

La résidence dans le pays de la langue cible et son influence sur les récits d'apprenants hellénophones de français

PAPADOPOULOU Zafeiroula

Université Paris III - Sorbonne Nouvelle

1. Introduction

Le but de cette recherche est d'examiner la relation entre la référence aux personnes et au temps et la cohésion textuelle dans des textes produits par différents groupes de scripteurs. L'étude de l'acquisition linguistique implique l'étude des contextes où ce procès se déroule. Afin d'analyser le rôle de la résidence dans le pays de la Langue Cible, nous avons formé deux groupes d'apprenants de niveau avancé (séjournant en Grèce et en France). Pour mener à bien cette comparaison, nous avons choisi comme objet d'étude au sein de deux corpus recueillis la cohésion des récits et nous espérons démontrer l'influence d'un séjour en France au niveau lexical, grammatical, morphosyntaxique et sociolinguistique sur les interlangues observées.

2. Cadre théorique

Selon Klinger Dominique (2003 : 2) la cohésion d'un texte est assurée par la référence aux entités agissantes et par la référence temporelle. Pour analyser la référence aux entités nous suivons le modèle de la *quaestio*.

2.1. Cohésion

Ce travail s'inscrit dans le cadre du modèle de la *quaestio* de Klein Wolfgang et von Stutterheim Christiane (1991). La *quaestio* est la question générale/abstraite à laquelle tout texte répond. Imaginons qu'en construisant la *trame* de son récit, le locuteur a à chaque fois à répondre à une question implicite ayant la forme générale « Qu'est-ce qui se passe pour p ensuite ? » ou « Qu'advient-il à P au temps T ? » P représentant le/les protagoniste(s).

La *quaestio* exerce une contrainte sur le texte :

- Tout d'abord, au niveau **global** : une énonciation est répartie en structure principale et en arrière-plan. Les énoncés qui répondent à la question font partie de la trame et les éclairages, les commentaires sur la trame qui parfois arrêtent aussi la progression temporelle du récit, font partie de l'arrière-plan.
- Au niveau **local** de l'énonciation, nous pouvons l'analyser en deux parties : le topique et le focus. Le T est ce dont parle le locuteur, le support référentiel, tandis que le F est ce qu'on dit du topique, l'apport de l'information. L'importance de ces deux parties de la phrase sur la cohésion d'un texte est que le topique assure la continuité du texte selon la règle de la répétition alors que le focus, qui apporte une information nouvelle, assure sa progression. Mais il est nécessaire que le Topique soit identifiable par les locuteurs :

Ex) La femme (T) a des cheveux noirs (F)
 La femme (T) court derrière lui (F)

2.2. La référence temporelle en français et en grec

D'après Lambert (1997 : 148), l'influence de la langue maternelle se manifeste de façon variable selon les niveaux de maîtrise des apprenants. Elle joue d'abord le rôle de grille qui oriente les filtrages selon les caractéristiques formelles. Elle guide ensuite la focalisation attentionnelle sur les éléments de sens qui trouvent leur expression dans leur L1. Enfin, au niveau quasi-bilingue, son empreinte joue un rôle dans le choix des perspectives de représentation du réel dans le discours.

Pour interpréter les divergences éventuelles, nous nous sommes inspirée de l'idée de Slobin Dan Isaak (1991 : 11) selon laquelle l'activité symbolique des locuteurs est liée à l'empreinte cognitive de leur langue première qui influe sur la façon de concevoir l'information, de l'organiser et de la linéariser. Donc, nous examinerons quelles sont les ressemblances et les différences entre les deux systèmes temporels pour contrôler le degré de l'influence du grec sur le français.

En général, nous observons une certaine équivalence entre les modes et les temps de deux langues. Pourtant plusieurs différences entre les deux systèmes se trouvent à l'origine des erreurs commises par les apprenants : Certaines fonctions remplies par un mode ou un temps en grec sont remplies par un autre en français (et inversement). De plus, si on fait une comparaison détaillée entre les deux structures verbales nous verrons que certains temps et modes n'existent pas.

