HAL open science

Expression de la temporalité dans l'interlangue d'apprenants japonais de français

Pascale Trévisiol-Okamura

To cite this version:

Pascale Trévisiol-Okamura. Expression de la temporalité dans l'interlangue d'apprenants japonais de français. Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF), 2002, pp.25-35. hal-02978608

HAL Id: hal-02978608

https://hal.science/hal-02978608

Submitted on 1 Nov 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

Expression de la temporalité dans l'interlangue d'apprenants japonais de français

Pascale TREVISIOL

En évoquant l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue étrangère (LE), on est amené à se poser les questions suivantes : comment apprend-on une LE ? Autrement dit quels sont les processus cognitifs qui font que l'on passe de sa langue maternelle (Langue 1) à une langue étrangère (Langue 2 ou Langue 3), et comment s'effectue ce passage ? Quelles en sont les traces au niveau discursif à l'oral, et comment les décrire et les analyser ?

Par rapport à cette problématique des relations entre le langage et la pensée, je me suis intéressée au public universitaire japonais. Comment ces étudiants apprennent-ils une langue typologiquement très éloignée de leur langue maternelle (LM) comme le français, au Japon ? Comment l'emploient-ils à l'oral malgré des conditions d'apprentissage *a priori* peu favorables (effectifs élevés, faible exposition à la langue) et un enseignement formel basé sur l'écrit ?

1. Problématique

Mon étude concerne l'acquisition *en milieu guidé*, à savoir à l'intérieur d'une salle de classe, contrairement à ce qui se passe dans l'acquisition en milieu naturel (social) qui, elle, s'effectue « sur le terrain ». Dans l'acquisition guidée, comme l'a souligné Klein (1989), les données de la langue à apprendre sont plus ou moins préparées, programmées pour l'apprenant. Dans les cas extrêmes, on lui fournit une description de ces données. C'est le cas notamment dans l'enseignement grammatical traditionnel où la présentation est très fortement métalinguistique (règles de grammaire, etc.), donc axée sur l'aspect purement formel de la langue. Le cours de langue étrangère ressemble alors davantage à un cours sur la langue comme objet d'étude qu'à un cours de langue comme outil de communication. C'est le type d'enseignement reçu par la majorité des apprenants japonais que j'ai observés.

Il convient tout d'abord de rappeler que l'acquisition d'une LE se fait sur la base de l'acquisition préalable d'une langue maternelle (LM). En effet, l'apprenant adulte d'une LE possède déjà les moyens formels de sa langue source et les catégories cognitives (temps, aspect, espace, etc.) qui la sous-tendent. Autrement dit, il a déjà un stock de concepts et il cherche de nouveaux moyens pour les encoder dans la langue à apprendre (Perdue, 1990).

Je me suis donc interrogée sur les moyens utilisés par les apprenants japonais pour ex-

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

primer le temps en français dans leur *interlangue*. J'entends par ce terme d'interlangue le système linguistique de l'apprenant, c'est-à-dire sa propre version de la LE. Selinker (1972) le définit comme un système variable en voie de progression éventuelle en direction de la langue cible. Celle-ci est en effet beaucoup trop complexe pour pouvoir faire l'objet d'un traitement immédiat par le cerveau humain. La forme normale et naturelle de l'acquisition linguistique est donc une acquisition progressive, par approximations successives.

2. Méthodologie

Quelles sont les caractéristiques de l'interlangue des apprenants japonais en ce qui concerne l'expression de la temporalité en français ? J'ai observé pour cela les productions orales de 12 étudiants de l'Université de Hokkaido, à qui j'ai demandé de faire un récit à partir d'un montage vidéo des « Temps Modernes » de Chaplin. Ces étudiants non spécialistes avaient, au moment de l'enquête linguistique, de une à quatre années d'étude exclusivement universitaire du français en tant que deuxième langue étrangère (Langue 3). Ils avaient déjà une connaissance au moins théorique des principaux temps verbaux (présent, passé composé). La tâche consistait à raconter la deuxième partie du montage à l'intention d'une personne absente qui n'en aurait vu que la première partie, de façon à ce qu'elle puisse reconstituer l'histoire en écoutant l'enregistrement. Il fallait donc répondre à la question : « qu'est-ce qui s'est passé dans la deuxième partie du film ? »

