sémantisme associé à dans) lorsque d'autres contraintes s'avèrent fondamentales pour la construction discursive. On peut rapprocher de son exemple – *mets tes chaussures dans tes pieds* – des exemples du type suivant, relativement fréquents dans nos données :

(6) SOIZIC (Fr, N)
on prend maintenant la planche avec eh
qui a trois trous
qui contient trois trous
*on va enfiler **cette planche dans la vis***

4.2. Complexité dans la formulation

44 Cette complexité est évidente lorsque, par exemple, le locuteur veut indiquer la présence d'un angle droit entre les axes formés par les tiges filetées vertes lors de l'assemblage des deux sous-parties de l'objet final :

(7) EILEEN (US, NN)
maintenant [prã]¹³ le première partie
[mi] ça sur la table devant de toi
pour que le vis la tête e le vis verte va dans le sens à gauche
et la cube rouge va dans le sens à droite
la prochaine / puis [prã] la deuxième partie
et [mi] ça sur le table
pour que [...] l'arrière le bout de chose en bois avec les trois trous ça va dans le sens
contraire de la tête de la première vis verte ça veut dire à droite
<pour que la planchette aille dans la direction opposée à la première sous-partie
constituée autour de la vis verte>

La formulation ne dépend pas seulement du fait que l'on s'exprime en LM ou en LE. Elle dépend aussi du niveau d'expertise dans le domaine :

(8) TESS (US, N)
thread the second piece onto the first piece through one of the red threaded holes
<visser la deuxième partie sur la première à travers un des trous filetés rouges>
*so that the two pieces form a **90° angle***
*and the flat piece of wood is **parallel** to piece number one*
<pour que les deux parties forment un angle de 90°
et que la pièce de bois plate soit parallèle à la partie numéro un>

45 Tess a recours à un vocabulaire géométrique pour indiquer les positions relatives des deux sous-parties de l'objet final. Certains ont tentés de diminuer la difficulté en associant la forme de l'objet complexe à celle d'un animal (oiseau essentiellement).

4.3. Face à la complexité, le traitement prototypique

- 46 Afin de limiter la difficulté, les locuteurs peuvent adopter une conceptualisation de la tâche aussi neutre que possible (dans ce cas toutes les propositions de la trame répondent stricto sensu à une question dérivée de la question-type qui définit le genre du texte) et essayer d'adapter leurs moyens linguistiques à cette conceptualisation, traitement minimal d'une tâche complexe que von Stutterheim qualifie de « prototypique » (1996) :

- 47 (9) DUNVELL (Fr, N)

Séquence du texte	Question sous-jacente
<i>ensuite vous prenez le petit rond violet</i>	ensuite qu'est-ce que je fais ?
<i>et vous le vissez</i>	et qu'est-ce que j'en fais ?
<i>enfin vous le rentrez dans la petite tige en bois</i>	idem
<i>vous prenez le cube rouge</i>	ensuite qu'est-ce que je fais ?
<i>et vous le vissez</i>	et qu'est-ce que j'en fais ?
<i>ensuite vous mettez la pièce de côté</i>	ensuite qu'est-ce que je fais ?

- 48 (10) GAIL (US, NN)

Séquence du texte	Question sous-jacente
<i>puis vous avez/</i>	
<i>vous allez prendre une rondelle violet</i>	puis qu'est-ce que je fais ?
<i>vous allez ajouter cette rondelle à la vis vert</i>	qu'est-ce que j'en fais ?
<i>puis vous allez prendre une cube rouge</i>	puis qu'est-ce que je fais ?
<i>et cette fois vous allez visser le cube à la vis</i>	et qu'est-ce que j'en fais ?
<i>maintenant vous mettez cette truc sur la table</i>	maintenant qu'est-ce que je fais ?

- 49 Cette convergence montre que les locuteurs partagent un certain nombre de principes. Cependant, et les deux exemples précédents sont révélateurs, à partir d'une conception prototypique de la tâche, on n'aboutit pas pour autant à une réalisation syntaxique identique. Qu'est-ce qui justifie donc ces différences ?

5. Résultats : les ordres syntaxiques dans les données 5.1. L'ordre prototypique

- 50 Quel que soit le groupe de locuteurs, une structuration des énoncés de la trame l'emporte largement par rapport aux autres ordres syntaxiques. La proportion est de 93 % chez les apprenants français de l'anglais et les natifs américains, de 80 % chez les apprenants américains du français et de 66,5 % chez les natifs français (voir Annexes, Tableaux 1 à 4). L'ordre est le suivant :

- 51 (I) **Ag(ent) - Ac(tion) - Th(ème) - Rel(atum en position) c(ible)**

soit, syntaxiquement : $\pm$ SN - V - SN - SP (voir exemple 10).

. **le syntagme nominal situé en position préverbale** est soit un pronom personnel¹⁴, soit l'anaphore $\emptyset$. Il existe aussi des propositions où la référence à l'agent est laissée implicite. Dans ce cas, la forme verbale est non fléchie (voir exemple 8) et il n'y a pas de SN en position préverbale ;

. **V** est un verbe d'action ; les plus fréquemment utilisés sont relatifs à l'action de saisie d'un objet¹⁵, de placement soit de cet objet saisi soit d'un autre objet mentionné précédemment (*put, mettre*), et d'assemblage des objets saisis (*slide, glisser* mais surtout *screw, visser*¹⁶) ;

. **le SN qui suit** est soit un syntagme nominal lexical ou pronominal, soit l'anaphore $\emptyset$.

La forme pronominale est soit un pronom personnel (*it, them, le, la, les*) soit un pronom démonstratif (*this, ça*) ;

. **le SP** consiste en une préposition suivie un syntagme nominal, lexical ou pronominal, mais la préposition peut également être seule (dans ce cas, le SP devient adverbe). L'ensemble du relatum peut aussi être laissé implicite.

5.2. Les différences interlingues

- 52 (A) La légère différence dans les pourcentages de préférence pour l'ordre prototypique s'explique par le fait que, si l'anglais est indifférent au mode (injonctif ou assertif) employé, le français les distingue en leur associant des structures différentes :

- 53 (I) : **Ag - Ac - Th - Rel**, dans le cas de l'**injonctif**
et (II) : **Ag - Th - Ac - Rel**, dans **tous les autres cas**,
ce qui se traduit par $\pm$ SN - SN - V - SP, le SN situé juste avant le verbe étant un pronom clitique :

- 54 (11) UNA (US, NN)

Séquence du texte	structure
<i>Il faut [prãdr] le petit rondelle violet</i>	(I)
<i>Il faut le [metr]sur la vis</i>	(II)

- 55 (B) Alors que les deux langues offrent la possibilité d'utiliser des pronoms relatifs pour référer au thème lorsqu'il est maintenu d'un énoncé à l'énoncé immédiatement adjacent, seuls les francophones utilisent ce moyen, surtout en langue maternelle. On constate, en effet, un troisième ordre syntaxique :

- 56 (III) : **Th - Ag - Ac - Rel**
ce qui se traduit par SN - $\pm$ SN - V - SP ; le SN en première position est un pronom relatif objet (*que* ou *that*) :

1. LUC (Fr, N)

Séquence du texte	structure
<i>on prend la rondelle mauve</i>	(I)
<i>que l'on visse aussi sur la vis</i>	(III)

- 57 natifs francophones (25 occurrences de clitiques contre 21 de pronoms relatifs).