En ce qui concerne le temps, nous commençons par l'emploi du présent où il n'y a aucune difficulté, puisque l'aspect duratif, itératif, permanent et imminent et, bien sûr, le présent de narration existent dans les deux langues. De même, il y a une équivalence quant aux valeurs du futur (=expression d'un fait futur par rapport au présent, d'un ordre et d'une éventualité) et du futur antérieur (=expression d'un passé par rapport au futur, d'un achèvement rapide de l'action et d'une possibilité de façon accomplie). Il en va de même pour l'emploi de l'imparfait ; son aspect duratif, sa valeur descriptive, l'expression de la répétition et d'habitude dans le passé, l'expression de la simultanéité et des faits ponctuels et enfin ses valeurs modales sont communes dans les systèmes verbaux du grec et du français. En ce qui concerne le passé composé et le plus-que-parfait il n'y a pas particulièrement de confusion. Cependant, il y a une grande difficulté quant au gérondif. En grec, le gérondif n'existe pas parce que le participe présent est utilisé à sa place. C'est pour cela que parfois au lieu d'utiliser le gérondif, les apprenants hellénophones utilisent le participe présent. Enfin, il faut signaler que en grec, le passé composé est moins utilisé que le passé simple phénomène qui ne correspond pas à la réalité française.

La syntaxe constitue un secteur de la langue qui crée beaucoup de difficultés chez les apprenants. Les deux langues disposent de plusieurs points communs ; nous remarquons tout de même quelques différences quant à la place, à la fonction, et aux relations des mots entre eux. Dans la phrase complexe, l'expression de la simultanéité, de l'antériorité et de la postériorité est marquée de façon identique dans les deux langues. Les apprenants ont, quand même, du mal à appliquer correctement les règles de la concordance des temps et à conjuguer les locutions temporelles avec le mode approprié. Par exemple, nous trouvons souvent *depuis que* suivi du subjonctif ou *en attendant que* suivi de l'indicatif. Cependant, les problèmes d'accord sont plutôt des problèmes morphologiques ; il s'agit de connaissance automatique, nous ne pouvons pas parler, alors, d'une difficulté de référence. Ce n'est pas un choix personnel mais relève plutôt des connaissances et l'application de la règle. Au plan

syntactique alors, nous constatons la même tendance à transférer directement et sans changement une règle de la langue première vers la seconde.

Selon Klaus Vogel (1995 : 188), nous pouvons également faire la remarque au plan pragmatique, puisque les langues diffèrent aussi dans ce domaine : les erreurs sont dues ici aux procédures communicatives distinctes, qui comportent des différences de structures et des moyens d'expression propres à chaque langue. C'est-à-dire que, même si les actes de parole comparables dans les deux systèmes apparaissent dans des situations de communication similaires, leurs moyens d'expression sont souvent très différents, puisqu'une ressemblance formelle ne correspond pas toujours à une équivalence fonctionnelle. Par exemple, les formules de routine utilisées pour marquer le début ou la fin d'une prise de contact, pour saluer ou prendre congé, pour remercier ou s'excuser, pour ouvrir ou clore une lettre, etc., qui peuvent être expliquées seulement à partir de perspectives sociolinguistiques et dont la fonction principale est de diminuer la complexité de la communication en créant des repères, sont très différents d'une langue à l'autre.

De même, nous trouvons plusieurs erreurs référentielles au plan lexical. Contrairement aux acquisitions concernant les structures morphologiques et syntaxiques qui sont assez facilement généralisables et systématisables, les acquisitions lexicales sont susceptibles de permettre des réalisations faussées pratiquement illimitées, donc non-système. Cela commence par la confusion de l'apprenant, due à sa mise en contact avec des réalisations verbales – qui se trouvent surtout dans les textes littéraires – dont les écarts par rapport au système ou à la norme sont parfois très grands et même, accidentels ou exceptionnels.

Avant de finir notre analyse sur l'expression de la référence en français et en grec, il est nécessaire de mentionner que quand un hellénophone apprend le français, l'acquisition de la morphologie implique une reconceptualisation de la relation temps/forme verbale. En effet, la construction Auxiliaire – Verbe du système français est très complexe à comprendre pour un apprenant. Il est donc, normal chez l'élève de commettre un grand nombre d'erreurs référentielles dans tous les domaines du système linguistique, avant d'acquérir un niveau élevé de la langue cible.