J'ai effectué une première analyse des données en appliquant le modèle d'analyse du discours de Klein & von Stutterheim (1991). Selon ces auteurs, un texte, pour qu'il soit cohérent, implique une question implicite, autrement dit tout texte cohérent répond à une question globale appelée *quaestio*. Dans le cas d'un itinéraire par exemple, cette *quaestio* sera : « comment faire pour aller à tel endroit ? » Dans notre cas, qui est celui du récit, la *quaestio* peut se résumer à : « Qu'est-ce qui s'est passé (pour P) en Ti ? ». P, s'il est exprimé, renvoie à un protagoniste et Ti est l'intervalle temporel pertinent pour tout le récit.

La *quaestio* délimite deux types d'énoncés : ceux qui répondent directement à la *quaestio* appartiennent à la *trame* du texte, et ceux qui n'y répondent pas font partie de l'*arrière-plan*. Cette répartition trame/arrière-plan rappelle les *structures principale et secondaire* du récit définies par Labov (1972), mais aussi la distinction *figure/fond* dans les théories gestaltiennes de la perception (cf. Reinhart, 1986). Dans le cadre du récit, les énoncés de la trame ont trait directement à l'histoire, autrement dit à l'intrigue. Les énoncés qui se trouvent en arrière-plan peuvent remplir des fonctions diverses : descriptions de lieux ou de personnages, évaluations, commentaires, etc.

La temporalité est un domaine particulièrement représenté dans les textes narratifs. La trame présente les événements dans leur ordre de déroulement et fait avancer le récit, tandis que l'arrière-plan arrête la progression temporelle et donne des éclairages sur les personnages ou les événements, en provoquant parfois des retours en arrière sur l'axe du

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

temps.

3. Encodage du temps en français langue 3 (L3)

Comment le temps est-il donc encodé en français L3 par les apprenants japonais ? Autrement dit, comment ces étudiants expriment-ils cette notion dans leur interlangue et dans quelle mesure cela diffère-t-il de ce que font les locuteurs natifs face à une même tâche discursive ? Il s'agit pour cela, suivant Perdue (1990), de dépasser l'analyse des erreurs et d'aller vers l'analyse des activités de perception et de production en LE.

J'ai observé comment s'effectuait la référence au temps à travers différents niveaux de maîtrise du français (élémentaire, moyen et avancé). Ces niveaux ne correspondent d'ailleurs pas forcément à la durée d'apprentissage de la langue. Je les ai délimités à partir des critères suivants :

- le degré d'autonomie linguistique face à la tâche (les apprenants pouvaient-ils ou non se passer de mon aide pour réaliser la tâche ?) ;
- le degré de cohérence et de cohésion textuelles ;
- le degré de développement (formel et fonctionnel) de la morphologie verbale.

Quatre types de moyens ont été mis en oeuvre par les apprenants pour exprimer la référence au temps : des moyens pragmatiques d'organisation discursive, des moyens adverbiaux, des moyens morphologiques et des moyens syntaxiques (comme la subordination). Je me concentrerai ici sur les moyens pragmatiques, puis morphologiques.