- 58 (C) Les Américains utilisent aussi deux types de formes pronominales – pronoms personnels et démonstratifs – pour référer au thème (voir répartition en Annexe, Tableau n° 2) :

- 59 (13) RHODA (US, N)

Séquence du texte	structure
<i>You wabba pick up the purple washer</i>	(I)
<i><vous allez prendre la rondelle violette></i>	(I)
<i>you wanna slide that onto the screw</i>	
<i><vous allez glisser ça sur la vis></i>	

- 60 Contrairement aux Américains, les Français utilisent peu les démonstratifs et dans des contextes très limités :

61 (14) OLGA (Fr, N)

<u>Séquence du texte</u>	<u>structure</u>
<i>Tu poses ça sur la table</i>	(I)

62 Il y a une seule occurrence de démonstratif dans ce texte, et pour référer à quelque chose qui vient d'être assemblé.

63 (D) Les Américains ont tendance à ne pas spécifier l'agent. En LM, ils peuvent le faire en employant la base verbale, qui correspond au mode injonctif, ou ils peuvent éliminer encore davantage toute référence à l'agent en présentant le mouvement comme résultant des caractéristiques intrinsèques des objets, et non comme résultant de l'action d'un agent. Dans ce cas (ergatif ou passif), on a :

64 (IV) : Th - Mvt¹⁷ - Rel

ce qui se traduit par SN - V - SP, le SN en position préverbale référant au thème :

65 (15) ZOE (US, NN)

<u>Séquence du texte</u>	<u>structure</u>
<i>donc on ajoute un cube rouge</i>	(I)
<i>la vis doit [râtre]/</i>	(IV)
<i>le bout de la vis [râtre] dans une</i> <i>ouverture avec les pas de vis</i>	(IV)

5.3. Les différences selon le niveau de compétence

66 La distribution des quatre formes nominales possibles (SN lexical, pronominal, anaphore Ø et implicite)¹⁸ diffère selon le niveau de compétence dans la langue utilisée. La diversification de formes grammaticales employées, par exemple avec les clitiques ou les relatifs, augmente avec le niveau de compétence. Ainsi, les apprenants, même avancés, utilisent davantage de formes lexicales et moins de formes pronominales que les natifs. (voir Annexes, Tableau n° 6)¹⁹ Le niveau de maîtrise du français influe également sur la distribution des formes pronominales (personnelles et démonstratives) et de l'implicite (voir Annexes, Tableau n° 5)

5.4. Bouversements

67 Localement, pour certaines propositions de la trame, la structuration de l'information (et donc l'ordre des constituants) diffère des réalisations prototypiques ou spécifiques d'un groupe linguistique. Les bouleversements de l'ordre prototypique dûs aux outils employés (cf. 5.3) ne sont pas les seuls possibles :

* focus avant topique

68 Lorsque le locuteur commence par référer à la localisation de l'objet auquel il va imprimer un mouvement, le focus se trouve placé avant le topique et on obtient :

69 (V) Rel - Ag - Ac - Th

ce qui se traduit par : SP - SN - V - SN.

70 (16) MIA (US, NN)

Séquence du texte	structure
<i>après on ajoute le rondelle violet au dessus du cube vert</i>	(I)
<i>et au dessus de ça on visse une cube rouge</i>	(V)

71 Le SP peut inclure un pronom relatif :

72 (17) PIERRE (Fr, N)

Séquence du texte	structure
<i>deuxième partie</i>	
<i>vous prenez donc la seconde grande vis qui se termine par un écrou vert</i>	(I)
<i>et vous y enfitez le second joint</i>	(VI)
<i>sur lequel vous enfitez la plaquette {} sur un des deux trous</i>	
<i>aux extrémités</i>	
<i>{qui comporte trois trous}</i>	(V)
<i>et au dessus de ça on visse une cube rouge</i>	

73 *relatum avant thème

74 L'emploi du pronom y permet de mettre la référence au relatum en position cible avant la référence au thème et dans ce cas on a :

75 (VI) Ag - Rel - Ac - Th

ce qui se traduit par SN - Pron - V - SN (voir (17) ci-dessus)

76 On peut aussi déplacer tout simplement le syntagme prépositionnel. On obtient alors :

77 (VI) bis : Ag - Ac - Rel - Th

qui se traduit par : SN - V - SP - SN

78 (18) QUENTIN (Fr, NN)

Séquence du texte	structure
<i>Then I put at the end of the screw the violet element</i>	
<i><puis je mets au bout de la vis l'élément violet></i>	(VI)bis

79 * plus d'une mention par énoncé

80 Enfin, il est possible d'utiliser des dislocations à gauche avec reprise ou non de l'élément placé ainsi en première position dans l'énoncé :

81 - reprise lexicale

82 (19) QUEENIE (US, N)

Séquence du texte	structure
<i>Then you take two remaining red screws</i> <puis vous prenez les deux vis rouges restantes> <i>and the top green objet {} you screw both</i> <i>of the red objets</i> <i>into the sides of the green square</i> <i>{the one farthest away from your pointing out}</i> <et l'objet vert situé en haut, celui situé le plus loin de vous pointant vers l'extérieur, vous vissez les deux objets sur les côtés du carré vert>	(I) disloc

83 - reprise pronominale

(20) VALERIE (Fr, NN)

this thing {} you screw it on the / on the red

{that you just made}

<cette chose que vous venez de faire vous la vissez sur le sur le rouge>

(21) SAUL (US, NN)

ensuite **l'autre pièce** {} vous allez mettre ça à côté du bloc rouge

{qui est / que vous avez / que vous venez de combiner}

- reprise implicite

(22) FLORE (Fr, NN)

the second piece you screw on the red cube

<la deuxième partie vous vissez sur le cube rouge>

(23) VIOLA (US, NN)

la vis tu [être] sur le cube rouge avec le pas de vis sur le côté

84 Les différents bouleversements observés permettent de placer l'information ancienne avant l'information nouvelle.

6. Le jeu des contraintes

85 Les différents ordres résultent de coalitions ou de compétitions entre différentes contraintes, qui relèvent tout à la fois de la formulation et de la conceptualisation. Du point de vue acquisitionnel, l'important est de savoir comment les deux niveaux interagissent lorsque l'apprenant est amené à produire un discours en situation.

86 La tâche instructionnelle est beaucoup plus contrainte que ne le serait une tâche narrative ou descriptive. Le locuteur qui donne des instructions veut aboutir à un état de choses bien précis qui conditionne strictement la façon dont il va distribuer l'information. Bien que certains²⁰ n'aient pas voulu suivre l'ordre imposé par la démonstration initiale²¹, il reste que les éléments doivent être assemblés pour aboutir à un même objet et que les instructions données pour atteindre ce but montrent que certains principes, tel le principe de connexité (Levelt, 1981), prévalent lors de la phase de planification chez tout être humain.