3. Méthode d'enquête et sollicitation des données

Notre corpus se compose de récits sollicités à l'aide d'extraits de deux films. Le premier montage est constitué de huit photos du film « American pie ». Au début, en regardant les photos, nous distinguons le visage d'un jeune homme. A travers l'expression de son visage, nous comprenons qu'il voit quelque chose qui l'intrigue, qui l'étonne. La troisième image donne sens à l'histoire. Le garçon regarde une jeune fille, russe, qui est en train de jouer de la flûte. Devant la jeune fille il y a un groupe de jeunes filles qui jouent aussi de la flûte. Une fois le concert terminé, le chef d'orchestre range sa flûte tandis que les autres filles s'éloignent. Notre héros, le garçon, décide d'aller parler à la jeune fille. Lorsqu'elle le découvre, elle semble être surprise.

La seconde série de photos, est un extrait du film « La panthère rose ». La scène se passe à côté de la Seine, sur l'île Saint Louis, où un homme effectue un échange étrange avec une femme. Deux voitures de police arrivent. Commence alors la fuite de deux premiers personnages le long du quai, poursuivis par les policiers. Là se situe la dernière apparition de l'homme. En entrant dans l'ascenseur de l'hôtel, nous

distinguons un moine et le réceptionniste de l'hôtel qui sont étonnés de voir la femme. L'image suivante nous révèle qu'un policier attend en dehors de l'ascenseur et que les deux autres policiers prennent les escaliers pour rattraper la femme. En même temps dans l'ascenseur, la femme ôte sa perruque brune, retourne son manteau et enfin s'enroule un turban sur sa tête. Ainsi, à la dernière image, nous prenons conscience qu'ils ont échoué à arrêter la femme suspecte, car ils n'ont pas compris que c'était la femme au turban qu'ils cherchaient.

Ces deux films conviennent particulièrement aux populations étudiées : ils mettent en scène des suites d'actions intéressantes pour des adultes comme le mystère, l'angoisse, l'inattendu. En même temps la réalisation de ces actions ou de ces activités se trouve contrariée. Par exemple dans le film « American pie » nous comprenons que le garçon veut parler à la jeune fille mais que le groupe des filles l'en empêche. C'est pour cela qu'il attend le départ d'autres filles pour s'approcher d'elle. Dans l'autre cas, le film « La Panthère rose », la présence de la police force les deux premiers protagonistes à arrêter leur échange et à commencer leur course. Il est à noter que le deuxième film nous aidera à analyser la compétence sociolinguistique des apprenants analysés dans cette recherche, puisque nous avons vu que certains ont identifié que les scènes se passent à côté de la Seine, sur l'île Saint Louis.

Les productions de deux catégories d'apprenants ont été recueillies, soit 20 textes :

- 10 apprenants hellénophones du français qui n'ont jamais vécu au sein d'une communauté francophone ;
- 10 apprenants hellénophones du français avancés qui séjournent lors du recueil des données en France, et plus précisément à Paris.

Les enquêtés sont des apprenants institutionnels qui apprennent ou qui ont appris le français. Ajoutons que le français n'est pas leur deuxième langue mais leur troisième. Presque tous les sujets parlent déjà l'anglais.

Pour ce qui concerne le recueil des données, la **consigne donnée aux enquêtés** (tâche des informateurs) a été de regarder attentivement les photos de deux histoires, puis de les décrire en écrivant ces extraits pour faire en sorte qu'une autre personne ne les connaissant pas, puisse visualiser, en lisant les récits, les deux films de la manière la plus fidèle possible aux modèles originaux proposés. Nous avons laissé les sujets observer les 2 films. Après dix minutes, ils ont été invités à en faire le récit à l'aide de la consigne suivante : « *Tu viens de regarder une série des photos qui sont le montage de deux films que je ne connais pas. Peux-tu me les décrire de telle façon que je comprenne ce qui se passe exactement?* ».

Après le recueil des données, nous les avons réécrites au propre, décompté les lignes des récits et en comptabilisé les propositions qui concernent la trame et l'arrière-plan. Les analyses ont porté sur les choix et l'usage des marques de cohésion relatives aux entités, première mention, maintien et réintroduction de la référence, et des expressions qui expriment la temporalité.