3. 1. Moyens pragmatiques

De nombreuses recherches sur la temporalité dans l'acquisition du français L2 en milieu naturel ont mis l'accent sur les stades initiaux ou intermédiaires d'apprentissage (Dietrich, Klein & Noyau 1995, Schlyter 1996, Véronique 1990). Dans certaines de ces études, la référence au temps passé se fait majoritairement, voire exclusivement, par des moyens pragmatiques et adverbiaux. Même si nos locuteurs japonais disposent de moyens morphologiques, ils font eux aussi appel à des moyens pragmatiques qui permettent une référence implicite au temps. Tous les apprenants ont en effet cherché à ordonner les événements sur une chaîne temporelle et se sont basés, pour organiser leur récit, sur un principe universel appelé par Labov « principe de l'ordre naturel ». Suivant ce principe, l'ordre de mention correspond à l'ordre chronologique des événements, sauf mention contraire. Les apprenants de niveau élémentaire s'appuient particulièrement sur ce principe structurant car cela leur permet de se passer de morphologie. Leur discours est donc organisé dans un ordre chronologique strict avec des insertions possibles de discours direct. Ce principe semble plus facile à dépasser chez les apprenants avancés qui parviennent, grâce à la morphologie et à la syntaxe, à signaler des ruptures dans le fil chronologique du récit.

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

Regardons ces trois extraits correspondant au même épisode du film chez trois apprenants de niveau élémentaire, moyen et avancé. Dans ce passage, une jeune fille pauvre vole un pain, et tout en s'enfuyant elle percute Chaplin. Elle est aussitôt dénoncée par une dame qui a assisté à la scène et elle est sur le point d'être arrêtée par la police. Mais Chaplin se dénonce à sa place et se fait embarquer. La dame témoin insiste auprès du boulanger et du policier, et c'est finalement la fille qui est arrêtée. Cette scène-clé est particulièrement complexe à relater car elle implique plusieurs personnages qui se retrouvent tour à tour agent ou patient, dans des événements consécutifs ou simultanés. Dans les exemples, les énoncés en gras correspondent à la trame du récit.

ex 1 (SAY) :

1) **et elle trouve le pain**
2) **et elle est** *caught ?* **[arete] que police**
3) **et** *chaplin voit* **chaplin** [vy] **elle**
4) **et il dit :**
5) « je trouve le pain »
6) **et chaplin est [arete] que police**
7) **mais** *kekkioku ? at last ?* **finalement elle est** [arest]
8) **et chaplin va au restaurant+/.**
   (PAS) : pardon pourquoi la fille est arrêtée ?
9) un femme dit :
10) « elle a [truv] »
11) et police :
12) « merci je... »
13) police [arete] elle

Cette apprenante de niveau élémentaire (un an de français) procède à un traitement très synthétisé de l'information (énoncé 7) et a besoin de mon intervention pour pouvoir faire référence à la dame témoin du vol (énoncé 9), sans quoi ce personnage ne serait probablement pas mentionné. Cette stratégie de raccourci et d'évitement peut être due à la difficulté de traitement de la tâche et au manque de moyens linguistiques pour exprimer la simultanéité. Par conséquent, SAY n'a pas d'autre choix que celui d'adopter l'ordre chronologique des événements (énoncés 1 à 8). Au niveau de la morphologie, elle ne dispose pas de moyens grammaticaux stables et fonctionnels pour exprimer l'antériorité : la morphologie du passé n'est pas encore mise en place.

ex 2 (TAK) :

1) **la fille vole du pain**

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

2) **la fille se court**
3) **et la fille elle se rencontre à chaplin**
4) la femme a regardé
5) que la fille vole du pain
6) **la femme dit**
7) que la fille vole du pain à boulanger
8) **le boulanger court après la fille**
9) **mais chaplin dit :**
10) « ce n'est PAS la fille c'est MOI »
11) **chaplin est arrêté par police**
12) **mais la femme dit :**
13) « ce n'est PAS cet homme c'est la FILLE »
14) **la fille est arrêtée**

Cet apprenant de niveau moyen (un an de français) procède à un traitement plus analytique et détaillé. Il parvient grâce à la morphologie (passé composé) à exprimer l'antériorité dans la chronologie des événements. Il peut ainsi faire référence au personnage témoin du vol (en 4 : « la femme a regardé ») et maintenir la référence à ce personnage dans la suite du récit (en 6 et 12). Ceci donne un ensemble beaucoup plus structuré et cohésif.