6.1. Prééminence de la contrainte sémantique

87 Les caractéristiques de la tâche ont d'autres répercussions sur les réalisations. En effet on observe (voir 5.1, structure (I)) que la contrainte qui prévaut pour structurer la majorité des énoncés est la contrainte sémantique, c'est-à-dire qu'en général la référence à l'agent (seule information qui va être maintenue tout au long du texte et qui appartient au topique) précède la référence à l'action (information qui est toujours dans le focus). Par ailleurs, la référence au thème précède la référence au relatum en position cible, et ceci pour tous les groupes. L'interaction des contraintes et leur

importance relative sont illustrées par l'exemple 24²², représentatif d'une grande partie des énoncés trouvés dans les textes :

1. ABIGAIL (US, NN)

CONTRAINTES					
(1. maintenant	tu	[prā]	l'autre vis vert		
Topique	Agent	Action	Patient		sémantique
			Focus		pragmatique
(2.		[metr]	le cercle sans couleur	sur la vis	
			Thème	Relatum en position cible	sémantique
(3. après	tu	[prā]	le truc avec les trois trous		
Topique	Agent	Action	Patient		sémantique
			Focus		pragmatique
(4.		[metr]	le vis	dans le trou	
			Thème	Relatum en position cible	sémantique
(5. après	qui est à la fin	[metr]	l'autre cube vert	sur le vis vert	
	tu	Action	Patient	dans le trou	sémantique
	Agent		Thème	Relatum en position cible	
Topique			Focus		pragmatique
changement	maintien		changement		discursive
temps	entité animée	procès	entité non animée	espace	domaines référentiels
	qui a rien				

- 88 Lorsque la référence à l'agent est explicite (énoncés 1, 3 et 5) le constituant nominal qui permet d'y référer précède l'élément verbal qui réfère à l'action et l'élément nominal qui réfère à l'objet qui subit l'action. Lorsque la référence au relatum est explicite (énoncés 2 et 4), le constituant prépositionnel qui y réfère suit l'élément nominal qui renvoie au thème.
- 89 Ce même exemple montre la relative simplicité de la construction discursive : il y a coalition entre les contraintes sémantiques et pragmatiques. Cependant, et on le voit chaque fois que le référent temporel est mentionné explicitement, il y a alternance d'information maintenue et d'information nouvelle dans les énoncés de la trame. Ceci a une influence sur la composition des constituants, tout particulièrement dans le domaine référentiel des entités, c'est-à-dire quand il s'agit de renvoyer aux objets.
- 90 L'observation des données nous amène à dégager les tendances suivantes :
- tout thème non encore mentionné est introduit dans le discours à l'aide d'un SN lexical qui comporte une trace de détermination liée à la présence des objets dans la situation d'énonciation et d'écoute de la bande magnétique : l'autre vis vert dans l'énoncé 1 de (24) ;
 - le maintien du thème à distance reprend tout ou partie de ce SN : la vis dans l'énoncé 2 de (24) ;
- 91 L'introduction d'informations nouvelles, le changement de rôle sémantique d'une information ancienne ou la formulation à distance suscite l'utilisation de **syntagmes nominaux lexicaux**.

- ## 1. HUGO (Fr, NN)

- Acquisition et interaction en langue étrangère, 11 | 1998

CONTRAINTES					
ensuite {		on	prend	<u>le truc circulaire de couleur pourpre</u>	
	{quand on aura réussi}				
et	on	<u>le</u>	met	<u>en dessus de la vis</u>	
	Agent	Patient et	Action	Relatum en	sémantique
		Thème		position cible	
	Topique			Focus	pragmatique
	Maintien		Changement	Changement	discursive

- 98 On voit déjà le rapport qu'il peut y avoir entre formulation et conceptualisation. Ainsi, alors qu'en français les outils pronominaux amènent les locuteurs à construire leur discours de telle manière que l'information ancienne précède l'information nouvelle, en anglais les pronoms occupent la même position, post-verbale, que les formes lexicales pleines :

(27) BEA (Fr, NN)

take **the green screw** <prendre la vis verte>

with the round piece <avec le morceau rond>

and skip it in the / one of the green cubes-6 <et glisser la dans le un des cubes verts>

without screwing **it** in the cube <sans visser la dans le cube>

then put **the cube** on the table <puis mettre le cube sur la table>

then take **the violet ring** <puis prendre la bague violette>

and put it on the screw <et mettre la sur la vis>

- 99 C'est donc la contrainte sémantique qui prévaut sur les autres contraintes, quels que soient le moment du discours et la forme pronominale utilisée :

100 (28) CORY (US, N)

take the wooden round piece

<prendre la pièce ronde en bois>

and place that over the indentions on the
green screw

<et placer ça au dessus du filetage sur la vis verte>

Rôle

Action

Patient

Thème

Relatum en position cible

Information

nouvelle

ancienne

nouvelle

Focus

Topique

Focus

6.2.2. Les pronoms relatifs :

- 101 Les contraintes grammaticales spécifiques à une langue ne suffisent toutefois pas à expliquer certains ordres syntaxiques trouvés dans les données. Alors que les Français et les Américains disposent de pronoms relatifs dans les deux langues, seuls les Français les utilisent dans les propositions de la trame afin de référer au thème (voir 5.2, III) :

102 (29) DUNVELL (Fr, N)

CONTRAINTES					
1.	vous	prenez	le petit rond beige		
2. <i>que</i>	vous	mettez		à l'intérieur	
	maintien	changement		changement	discursive
	Topique	Focus		Focus	pragmatique
	patient				sémantique
	entité non				domaines
	animée				référentiels
	agent	procès		espace	
	entité non				
	animée				
3.	vous	prenez	le rectangle en bois		
4. <i>que</i>	vous	rentrez		dans la vis	
	maintien	changement		par le premier trou	
	Topique	Focus		changement	discursive
	patient			Focus	pragmatique
	entité non				sémantique
	animée				domaines
	agent	procès		espace	référentiels
	entité non				
	animée				

- 103 Dans ce cas, les locuteurs abandonnent une des contraintes sémantiques, celle qui consiste à mettre l'agent avant l'objet auquel l'agent imprime un mouvement. Cet exemple est une illustration des priorités des francophones lorsqu'ils planifient leur discours (ici en LM) : le référent qui appartient au centre focal (Levelt, 1989)²³, le petit rond beige en (2) et le rectangle en bois en (4), est mentionné en première position dans l'énoncé à l'aide de *que*, ce qui amène les francophones natifs à négliger le sémantisme (les valeurs propres à *dans* et à *l'intérieur de*) au profit du discursif.

6.2.3. L'effacement de l'agent :

- 104 Les textes des Américains (en LM et en LE) incluent aussi des énoncés où le constituant qui permet de référer au thème est placé en position préverbale (voir 5.2, IV). Dans l'exemple qui suit, ce constituant qui, comme dans le cas de *que* dans l'exemple (29), renvoie à un élément situé dans le centre focal (la vis), est situé en première position dans l'énoncé. Vient ensuite le constituant qui renvoie à l'élément qui est dans le modèle de discours (le cube vert).
- 105 (30) GAIL (US, NN)

1. <i>d'abord</i>	vous	prenez	une vis verte		
2. <i>et</i>	tu	vas [prene]	une cube vert		
3.	tu	vas mettre	la vis /		
4.		elle	va traverser	la cube vert	
		Thème		relatum en	sémantique
				position cible	
	Topique		Focus		pragmatique
		maintien	changement	maintien à	discursive
				distance	
		entité non		entité non	domaines référentiels
		animée	procès	animée	

- 106 Cependant, on note que dans ce cas, il n'y a pas violation des contraintes sémantiques.
- 107 Que ce soit pour l'ergatif, comme dans l'énoncé 4 de (30) ou pour le passif, l'agent est non explicité. L'effacement de l'agent est d'ailleurs une caractéristique des textes américains en LM (voir 5.1) : dans la plupart des propositions de la trame, il n'y a pas de SN en position préverbale, les natifs américains emploient surtout la base verbale.

6.2.4. Conception du mouvement :

- 108 Il existe une autre distinction dans la manière de concevoir la tâche selon qu'on est français ou américain. Le problème qui se pose aux locuteurs (natifs mais aussi apprenants, on le verra en 6.3 infra) est le conflit entre les contraintes de saillance perceptuelle et les contraintes discursives dans le cas des deuxièmes énoncés d'un

ensemble, énoncés qui répondent à la question sous-jacente : que faire de l'objet qui vient d'être introduit en thème ? On peut facilement maintenir cet objet en thème lorsqu'il s'agit d'une rondelle : l'assemblage ne présente pas de difficultés, la rondelle est mise sur la vis. En revanche, le choix devient crucial lorsqu'il s'agit d'objets complexes comme les cubes ou la planche (voir 4.1 supra).