4. Analyse des données

4.1. Référence aux entités

Venons en à présent aux résultats de notre recherche : en ce qui concerne la référence aux entités au niveau informationnel – local, nous avons remarqué des entités à une

position T ou F lors de leur introduction. Leur position constitue un indicateur de la hiérarchisation de ces entités dans les deux histoires.

Dans le film *American pie*, le garçon, qui apparaît en premier dans le film (pour le Groupe 1) occupe une place topicale tandis que la fille est pour tous (sauf un sujet) focale. Pour le montage de la Panthère rose, la police est, la plupart du temps en position topique. Ce qu'il faut noter ici est que huit personnes traitent l'histoire comme si le moine et le réceptionniste n'existaient pas. D'après nous, à cause de l'ignorance des mots moine et réceptionniste. Concernant le Groupe 2 le rôle des protagonistes est partagé pour les deux films.

Quant au maintien des entités, nous avons rencontré un grand pourcentage de **pronoms personnels** se substituant aux entités (Tableau 1). Les pronoms désignent des entités mutuellement connues et servent à éviter la répétition. La fréquence globale des pronoms - sujet varie selon la langue. Mais, le français, qui est une langue à sujet obligatoire, marque le maintien de la référence au moyen du pronom principalement. Si nous observons plus attentivement les récits des apprenants, nous distinguons que les pronoms les plus souvent utilisés par ordre de fréquence sont les pronoms personnels.

Maria	Il y a un garçon qui se cache derrière des arbres dans un forêt. Après on peut distinguer qu' <u>il</u> regarde une petite fille <u>qui</u> joue à la flûte. On ne sait pas encore si <u>il la</u> connaît. <u>Il</u> a un visage bizarre comme s' <u>il ne la</u> connaît pas.
Michel	Il s'agit d'une jeune fille <u>qui</u> est assise sur une pièce de bois et <u>qui</u> est en train de jouer à la flûte. <u>Elle</u> porte des vêtements ciels.

Tableau 1 : Maintien de référence par des pronoms.

Ensuite, un grand nombre de sujets (16/20) optent pour le **possessif** afin de maintenir ou de réintroduire une entité. Le déterminant possessif est l'équivalent de *le...de moi*, *le...de toi*, toutes formes agrammaticales en français moderne. Autrement dit, il représente la synthèse de deux éléments généralement disjoints du Groupe Nominal : l'article défini et un complément du nom introduit par *de*. Le possessif est donc apte à exprimer les mêmes rapports sémantiques que le complément d'un nom défini introduit par *de* : appartenance (« *son manteau* »), lien de parenté, caractéristique (« *sa curiosité* »), rôles sémantiques associés à un procès (« *son apparition* ») aussi bien que la possession proprement dite.

Les études portant sur le maintien de la référence montrent aussi que les langues tendent à marquer le degré d'accessibilité des entités par des formes plus ou moins explicites. Les apprenants utilisent systématiquement les oppositions entre formes nominales, (pronoms en français) et anaphore zéro selon la distance à la dernière mention du référent. Les formes pleines *le jeune homme*, *la fille* et *les jeunes filles* pour la première histoire et *l'homme*, *la femme*, et *les policiers*, pour la seconde, sont utilisées massivement pour réintroduire un référent distant et pour le promouvoir au statut de topique. En général, il y a un pluralisme en ce qui concerne les formes pleines qui se réfèrent aux protagonistes. Nous présentons par ordre de fréquence dans les tableaux suivants les formes pleines utilisées pour le maintien de la référence aux entités ou par des formes pleines.

Enfin le renforcement de la cohésion est fait par la co-présence de 2 ou 3 entités au sein de la même phrase (Tableau 2) ou par les formes de reprise ça ou la. Précisons que concernant la co-présence de trois entités, les énonciations pour la première histoire se réfèrent plutôt à la phase où le groupe de filles est en train de partir, la fille qui était le chef d'orchestre de ramasser ses affaires et le garçon de les regarder discrètement ; tandis que dans l'autre histoire il y a plusieurs phases de co-présence : au début quand la police commence à persécuter les deux héros du début, ou après quand la femme entre dans l'hôtel sous la surveillance du moine et du réceptionniste pendant que la police est derrière elle.