ex 3 (AIK) :
1) **d'abord une fille a volé du pain de la boulangerie**
2) **et elle a échappé**
3) **mais elle a été pris par l'agent de police**
4) **mais chaplin l'a aidé**
5) **et il a dit :**
6) « ce n'est pas elle c'est moi qui a volé du pain »
7) **et l'agent de police a laissé la fille**
8) **et il a pris chaplin**
9) **mais une madame** qui a vu l'accident
10) **a dit**
11) que ce n'est pas l'HOMME c'est la FILLE qui a volé du pain

Quant à cette apprenante de niveau avancé (trois ans de français), elle dispose d'encore plus de moyens pour pouvoir s'écarter de l'ordre chronologique. Cela lui permet de faire référence au personnage témoin dans la trame (en 9 et 10) tout en exprimant l'antériorité en enchâssant une relative dans l'arrière-plan. Ces moyens d'ordre syntaxique et morphologique participent là aussi à la cohésion discursive et permettent à l'apprenante de

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

construire plus efficacement son récit.

3. 2. Moyens morphologiques

Passons maintenant aux moyens morphologiques utilisés par ces locuteurs pour localiser des événements dans le temps. Contrairement aux apprenants des études précédentes de Dietrich *et al.* (1995) observés en milieu social, les apprenants universitaires japonais utilisent dès le niveau élémentaire des verbes conjugués. Ils font appel à des moyens grammaticalisés, autrement dit « *mis en grammaire* », même si certaines formes verbales sont déviantes et ne correspondent pas à la norme du français langue cible (LC). Leur interlangue se caractérise donc par un développement formel plutôt précoce. Ce phénomène n'est pas sans corrélation avec le type de milieu d'acquisition, les conditions d'apprentissage et le type de méthode d'enseignement qui mise beaucoup de temps et d'effort sur des aspects très spécifiques de la langue, comme la flexion verbale (Klein, 1989).

Pour examiner la morphologie employée dans les 12 textes d'apprenants, j'ai répertorié les verbes lexicaux et comptabilisé les formes verbales. Voici donc comment elles se répartissent à travers les trois niveaux de maîtrise du français (cf. tableaux en annexe : **répartition des formes verbales dans 12 récits de film d'apprenants**).

Parmi les formes fléchies des verbes employés, j'ai relevé des formes actives et passives du présent, des formes du passé composé, de l'impératif, de l'imparfait et du plus-que-parfait (plus rare) correspondant à celles de la LC, mais également des formes idiosyncrasiques ne correspondant pas à la norme grammaticale du français LC. J'appelle ces formes « idiosyncrasiques » (Corder, 1980) car elles obéissent aux règles de l'interlangue de l'apprenant à un moment donné de son acquisition. Il s'agit de :

- formes phonétiques en [e], et dans une moindre mesure en [i] ou [y] *(je rest[e], il sort[i])*
- formes composées déviantes du passé composé avec erreur sur le type d'auxiliaire ou la forme du participe *(elle est volé, je suis [prã])* ;
- formes phonétiques de l'infinitif *(je devoir)* ;
- formes déviantes du présent actif ou passif avec des erreurs de type phonétique *(il [dit], elle [k]leure)* ou morphologique *(elle est [arest])*.

Comme nous le voyons dans le premier tableau, le niveau élémentaire se caractérise par une grande variété de formes flexionnelles, déviantes (47%) ou conformes à la LC (53%). Trois apprenants sur quatre ont majoritairement employé le présent dont la morphologie semble à peu près maîtrisée (peu de formes déviantes). Un apprenant (HKA) a surtout utilisé le passé composé et des formes idiosyncrasiques en [e]. L'emploi de ces formes est par ailleurs assez courant chez les autres apprenants (notamment chez YUM). On note un recours au passif (10% de formes déviantes ou non au total), malgré l'apparente

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

complexité syntaxique de cette tournure.