- 109 Les données montrent que les Américains qui résolvent la tâche en anglais LM choisissent préférentiellement la vis pour relatum et négligent ainsi les contraintes de saillance perceptuelle ; leur discours se décompose en épisodes construits en maintenant la référence à la tige filetée prise comme relatum en position cible. Ils peuvent alors décider de référer explicitement à ce relatum, comme dans l'exemple suivant :

(31) TESS (US, N)

then pick up the purple washer

<puis prendre le joint violet>

*and also place it on **the green bolt** on the end of the green bolt*

<et le mettre aussi sur le boulon vert à la fin du boulon vert>

then pick up the red cube

<puis prendre le cube rouge>

*and thread the red cube **onto the green bolt***

<et visser le cube rouge sur le boulon vert>

- 110 Ils peuvent aussi procéder en laissant implicite la référence à l'objet qui définit le relatum :

(32) IVY (US, N)

1. *then with your next green screw **put on** the wooden ring*

<puis avec votre prochaine vis verte mettre dessus la rondelle en bois>

2. *then put on the three holed wooden piece onto one of the holes /*

into one of the holes on the side

<puis mettre dessus la pièce percée en bois sur vers un des trous,

dans un des trous sur le côté>

not the middle one

<pas celui du milieu>

3. *then {...} put on the green cube through one of the flat holes smooth holes*

{let's see}

<puis voyons voir mettre dessus le cube vert à travers un des trous plats

trous sans filetage>

- 111 Dans cet exemple, les énoncés 2 et 3 comportent un syntagme prépositionnel (situé en dernière position dans l'énoncé) et une préposition construite intransitivement : on dans les deux cas. On (devenu adverbe) marque la direction du mouvement et l'objet (la vis) qui définit le relatum en position cible est laissé implicite.

- 112 L'exemple qui suit illustre davantage cette spécificité de la réalisation en anglais :

(33) BRIDGET (US, N)

1. *and you're going to pick up one of the two green cubes ...*

<et vous allez prendre un des deux cubes verts>

2. *you're going to slide the screw **through the hole***

<vous allez glisser la vis à travers le trou>

you can move it back and forth

<vous pouvez le bouger librement>

3. *you're gonna slide it right through*
 <vous allez le glisser jusqu'au bout>

- 113 Le référent spatial est maintenu entre deux énoncés adjacents de la trame, 2 et 3. Le syntagme prépositionnel en (3) devient adverbe et sert alors à qualifier la direction du mouvement et non la localisation cible. Ainsi, pour référer à l'entité qui est maintenue, le locuteur emploie l'anaphore Ø.
- 114 En (32) le syntagme prépositionnel *onto one of the holes / into one of the holes on the side* pour l'énoncé 2 et *through one of the flat holes smooth holes* en 3, sert alors à préciser comment choisir parmi les alternatives – orifice fileté ou non, situé à l'extrémité ou non.
- 115 Dans l'exemple suivant, à l'aide de deux énoncés dont l'un appartient à la trame (réponse à la question que faire de cet objet maintenant ?) et l'autre à une structure adjacente permettant de décrire (réponse à la question comment faire cela ?), Niel distingue entre donner l'instruction relative à l'assemblage de la planchette et de la vis et indiquer l'alternative qu'il faut choisir :

- 116 (34) NEIL (US, N)

<i>pick up the apparatus (...)</i>	<prendre le truc>
<i>place that over the screw</i>	<mettre ça sur la vis>
<i>using the hole at the end</i>	
<i>of the apparatus</i>	<en utilisant le trou à l'extrémité du truc>

- 117 Les données en français LM montrent deux tendances qui s'opposent à celles notées pour les Américains :

(35) NADEGE (Fr, N)

prendre ensuite la grande plaquette aux trois orifices
mettre la grande vis verte dans l'un des orifices
mais aux extrémités
en fait c'est l'un des deux orifices aux extrémités

- 118 La contrainte de saillance perceptuelle prédomine, la vis est donc le thème. Pour l'assemblage d'objets tels que les cubes ou la planchette, cela permet de mentionner directement la partie de l'objet concernée, ici l'orifice de la planchette situé aux extrémités. Par ailleurs, le mouvement est conçu de telle manière que l'interlocuteur potentiel doit reconstruire la direction du mouvement à partir des positions source et cible.
- 119 La question qui se pose naturellement est l'impact de ces différences interlingues sur l'acquisition : qu'est-ce qui est acquis et quand ?
- 6.3. niveaux de compétence : syntaxe et discours 6.3.1. Les Américains en français LE :
- 120 Les apprenants qui vont devoir acquérir des formes anaphoriques telles que les pronoms clitiques obliques de la langue cible pour maintenir la référence au thème dans deux propositions adjacentes vont devoir aussi apprendre la syntaxe relative à ces formes :
- (36) PEARL (US, NN)
- vous [prðne] le cube rouge*
vous [met] / vous le [mete] à le côté pas de [vize]
et [vize] tout ensemble

- 121 On observe que les Américains utilisent d'abord la forme pronominale *ça* avant d'utiliser les clitiques (voir 5.3) :
- (37) OPAL (US, NN)
on a la [rôdul] violet
on a besoin de [mi] [azut] ça aussi dedans le vis vert dans le sur le cube
- 122 Les deux formes peuvent d'ailleurs être employées concouramment :
- (38) FAY (US, NN)
et vous vissez le cube en rouge
il faut le mettre sur la table
il faut être plat
vous laissez ça
vous prenez l'autre vis en vert
et vous mettez la rondelle en bois
et vous avez un truc avec trois trous
vous mettez ça aussi sur la vis dans un des trous à l'extrémité
- 123 Comme les natifs, les apprenants choisissent entre formes lexicales, pronominales et implicite en fonction du mouvement référentiel mais la distribution varie selon le niveau de compétence (voir 5.3).
- 124 **À un niveau intermédiaire, les apprenants américains du français** construisent leur discours autour du rôle qu'ils attribuent, une fois pour toute, à l'objet organisateur des épisodes : la vis est soit le thème soit le relatum. Quand la vis est le thème et que l'ensemble comporte plus d'un énoncé, cela implique un changement de rôle sémantique pour l'autre objet à l'intérieur de l'ensemble. De thème il devient relatum :
- (39) EILEEN (US, NN)
[prād] une cube verte à la main droite
[mi] la vis verte à travers la cube verte par un trou sans pas de vis
 ...
puis (...) [prā] la rondelle violet
et [mi] encore la même vis verte à travers la rondelle violette
- 125 S'il n'est pas surprenant que la locutrice emploie des syntagmes nominaux lexicaux pour renvoyer à ces objets (cf. 6.1 supra, où l'on trouve un résultat semblable), on remarque que ces syntagmes nominaux sont plus complexes chez l'apprenant, *la même vis verte*, que chez le natif : *la vis*. En choisissant la vis pour thème, Eileen n'a pas besoin d'utiliser de pronom clitique : pas de maintien du thème avec le même rôle sémantique dans deux énoncés adjacents. Elle peut aussi, en ajoutant un deuxième syntagme prépositionnel, indiquer exactement l'alternative à sélectionner et conserver une syntaxe qui reflète l'ordre sémantique.
- 126 Les apprenants intermédiaires du français peuvent aussi faire le même choix que dans leur LM : prendre la vis pour relatum. Mais pour renvoyer aux objets thème et relatum les réalisations linguistiques en langue cible diffèrent de celles en LM :
- (40) OPA (US, NN)
et après aussi on a besoin de [pri] [apri] la planche
et sur l'extérieur cercle on a besoin de [mi] (Ø = la planche) sur la [vize]
- 127 Le syntagme prépositionnel situé en dernière position dans le deuxième énoncé correspond bien à l'expression du relatum en position cible (sur la vis) ; le thème (la

planche), qui est maintenu avec le même rôle sémantique, est laissé implicite. Le syntagme prépositionnel en première position sur l'extérieur cercle sert à indiquer la façon de faire l'assemblage (voir les syntagmes prépositionnels des énoncés 2 et 3 de l'exemple 32 ou l'énoncé de structure adjacente de l'exemple 33). Nous écartons l'interprétation qui ferait de ce syntagme l'expression du relatum (qui serait alors la planche – ou tout du moins une partie de la planche, un des trous situés à l'extérieur) en position cible. Cela impliquerait que la vis soit le thème. Pourquoi serait-elle alors mentionnée à l'intérieur d'un syntagme prépositionnel ? Le fait de placer sur l'extérieur cercle en première position dans le deuxième énoncé est une façon pour Opal de mettre en relief (voir partie 6.4 sur les bouleversements syntaxiques) l'information essentielle qui lui permettra d'obtenir l'état auquel elle veut aboutir.