Diana	maintenant sur l'ensemble des flûtistes. Il reste caché jusqu'à ce que toutes <i>les filles</i> partent, sauf <i>celle</i> qui dirigeait l'ensemble.
Michel	<i>Les deux personnes</i> commencent à courir pour échapper probablement aux <i>policiers</i> .
Amy	<i>Jean</i> a décidé d'aller parler à la <i>femme</i> bizarre après avoir vu <i>les enfants</i> partir
Victor	Mais, malheureusement pour <i>eux</i> , <i>l'agent de police</i> leur poursuit et

Tableau 2 : Renforcement de la cohésion a travers la co-présence

Nous avons rencontré dans les récits de certains apprenants, l'utilisation de la phrase « *je pense que* ». Il est intéressant de dire que tous les exemples de *je pense que* proviennent des informateurs de Grèce. L'expression *je pense que* est une modalité d'assertion. Ces informateurs ne disent pas « la femme voit quelque chose », ils introduisent un doute, soit parce qu'ils ne voient pas clairement à quoi ils se réfèrent, soit par manque de confiance en ses récits. En l'utilisant, il y a la probabilité comme si l'informateur disait « je pense mais je ne suis pas tout à fait sûr ».

4.2. La référence temporelle

En ce qui concerne la référence temporelle dans notre corpus nous observons la dominance presque totale du présent. Il est indispensable de mentionner que les sujets expriment la temporalité aussi à travers l'aspect grammatical et lexical (Tableau 3 et 4).

Michel	par l'escalier. La femme, tres tranquille et sûr pour elle-même, retire la perouque <u><i>qu'elle portait</i></u> . On peut constater <u><i>qu'elle était déguisée</i></u> .
Marc	elle désabille, elle porte une robe noire et un chapeau vert et elle sort de l'ascenseur. Les hommes <u><i>qui la chassaient</i></u> se trouve juste à côté, mais il ne la reconnaissent pas.
Nicole	parler. Quand la fille prend conscience de la présence du jeune homme elle est un peut étonné et peut-être elle a peur de lui a cause de quelque chose <u><i>qui se passait</i></u> au paravant ou parce <u><i>qu'elle ne le connaît pas</i></u> .

Tableau 3 : Référence temporelle a travers l'aspect grammatical.

Denise	il veut la rencontrer pour la première fois ou discuter avec elle pour quelque chose professionnel. Ou peut-être <u>ils s'aiment</u> et ils cherche quelque part pour se trouver
Ariane	arrivé. Dans l'autre image <u>ils courent</u> parce que la police les suit et la femme entre dans un hotel. Elle va dans l'ascenseur et la-bas elle change
Roula	Après quand les autres sont parties l'homme s'approche la fille sans <u>faire</u> du bruit
Charles	Comme toujours quand les flics la <u>trouvent</u> elle echappe sans problème.
Ludo	La dame enlève la perruque dans l'ascenseur, le masque <u>tombe</u> .

Tableau 4 : Référence temporelle a travers l'aspect grammatical.

Enfin nous avons observé dans le corpus les marqueurs temporels à l'aide de qui les informateurs renforcent la cohésion :

	Temps		70	
Grèce	Quand	14	Finallyment	1
	Après	13	Au début	1
	Ensuite	6	Pendant que	1
	Soudain	5	Maintenant	1
	Tout de suite	3	Alors que	1
	En même temps	3	Auparavant	1
	En train de	3	Puis	1
	Encore	2	Déjà	1
	Jusqu'à ce que	2	Un peu plus tard	1
	Enfin	2	Pendant	1
	Tout à coup	2	Après qq. minutes	1
	Quelques min plus tard	2	Juste	1
			Une fois	1
Temps			64	
France	Maintenant	8	Soudain	2
	En train de	6	Enfin	1
	A ce moment la	4	Pendant que	1
	Toujours	4	Du même	1
	Au début	4	A partir que	1
	Tandis que	4	Tout à coup	1
	Après	3	Avant	1

Alors que	3	Avant que	1
Quand	3	A la fin	1
Encore	2	Ainsi que	1
Jusqu'à ce que	2	Au cours de	1
Finalelement	2	Cette fois-ci	1
En même temps	2	Immédiatement	1
Ensuite	2	Vers 5 heures après-midi	1

Tableau 5 : Marqueurs temporels

5. Recherches Antérieures

Maintenant nous allons voir, comment nos analyses participent à l'avancée théorique en nous référant aux recherches antérieures par rapport à nos résultats. De nombreuses recherches antérieures sur la temporalité dans l'acquisition du français langue seconde ont mis l'accent sur les **stades initiaux ou intermédiaires** d'apprentissage.