Au niveau moyen, les formes déviantes tendent à diminuer (42%) mais il y a toujours une grande variété morphologique. C'est là encore le présent qui est surtout employé (il se maintient à 42%) en concurrence avec les formes en [e] (qui persistent surtout chez KUM) et le PC (15%, en nette progression). Le passif est étrangement moins utilisé qu'au niveau inférieur.

Au niveau avancé, il n'y a plus que 21% de formes déviantes, et on voit apparaître une certaine stabilisation des formes temporelles qui sont en moyenne moins variées. Les quatre apprenants ont eu recours en majorité au PC (emploi massif à 60% au total, avec la persistance de quelques formes déviantes). On remarque une diminution nette du présent (13%) et une émergence tardive et timide des autres temps du passé, notamment l'imparfait. Comme au niveau moyen, le passif est peu utilisé et apparaît surtout chez KAZ.

En guise d'illustration de ces différents moyens morphologiques, comparons les 2 textes suivants relatant le même épisode du film à deux niveaux de maîtrise du français : élémentaire (YUM) puis avancé (CHI). Dans cet extrait, Chaplin, qui veut retourner en prison, va manger dans une cafétéria, se sert abondamment et interpelle un policier pour lui montrer qu'il ne paye pas l'addition. Il se fait donc arrêter.

ex 4 (YUM) :
1) **et** *chaplin va* **chaplin va cafétéria**
2) **beaucoup** *mange* **mang[e]**
3) MAIS il [ne] pas d'argent
4) **le policeman march[e]**
5) **chaplin** *call yobu ?* **[apel] le policeman**
6) « je mang[e] beaucoup mais *je [ne] d'argent* je [ne] pas d'argent »
7) et *chaplin catch caught tsukamaru ? [arete] policeman métro* **chaplin [arete] dans le policeman métro**

ex 5 (CHI) :
1) **et puis chaplin n'a pas été content**
2) parce que *il voulait aller à #* il voulait être arrêté
3) **donc** *il a il a* **il est allé à un restaurant**
4) **et** *elle a* **il a mangé beaucoup de choses gratuit**
5) **et** *il est il a #* **il a [apre] un policier**
6) **et** *il a deman(dé)* **il a demandé** :
7) « arrêtez-moi ! »

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

8) **et** *il a il va il a* **il est allé au prison en camion**

La première locutrice, de niveau élémentaire (YUM), est particulièrement loquace et détaillée dans son discours. Elle structure temporellement son récit en s'appuyant essentiellement sur la trame et en ayant recours à des formes en [e] associées à des formes du présent.

La deuxième locutrice, de niveau avancé (CHI), alterne davantage les deux plans du récit. Elle dispose de moyens pour exprimer des oppositions aspectuelles, en utilisant le passé composé dans la trame et l'imparfait dans l'arrière-plan (énoncé 2).

Il semblerait donc que la morphologie verbale ne se stabilise qu'à partir du niveau avancé : les apprenants sont alors en mesure d'utiliser différentes formes verbales pour exprimer différentes valeurs ou fonctions.

Comme l'a souligné Noyau (1997), la morphologisation temporelle est un processus très lent chez l'apprenant adulte. C'est pourquoi des formes déviantes continuent à coexister avec des formes de la LC pour un même temps et parfois un même verbe, surtout chez les apprenants moins avancés. Ces formes idiosyncrasiques seraient des « manifestations d'*états de langue antérieurs* » (Noyau, *op. cit.*) qui persistent plus ou moins selon les individus. Si des formes du passé apparaissent aux niveaux inférieurs, quoique de manière ponctuelle, leur emploi ne signifie pas forcément que les fonctions exprimées par celles-ci sont acquises. Il y a donc coexistence de plusieurs formes morphologiques (dont certaines sont correctes en surface) sans fonctions appropriées : « la forme précède la fonction, la variation formelle précède l'usage fonctionnel » (Dietrich *et al.,* 1995).