- 128 Il apparaît donc que la non maîtrise du système pronominal en langue cible oblige l'apprenant à se servir de sa langue maternelle pour concevoir la tâche en langue étrangère, résultat conforme à ceux de J. Giacobbe et M. Lucas (1980) sur les rapports entre la langue maternelle et les lectures d'apprenants.

- 129 **À un niveau avancé**, les apprenants américains résolvent le conflit entre les deux types de contraintes différemment. Quand ils utilisent des pronoms clitiques, ils procèdent comme les Français natifs en maintenant l'objet qui vient d'être introduit et avec le même rôle sémantique - thème :

(41) FAY (US, NN)

puis vous prenez les deux vis rouges

*vous les mettez / vous **les** vissez dans le cube vert*

- 130 On trouve un nombre relativement important de verbes qui encodent la manière d'assembler :

(42) SAUL (US, NN)

ensuite tu [prā] la planche à trois trous

*et tu **enfiles** soit sur le trou à gauche soit sur le trou à droite*

- 131 Cela permet dans certains cas aux locuteurs de laisser implicite la référence aux deux objets à assembler. Le destinataire devra donc inférer que la vis est le thème et l'autre objet le relatum, le syntagme prépositionnel servant toujours à exprimer l'information relative au choix spécifique pour assembler les deux objets (ici un des trous situés aux extrémités).

- 132 L'observation des données américaines en français L2 nous permet alors d'envisager l'acquisition de la manière suivante : les mentions implicites vont être remplacées progressivement par des formes pronominales, d'abord des démonstratifs puis des obliques, et ceci dans le cas où le thème est maintenu dans le même rôle sémantique. Dans les cas où l'objet introduit en thème est maintenu mais change de rôle sémantique, la référence au thème et au relatum est laissée implicite, et ceci même à un stade avancé de l'acquisition (exemple 26 *supra*).

6.3.2. Les Français en anglais LE :

- 133 Les locuteurs francophones, quant à eux, procèdent de la même manière, qu'ils soient natifs ou apprenants : ils prennent davantage en considération les caractéristiques intrinsèques des objets avant de décider quel objet est thème, quel objet est relatum. Par exemple, les rondelles sont toujours thème. En revanche on trouve un nombre important de cas où planche et cubes servent de relatum à un thème, la tige filetée. Il est vrai qu'en LM, ils ont à leur disposition une plus grande variété dans l'ordre des

constituants et qu'ils peuvent employer des outils grammaticaux qui leur permettent de maintenir la référence à l'objet qui vient juste d'être introduit et le prendre malgré tout comme relatum, comme dans l'exemple (17) de 5.4 supra.

- 134 Quelles sont alors les réalisations linguistiques en anglais LE ? Il existe des occurrences (très peu, quantitativement parlant) où le locuteur emploie des moyens qui lui permettent de calquer la syntaxe en langue cible sur celle de la langue source :

(43) YVONNE (Fr, NN)

then you take the two last screws

<puis vous prenez les deux dernières vis>

that you screw on # on the two sides of /

<que vous vissez sur sur les côtés de>

- 135 La variation tient aux choix des formes linguistiques : lexicales plus souvent pour les apprenants que pour les natifs, même dans les cas où les apprenants pourraient employer des formes pronominales comme dans le dernier énoncé (3) du premier ensemble de l'exemple qui suit :

136 (44) ROMANE (Fr, NN)

1. *I take the other green bolt*

<je prends l'autre boulon vert>

2. *I took the wood knot*

<je prends la rondelle de bois>

3. *I put my wood knot in the bolt*

<je mets ma rondelle de bois dans le boulon>

4. *I take the wood colored object*

<je prends l'objet couleur bois>

but I know I must not use the middle hole

5. *I put it in the bottom in the hole*

<je le mets dans le bas dans le trou

which is at the bottom

qui est dans le bas>

6. *and I take the last green cube*

<et je prends le dernier cube vert>

7. *and (...) I put it in a smooth hole*

<et je le mets dans un trou lisse>

- 137 Si l'on observe les deux derniers ensembles de l'exemple (44) – 4 et 5 d'une part, 6 et 7 de l'autre – on note que lorsque l'apprenante choisit de maintenir l'objet introduit en thème et donc de garder la tige filetée comme relatum elle laisse alors la référence au relatum, implicite et indique explicitement l'alternative choisie pour arriver à la position finale.

- 138 Alors que les natifs américains alternent entre syntagme prépositionnel composé d'une préposition et d'un syntagme nominal lexical (référence au relatum en position cible, voir exemple 36) et forme prépositionnelle intransitive (référence à la direction du mouvement, voir exemple 37), les francophones qui s'expriment en anglais utilisent comme Edith (apprenante considérée comme quasi-bilingue) des syntagmes prépositionnels qui incluent préposition et pronom (la référence à l'entité qui définit le relatum en position cible étant maintenue).

(45) EDITH (Fr, NN)

now I'm putting that on the side <maintenant je mets ça de côté>

taking the other green screw <prenant l'autre vis verte>

putting the other ring on it <mettant l'autre bague sur ça>

- 139 Bien que les deux langues offrent la possibilité aux locuteurs de référer à un relatum déjà mentionné à l'aide de prépositions utilisées intransitivement, ces outils sont quasiment absents des données de natifs français. Ceci s'explique très probablement par le fait que les francophones conçoivent le mouvement avec emphase sur les points

de départ et d'arrivée, alors que les anglophones introduisent une composante dynamique en mettant l'accent sur la direction.

- 140 On trouve le même développement dans les deux groupes d'apprenants : plus l'apprenant avance dans son parcours acquisitionnel, moins il laisse de référents implicites. Cependant, on vient de le voir, les référents qui sont laissés implicites ne sont pas les mêmes dans les deux groupes d'apprenants et ceci pour des raisons qui tiennent au niveau auquel la LM influe sur le processus de production. On peut supposer que l'apprenant américain laisse le thème implicite pour des raisons grammaticales (il ne le ferait pas en langue maternelle). L'acquisition des pronoms clitiques requiert un certain niveau de compétence dans la langue étrangère : passage d'un ordre syntaxique à plusieurs. L'apprenant français n'éprouve pas de difficultés à acquérir le système pronominal de l'anglais (passage de divers ordres syntaxiques à un seul), mais si ses énoncés sont grammaticalement corrects, ils traduisent une façon de concevoir la tâche fortement marquée par la langue maternelle (forme pronominale pour renvoyer à l'objet qui sert de relatum). Il reste que ce qui précède ne suffit pas à rendre compte de tous les énoncés que l'on trouve dans les données. Cette variabilité inter-sujets et inter-groupes est intéressante car elle permet de confirmer certains des éléments qui apparaissent en filigrane dans les tendances générales.