Notre étude, comme je l'ai déjà dit concerne des apprenants de niveau avancé. Les études sur les apprenants avancés, moins nombreuses dans l'ensemble, se sont penchées sur la capacité des apprenants à établir des phrases cohérentes en mettant en œuvre les moyens linguistiques qu'ils possèdent. Il y a, par exemple, des projets comme celui d'**Interlangue Française** [<http://www.fraita.su.se/interfra/projet.htm> visité en mai 2007]. Quant aux résultats du projet d'InterFra, nous pourrions remarquer que nos informateurs, comme ceux de l'InterFra, acquièrent les règles de l'accord verbal. Une autre remarque de cette étude était que ces sujets n'ont pas encore automatisé l'accord verbal, fait que nous ne pouvons pas vérifier chez nos informateurs.

Un autre projet est celui d'**European Science Foundation** où les apprenants, même débutants, arrivent à construire des récits riches en progression et retours en arrière temporels. Nos informateurs, d'après leurs récits montrent un bon usage de la morphologie verbale ; mais il ne faut pas oublier que nos informateurs suivent ou ont déjà suivi des cours de français dans leur pays, il ne s'agit pas alors d'apprentissage en milieu naturel. Bien que les sujets qui séjournent à Paris ne suivent pas de cours au moment du recueil des données, quand ils étaient en Grèce, ils avaient tous suivi des cours.

6. Analyse comparative entre les deux groupes

A la suite de Dabène Louise (1990 : 9), nous distinguons nos groupes d'après leur milieu d'apprentissage de la langue. Notre dernier objectif consistait à faire une analyse comparative entre les deux groupes.

Nous constatons que les différences entre les deux groupes concernent le niveau lexical, les compétences sociolinguistiques et la longueur des récits. Le deuxième groupe, en séjournant dans une communauté de la LC, est plus capable d'utiliser une « langue » que les Français utilisent dans la vie quotidienne, ils produisent des récits plus longs et plus descriptifs et ils sont en mesure de reconnaître des éléments de la culture et de la réalité française.

Bien sûr, toute théorie de l'acquisition des langues soutient que l'apprenant perçoit, encode et retient en mémoire des données de la parole qu'il entend autour de lui, et que l'acquisition d'une langue n'est pas possible en l'absence de cette expérience. La question spécifique posée par cette étude est de savoir si les récits que rédigent les apprenants du deuxième groupe sont plus corrects, lorsqu'ils sont plongés dans la communauté francophone, que ceux du premier groupe.

Les recherches portant sur des apprenants avancés au cours d'un séjour dans la communauté native montrent que dans l'ensemble, il n'y a pas de développement spectaculaire au niveau structurel. Nous avons néanmoins, l'impression qu'ils tirent des bénéfices d'un séjour dans le pays étranger, notamment dans le développement de différents aspects des capacités sociolinguistiques : le savoir culturel, le savoir sociolinguistique, le savoir pragmatique, l'accélération du débit. Nous observons par exemple dans notre corpus, que six personnes sur dix, du deuxième groupe qui se trouve à Paris, identifient le pont de l'île Saint Louis. Alors que dans l'autre groupe, personne ne donne même un indice d'identification.

En ce qui concerne la référence temporelle dans notre corpus nous observons la dominance presque totale du présent. Et il est indispensable de mentionner que les sujets expriment la temporalité aussi à travers l'aspect grammatical et lexical. Enfin nous avons observé dans le corpus les marqueurs temporels à l'aide desquels les informateurs renforcent la cohésion.

Ensuite, si nous comparons les récits de ces deux groupes, il y a un écart dans les productions narratives. Les informateurs du deuxième groupe sont plus descriptifs, phénomène qui est évident si nous regardons le tableau suivant.

D'ailleurs, nous trouvons des énonciations dans les récits qui n'incluent pas des personnages. Ces énonciations renforcent le flux référentiel, et elles sont utilisées plutôt par les apprenants du deuxième groupe, fait qui est expliqué par ce que nous avons déjà signalé, nommément que les sujets du G2 sont plus analytiques à la description.