6.4. Bouversements, le problème du français

- 141 En dehors des cas prototypique ou typique (contraintes grammaticales spécifiques à une langue), on observe que les apprenants, lorsqu'ils bouleversent l'ordre des constituants, le font souvent en amenant l'expression spatiale (ici le relatum – mais qui est surtout le focus, la réponse à la question sous-jacente) en première position (voir 5.4) :

(46) JOSIANE (Fr, NN)

so first you take the long green screw

<donc en premier vous prenez la vis longue verte>

which looks like an hexagone

<qui ressemble à un hexagone>

you slide it on eh / into / through a red cube / a green cube

<vous glissez le sur à l'intérieur à travers un cube rouge un cube vert>

on the top of the screw *you slide again a purple / the purple circle*

<au dessus de la vis vous glissez encore un violet le cercle violet>

- 142 Cette focalisation amène à violer plusieurs contraintes : la contrainte sémantique puisque le relatum (en position cible) *on the top of the screw* précède le thème *the purple circle* ; la contrainte pragmatique puisque le focus, *on the top of the screw*, précède le topique, *you* ; et la contrainte discursive puisque l'information nouvellement introduite, *on the top of the screw* précède l'information maintenue, *you*. Il est cependant clair que ce bouleversement de l'ordre prototypique sert à mettre un élément en relief. Chez certains apprenants l'information qui ne saurait être laissée implicite est l'information relative à la position cible de l'objet en mouvement. C'est le cas en (47) comme en (46)²⁴:

- 143 (47) JACK (US, NN)

*on [prã] le petite vis en rouge
 et dans le première cube vert { } on [prã] le vis en rouge
 {le cube qui [tu]} le rondelle en pourpre}
 et [sere] dans le côté*

- 144 La première position n'est toutefois pas seulement employée lorsqu'il s'agit de focaliser l'attention sur le référent spatial :

(48) FLORE (Fr, NN)

the second piece you screw on the red cube

<la deuxième partie vous vissez sur le cube rouge>

- 145 Cette fois, il ne s'agit plus d'une opération de focalisation mais de topicalisation. En effet, la locutrice vient de finir le montage de la deuxième sous-partie. La question qui se pose donc est : *et maintenant qu'est-ce que j'en fais de cette deuxième sous-partie ?* L'élément en première position est donc bien le topique.

6.4.2. Le marquage global du statut de l'information :

- 146 Les apprenants, qu'ils soient francophones ou anglophones, peuvent aussi inverser l'ordre thème / relatum sans pour autant procéder à une focalisation :

(49) WALTER (US, NN)

après tu [prã] le plaque

[i][metS] dans le première ventre de la plaque le vis

- 147 Ainsi, la mention du relatum en position cible est placée avant celle du thème, l'information relative à la plaque étant maintenue de l'énoncé précédent. Or, il pourrait y avoir une différence entre francophones et apprenants anglophones, puisqu'en anglais l'ordre syntaxique V - SP - SN est impossible (sauf cas particulier où la longueur du SN dépasse de beaucoup celle du SP et/ou s'il contient une subordonnée), alors qu'en français cet ordre est parfaitement acceptable. Ce n'est pas le cas. Il semble donc qu'en dehors des cas prototypiques (prédominance de la contrainte sémantique) ou typiques (relatifs à chaque langue), la contrainte discursive s'avère fondamentale dans la distribution de l'information entre les différentes propositions.

- 148 Si l'on regarde la distribution entre les différents ordres syntaxiques dans les textes des apprenants, on s'aperçoit que pour un nombre sensiblement égal d'informateurs (15 Américains en français L2 et 14 Français en anglais LE), la proportion de bouleversements est beaucoup plus élevée chez les apprenants américains que chez les français. De plus, il ne s'agit pas d'occurrences constatées dans un seul texte (elles apparaissent dans 10 textes sur 15 bien que ces occurrences soient plus nombreuses dans les textes des apprenants intermédiaires) :

- 149 (50) YALE (US, NN)

d'abord on prend le vis vert

et on la met / on essaye de la mettre dans un des cubes verts

ensuite { } on prend le truc circulaire de couleur

pourpre {quand on aura réussi}

et on le met en dessus de la vis

.....

prenez le boulon vert

mettez en dessus Ø le truc circulaire en bois

- 150 Yale est un apprenant très avancé. Il est en France depuis longtemps et travaille dans des contextes à la fois francophones et anglophones. Lorsque la préposition est utilisée transitivement, le syntagme prépositionnel occupe la dernière position, le référent entité qui définit le relatum en position cible vient juste d'être introduit (cas du cube vert) ou diffère du précédent utilisé (cas de la vis). En revanche, quand il y a un seul candidat possible pour l'entité qui définit le relatum, la préposition est utilisée intransitivement et l'information considérée alors comme ancienne et exprimée par l'anaphore Ø est placée avant l'information nouvelle, surtout lorsque thème et relatum sont dans le focus.
- 151 Bien que les apprenants n'aient pas découvert les formes composées des pronoms relatifs (aucune occurrence, que ce soit dans la trame ou dans l'arrière plan d'aucun des textes examinés), ils savent adapter des outils qu'ils ont à leur disposition pour opérer de la même manière :
- (51) MIA (US, NN)
on prend le deuxième vis vert
où on [metr] le rondelle autour du vis
- 152 Il s'agit bien pour Mia de lier les deux propositions à partir de l'entité qui est maintenue entre elles, même si l'entité change de rôle sémantique. C'est le même procédé que l'on trouve chez les natifs français.
- 153 Ces quelques exemples nous montrent que les anglophones utilisent dans leur interlangue des ordres syntaxiques absents de leur LM mais très présents en LE. Deux interprétations se présentent, qui, d'ailleurs, ne sont pas contradictoires :
- ils ont acquis ce qui fait la spécificité de la langue cible – l'information ancienne précède l'information nouvelle (prédominance de la contrainte discursive) ;
 - ils construisent leurs énoncés selon des principes simples mais universels. Le français serait alors une langue facile à acquérir pour les anglophones.
7. Conclusions : que faut-il acquérir de plus ?
- 154 L'analyse de productions d'apprenants a pour but de mettre à jour les systèmes idiosyncrasiques qui sous-tendent les textes produits et de voir de quelle manière ces lectures d'apprenant, en interaction avec d'autres éléments, tels que la LM, contraignent le locuteur dans sa résolution d'une telle tâche verbale. Le résultat le plus saillant de cette étude est que la conceptualisation est avant tout contrainte par le type de tâche – donner des instructions pour faire construire un objet déterminé dans une situation de monologue. Ceci est indépendant de la langue utilisée pour s'exprimer et du niveau de compétence dans cette langue (apprenant ou natif). La situation expérimentale présente un paradoxe²⁵ : l'objet final a une forme inédite, ce qui a eu pour effet la polarisation des sujets sur la mémorisation des différentes actions nécessaires pour le construire et sur l'ordre dans lequel les différents objets doivent être manipulés. On peut se demander si la mobilisation d'un tel espace en mémoire de travail n'a pas eu pour conséquence le recours plus massif à un traitement minimal et donc à une conceptualisation prototypique de la tâche.
- 155 Les premières différences constatées tiennent à la langue utilisée. Le français impose d'utiliser deux ordres syntaxiques différents selon qu'on utilise une forme lexicale ou pronominale pour référer au thème, chacune des formes étant associée à une fonction discursive, introduction ou maintien du référent. On voit immédiatement les conséquences possibles sur l'acquisition puisque, conjointement aux outils

grammaticaux, les Américains doivent acquérir des manières différentes de placer l'information au niveau de l'énoncé. L'examen attentif des textes produits en français, L1 ou L2, montre que la tendance en français est de placer l'information qui est maintenue le plus près possible du début de l'énoncé. La formulation en français semble imposer une façon de concevoir la distribution de l'information : la conceptualisation par des francophones est identique en LM et en anglais LE. On peut donc penser qu'il y a probablement transfert du français LM vers l'anglais LE. Une généralisation à d'autres types de textes (récit, description, etc) nécessiterait d'autres recueils de données.

- 156 En conclusion, les apprenants, français ou américains, construisent leur texte comme les natifs français. Cela a des implications sur les parcours acquisitionnels. Il reste aux apprenants américains à découvrir les moyens pronominaux pour faire comme les natifs, il reste aux apprenants français à découvrir une autre manière de conceptualiser la tâche pour se rapprocher des natifs.

BIBLIOGRAPHIE

- CARROLL, M. (1990). « Word order in instructions in learner languages of English and German », *Linguistics* # 28. pp. 1011-1037.
- CARROLL, M. & C. von STUTTERHEIM (1997). « Grammaticalisation et conceptualisation », *Aile* n°9, pp. 83-115.
- DEULOFEU, J. & C. NOYAU (1986). « L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère : méthodes de recherche / méthodes en linguistique / apports », *Langue française* n°100, pp.3-16.
- GIACOBBE, J. & LUCAS, M. (1980). « Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle – systèmes intermédiaires », *Encrages*, numéro spécial, pp. 25-36.
- HICKMANN, M., H. HENDRIKS & F. ROLAND (1998). « Référence spatiale dans les récits d'enfants français : perspective inter-langues », *Langue Française*, Numéro spécial sur l'Acquisition du français langue maternelle.
- KLEIN, W. (1985). « Reference to Space : A frame of analysis and some examples », *Papier de travail pour le programme ESF*, (MS) Max Planck Institut, Nijmegen.
- KLEIN, W. & C. PERDUE (1997). « The basic variety or couldn't natural language be much simpler ? », *Second Language Research*, numéro spécial, pp. 301-347.
- KLEIN, W. & C. PERDUE (1992). *Utterance Structure : Developing Grammars again*. Benjamins, Amsterdam.
- KLEIN, W. & C. von STUTTERHEIM (1991). « Text Structure and Referential Movement », *Sprache und Pragmatik* # 22. pp. 1-32.
- LABOV, W. 1972. *Language in the Inner City*, University of Philadelphia Press, Pennsylvania.
- LAMBERT, M. (1997). « En route pour le bilinguisme », *Aile* n° 9, pp. 147-172.

- LEVELT, W. J.M. (1989). *Speaking, From intention to articulation*. M.I.T Press, Cambridge Massachussets.
- LEVELT, W. J.M. (1981). « The Speaker's linearization problem ». *Philological Transactions of the Royal Society of London, série B, # 295*. pp. 305-315.
- PRODEAU, M. (1996). *Résoudre une tâche verbale complexe en LE et en LM : le discours instructionnel en français et en anglais*. Thèse de doctorat (MS) Université Paris VIII.
- SHRIDHAR, S.N. 1989. « Cognitive structures in language production : A crosslinguistic study », in B. Mac Whinney & E. Bates (eds.), *The Cross Linguistic Study of Sentence Processing*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 209-224.
- STUTTERHEIM, C. von (1996). « Function and Expression of Temporal Concepts in German, English, and Algerian Arabic Texts », *Communication présentée au Colloque international Récit et Temporalité en langue première et en langue étrangère : Structuration du discours et structuration de la langue*, 14-15 juin, Université Paris X.
- STUTTERHEIM, C von. & W. KLEIN (1989). « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse », in R. DIETRICH and C.F. GRAUMANN (eds.). *Language Processing in Social Context*. Elsevier Publications, Amsterdam, pp. 39-76.
- TALMY, L. (1983). « How language structure space », in H. PICK and L. ACREDOLO (eds.). *Spatial Orientations : Theory, Research and Application*. New York Plenum Press, New York, pp. 225-282.
- VANDELOISE, C. (1986). *L'espace en français*, Paris, Edition du Seuil.
- WATOREK, M. (1996). « Le traitement prototypique : définitions et implications » *Eurosla 6, A Selection of Papers*, VU Uitgeverij, Amsterdam, pp. 187-200.

ANNEXES

Comment lire les tableaux qui suivent :

Les syntagmes prépositionnels qui ont été pris en considération sont ceux qui permettent de référer à un relatum – on ajoute le rondelle violet au-dessus du cube vert (MIA, US, NN) – et non ceux qui permettent de différencier les objets et qui sont, pour moi, des relatives réduites : tu prends l'autre vis longue avec un bout vert (SAUL, US, NN)

Les tableaux sont tous divisés en deux parties ; nous avons vu que le locuteur pouvait répondre à une question comme que faire ? en un ou plusieurs énoncés (voir exemples 1 et 2). Nous avons choisi de distinguer les deux possibilités puisque nous avons montré que syntaxe et réalisation linguistique dépendent du mouvement référentiel. De plus, dans la première colonne, nous avons distingué les cas où le référent était introduit pour la première fois dans un énoncé de la trame ou dans un autre énoncé :

GAËLLE (Fr, N)

maintenant { } les mettre face à face
{ que nous avons les deux ensembles sur la table }

L'énoncé entre accolades n'est pas un énoncé de la trame. Il permet à Gaëlle d'introduire les deux sous-parties déjà consituées avant de donner son instruction, et

d'utiliser ensuite une forme pronominale pour référer à ces deux sous-parties. Lorsque le référent est introduit pour la première fois dans un énoncé de la trame, l'énoncé est marqué du symbole °.

Dans la plupart des propositions qui entrent dans la catégorie {prototypique, préférence au sémantique, (I), SN thème lexical - SP relatum) le relatum est laissé implicite lorsque que la position finale est représentée par les mains de l'agent (donc facilement inférable), comme par exemple dans les deux débuts de texte suivants :

NOTES

*. Je voudrais remercier H. Hendriks et M. Mittner pour leurs réactions à une première version de ce texte. J'ai fait miennes leurs suggestions. Toute lacune m'est bien évidemment imputable.

1. *diese holz sicher schiff*, énoncé d'un apprenant italien de l'allemand, est constitué de deux syntagmes nominaux, « ce morceau de bois » et « bateau », situés de part et d'autre d'un élément analysé comme verbal, « sur », interprétable comme « retenir » (une cale retient un bateau). Les deux auteurs montrent que des deux référents, « cale » et « bateau », le premier est plus agentif que le second. La distinction catégorielle « agent », qui implique son corollaire « patient », est remplacée par une échelle dite de « contrôle », dont l'un des pôles serait l'agent et qui couvrirait également des relations non-agentives, impliquant des actants non-animés et non-intentionnels.

2. Carroll & von Stutterheim (1997) montrent que l'apprenant anglophone d'une langue apparentée, l'allemand, va non seulement devoir acquérir le marquage du cas (e.g. accusatif versus datif), mais encore, lorsqu'il veut décrire le déplacement d'une entité, associer ce marquage à une focalisation sur la Figure (accusatif) ou sur le Fond (datif). (voir les définitions infra).

3. Le recueil de données a été effectué en France, où les Américains effectuaient un séjour universitaire. On pourrait donc parler de production en langue seconde, réservant le terme langue étrangère aux cas où, comme pour le groupe de francophones, la langue utilisée (ici, l'anglais) diffère de celle employée dans les contextes sociaux habituels.

4. En anglais : Record yourself giving instructions for a person who, listening to the tape, has to assemble the different pieces together as done in the montage you've seen several times.