Au niveau lexical aussi, il y a des différences entre les deux groupes. Si nous observons leurs récits attentivement, nous comprenons que le groupe de Paris, utilisent des mots qui ne sont pas 'institutionnellement' enseigné comme « le flic », « la gendarmerie », « merde » et que normalement un apprenant apprend en les écoutant.

Charles 27	Un homme et une femme sur la Seine. Un peu angoissée ? Ambiance suspecte... Air de délinquance. Mais de quelle sorte ? Un vol, une escroquerie, un meurtre ? Des hypothèses bien probables. La transaction délictueuse. La preuve ? Mais on ne voit pas bien qu'est-ce qu'il se passe. Quelqu'un a appelé les flics. Merde. Ils courent le plus vite possible. Il va tout droit. Elle va entrer dans l'hôtel. Elle court vers la porte. Mais c'est trop tard. Elle n'a pas échappé à l'œil du gardien et du moine. Les flics s'approchent. Elle se déguise. Elle change des vêtements, du coiffure. Elle cache les diamants que l'homme lui avait donné. Comme toujours quand les flics la trouvent elle échappe sans problème.
---------------	---

Une autre remarque très intéressante concerne le nombre des liens temporels. Le pourcentage des apprenants de Grèce est beaucoup plus élevé que celui du deuxième

groupe. Les sujets qui habitent en Grèce ont utilisé dans les 179 propositions 104 liens, cependant que dans les 296 les sujets du deuxième groupe ont utilisé 82 liens. Nous pouvons expliquer ce phénomène par le fait que les sujets en Grèce utilisent plus de liens plutôt pour expliciter les relations temporelles entre les événements, tandis que les sujets qui se trouvent à Paris, attribuent ces relations par la morphologie verbale et par l'aspect (lexical et grammatical).

7. Conclusion

Pour conclure, ce qui se dégage de cette recherche est que la résidence dans une communauté native est essentielle pour l'amélioration des compétences sociolinguistiques et lexicales, mais que l'exposition seule à la LC dans le milieu naturel n'améliore pas la compétence morphosyntaxique.

Bibliographie

- Dabène L., Cicurel F., Lauga-Amid M.-C., Foerster C., 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, coll. LAL Hatier Credif.
- Clerc St., *L'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère*, [www.marges-linguistiques.com] visité en mai 2004, p. 1-18.
- Interlangue française - développement, variation et interaction, [<http://www.fraita.su.se/interfra/projet.htm>] visité en mai 2007, projet initié en 1988-89.
- Kihlstedt M., 1998, *La référence au passé dans le dialogue, étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Cahier de la Recherche, Département de français et d'italien, Universitet Stockholms.
- Klein W., Von Stutterheim Ch., 1991, *Text structure and referential movement*, Arbeitsberichte des Forschungsprogramms Sprache und Pragmatik. Lund University
- Klinger D., 2003, *Raconter dans deux langues : traitement et fonction des connecteurs dans le cadre éxpositif et le déclenchement de la narration. Etude menée sur la production française (L2) et japonaise (L1) de deux locutrices japonophones*, [www.marges-linguistiques.com] visité en mai 2004, p. 1-14.
- Lambert M., 2003, *Cohésion et connexité dans des récits d'enfant et d'apprenants polonophones du français*, [www.marges-linguistiques.com] visité en mai 2004, p.106-121.
- Lambert M., 2003, En route vers le bilinguisme, *Aile n° 9*, p. 147-172.
- Le Goffic P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette supérieur.
- Lenart E., Perdue Cl., 2004, L'approche fonctionnaliste : l'exemple du syntagme nominal, *Aile 21*, p. 85-121.
- Mpampiniotis G., Clairis Ch., 2001, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, δομολειτουργικών – επικοινωνιακή. Τα επιρρηματικά στοιχεία, η εξειδίκευση του μηνύματος*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Reichanbach H., 1947, *Elements of symbolic logic*, Dover, London.
- Slobin, D., 1991, Learning to think for speaking: Native language, cognition, and theoretical style., *Pragmatics 1*.
- Tzartzanis Ax., 1996, *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*, Β' έκδοση, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Vogel Kl., 1995, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires de Mirail.