5. Adam (1992) utilise le terme de procédural. Ce terme étant déjà utilisé en psycholinguistique pour qualifier un type de connaissances (procédurales versus déclaratives) nous avons préféré le terme de Roulet. Celui-ci distingue les textes instructionnels des textes injonctifs sur la base de la relation intersubjective (différence entre requête et ordre).

6. Il est parfois difficile de dire si le locuteur a résolu la tâche pour un interlocuteur potentiel qui écouterait la cassette ou si, s'enregistrant dans un cadre institutionnel, il effectue la tâche (aussi) pour l'enquêtrice.

7. Il s'agit moins ici de manifestations particulières et [d']entités observables pour le linguiste (Ducrot, 1984) que de fragments que certains, par association avec le découpage textuel traditionnel, assimileraient à des « propositions ». Par souci de simplicité, nous appellerons ici « énoncé » tout segment constituant une unité.

8. Les conventions de transcription sont les suivantes : Fr = locuteur français ; US = locuteur américain ; N = natif (s'expriment en LM) ; NN = non natif (s'exprimant en LE). Lorsqu'une séquence de texte est en retrait par rapport au reste, elle appartient aux structures adjacentes (et non à la trame).

9. Cf. supra, description des pièces (2.2).

10. La typologie suivante permet de rendre compte du mouvement référentiel :

* introduction : pour la première fois dans le texte, le locuteur réfère à un élément du domaine concerné ; * changement : le locuteur a déjà référé à un ou des éléments du même domaine référentiel, mais change d'élément d'un énoncé à l'autre ; * maintien exact : le même élément informationnel est repris d'un énoncé à celui qui suit ; maintien réduit ou élargi : référence à une partie d'un élément mentionné dans * l'énoncé précédent ou à un élément qui l'englobe (catégories hybrides qui participent à la fois du changement et du maintien).

11. Dans ce qui suit, comme Carroll (1990), nous empruntons à Klein (1985) les définitions suivantes : le thème est l'entité dont on indique la ou les positions (éventuellement le mouvement) ; le relatum est la région de l'espace occupée par le thème, en position source ou cible. Elle peut être déterminée par un objet.

12. Se rapprochant en cela des notions définies par la Gestalt.

13. Pour certains sujets, étant donné l'idiosyncrasie de la morphologie verbale, les verbes relatifs aux mouvements seront souvent transcrits en phonétique. Les problèmes de genre, eux, ne font pas l'objet d'une transcription phonétique.

14. Ce pronom dépend de l'interprétation de la consigne et de la langue utilisée : cinq locuteurs français s'exprimant en LE ont utilisé le pronom de première personne, I, car ils se sont décrits faisant le montage ; dans les autres cas, le you anglais s'oppose à la fois aux déictiques tu et vous et au supra personnel on.

15. Dans ce cas, le SP qui permettrait de référer aux mains de l'agent est laissé implicite, le destinataire étant capable d'inférer l'information à partir du sémantisme du verbe.

16. Pour des résultats précis, cf. Prodeau, 1996.

17. Il est difficile de garder dans ce cas le symbole Ac : même s'il s'agit du même lexème verbal, le sème action disparaît au profit du sème mouvement.

18. L'anaphore est le substitut d'un segment de discours qui est apparu antérieurement. Les formes privilégiées de reprise des SN lexicaux sont les pronoms, mais, dans certaines conditions (répétition en position sujet + langue ou registre de langue), il peut y avoir ellipse, c'est-à-dire anaphore Ø. Cependant nous comparons ici des productions de natifs avec celles d'apprenants pour lesquels les catégories de l'analyse grammaticale classique ne sont pas toujours opératoires. J'emploie donc le terme anaphore Ø lorsque la coréférentialité se conjugue avec un calque de la structure d'énoncé (cf. énoncés 2 et 3 de l'exemple 33), et implicite dans les autres cas (cf. entre autres l'exemple 42).

19. Nous avons choisi dans ce tableau de comparer les énoncés qui réfèrent au mouvement d'un objet d'une position intermédiaire vers sa position finale dans l'assemblage. Nous n'avons toutefois pas pris en considération les propositions dont l'ordre syntaxique diffère de l'ordre prototypique dans ce type de texte, et ce pour deux raisons essentielles : (a) il y a très peu de propositions concernées ; (b) elles sont syntaxiquement hétérogènes, ce qui laisse penser qu'elles sont fortement idiosyncrasiques.

20. Par exemple, Mathias, qui a résolu la tâche en anglais LE, a commencé par monter la rondelle en bois sur une des tiges filetées vertes, puis a abandonné cette sous-partie pour l'autre. Il reste que l'on ne peut assembler les deux sous-parties avant d'avoir construit chacune d'entre elles.

21. Première phase de familiarisation, cf. 2.3 supra.

22. Nous adoptons ici la typologie proposée par Klein & Perdue (1992). Les contraintes sémantiques tiennent compte du degré de contrôle (cf. supra, note 2) – l'ordre agent-action-patient a depuis longtemps été reconnu comme le plus « naturel », au moins pour les langues à structure S - V - O. Un second type de contraintes, que Klein & Perdue appellent discursives, relève du statut de l'information dans le discours (information introduite vs. maintenue). Elles ne suffisent cependant pas à rendre compte de la position de certains éléments dans l'énoncé ni de leur composition (SN lexical ou pronominal ou anaphore Ø) : deux éléments déjà introduits dans le discours peuvent avoir une composition différente. Pour en rendre compte, il faut tenir compte de la question à laquelle répond l'énoncé et de la structure topique-focus qu'elle détermine. C'est à ce type de structuration que Klein & Perdue réservent le terme de pragmatique.

23. Levelt différencie les référents selon leur degré de récupérabilité dans le discours : le référent qui est le plus présent en mémoire, donc le plus récupérable par l'interlocuteur, appartient au centre focal, les référents qui ont déjà été introduits mais moins récemment appartiennent au modèle de discours (discourse model).

24. cf. aussi l'exemples 36 : à le côté pas de [vize], et, même s'ils ne s'accompagnent pas de focalisation, 38 : dans un des trous à l'extrémité ; 40 : sur l'extérieur cercle ; 42 : soit sur le trou à gauche soit sur le trou à droite. Rappelons que cette mention de la position cible peut soit s'intégrer à la réponse à que faire (de cet objet) ?, soit à comment le faire ? – et indiquer alors la façon d'assembler.

25. Je tiens à remercier le lecteur anonyme qui a utilisé ce terme.

RÉSUMÉS

Cet article traite des ordres syntaxiques utilisés en français et en anglais, LE et LM, dans un type de discours appartenant au genre discursif appelé instructionnel. Cette double comparaison, interlingue et selon le niveau de compétence, permet de distinguer parmi les contraintes qui pèsent sur l'enchaînement des constituants celle qui prévaut (lorsqu'il y a compétition) ou qui prévalent (lorsqu'il y a coalition) dans une langue donnée, nous donnant ainsi accès au stade préverbal de la production qu'est la conceptualisation. Ainsi, selon le niveau du processus de production où l'influence de la LM se situe, on peut émettre des hypothèses sur les acquisitions possibles d'un apprenant de cette langue, qui, dans certains cas, reste étrangère.

This article deals with syntactic orders used in French and English, L1 and L2. The context being one of instructional discourse, we compare productions of native speakers and learners in both languages to find out : (a) which constraint(s) (semantic, grammatical, pragmatic, discourse type) is or are fundamental for the construction of the discourse itself ; (b) what this implies for

acquisition, depending on the level of the production process on which the source language has a potential impact.

AUTEUR

MIREILLE PRODEAU

G.R.A.L (GdR 113 du C.N.R.S),Département d'Études des Pays Anglophones,Université
Paris VIII