Ces apprenants semblent en tout cas hésiter entre une référence temporelle au présent et une référence au passé, surtout aux niveaux moins avancés. Ils ont également tendance à se rapprocher au maximum de la norme : les formes majoritaires sont des formes temporelles conformes à la LC en surface (sauf chez deux apprenants au profil plus « communicatif » qui emploient surtout des formes en [e]). Ainsi, le présent est très productif jusqu'au niveau moyen, puis c'est au tour du passé composé au niveau avancé. Un *continuum acquisitionnel* allant du présent au passé composé — en passant par des formes idiosyncrasiques en [e] — semble donc se dessiner.

Conclusion

J'ai présenté dans cet article deux types de moyens langagiers (pragmatiques et morphologiques) utilisés par des apprenants japonais pour exprimer le temps en français, dans le cadre d'un type particulier de discours (récit). Il s'agit de déterminer maintenant pour quelles raisons ces locuteurs emploient tels ou tels moyens pour la référence temporelle. D'autres travaux sur la temporalité dans des textes d'apprenants en milieu guidé ont mis

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

en évidence l'influence de ce milieu et du type d'enseignement reçu sur le développement précoce de moyens grammaticalisés tels que la morphologie verbale. Mais si ces apprenants tendent à se rapprocher de la norme de la LC au niveau formel, ils ne se rapprochent pas forcément de son usage fonctionnel. En effet, comme le montrent les études déjà citées, les natifs francophones face à la même tâche adoptent des stratégies tout à fait différentes de celles des apprenants avancés. Par exemple, ils ne s'appuient généralement pas sur le passé pour organiser leur récit : ils ont en effet plutôt tendance à utiliser le présent, un temps neutre de narration, comme s'ils faisaient référence à des événements se passant sous leurs yeux, au fur et à mesure qu'ils les visualisent en mémoire.

La morphologie verbale n'est donc qu'un aspect de l'expression de la temporalité. Si l'objectif final de l'apprentissage d'une LE est de se rapprocher de la compétence communicative des natifs, il faut miser sur le déploiement d'autres moyens, non seulement grammaticaux, mais aussi discursifs. Cela implique donc d'autres pratiques didactiques dans l'enseignement du français en université au Japon.

ANNEXE

Répartition des formes verbales dans 12 récits de film d'apprenants

Elémentaire (4)

	Formes idiosyncrasiques					Formes de la langue cible (LC)				TOTAL
	en [e]/[y]*	dév. PC	INF.	dév. présent Actif	dév. présent Passif	PC	Présent Actif	Présent Passif	Impér.	
KEI	1	1				2	5	1	1	11
SAY	2 / 1* / 3	1		2	1		10	2		19
YUMI	7	5	2	1	1	2	14	1		33
HKA	7	4		2	2	5	2	1		23
TOTAL	**18**	**11**	**2**	**5**	**4**	**9**	**31**	**5**	**1**	**86**
	18 (21%)	11 (13%)		9 (10%)			**36** (42%)			100%
	40 (47%)					**46** (53%)				

Intermédiaire (4)

	Formes idiosyncrasiques					Formes de la LC				TOTAL
	en [e]/[i]*	dév. PC	INF.	dév. présent Actif	dév. présent Passif	PC	Présent Actif	Présent Passif	Impér.	
HIR	2	2		5			21	1	1	32
KUM	17 / 2* / 19	1	5	2	1	1	16	1		46
HAR	2 / 3* / 5	1		2		7	15			30
MAS	1	7			2	12	1	1		24
TOTAL	**27**	**11**	**5**	**9**	**3**	**20**	**53**	**3**	**1**	**132**
	27 (20%)	11 (8%)		12 (9%)		20 (15%)	**56** (42%)			100%
	55 (42%)					77 (58%)				

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

Avancé (4)

	Formes idiosyncrasiques					Formes de la LC						TOTAL
	en [e]	dév. PC Actif	dév. PC Passif / Causatif*	dév. présent Actif	dév. présent Passif / Causatif*	PC	Présent Actif	Présent Passif	Impé-ratif	IMP	PQP	
KAZ	1	5	2*		1*	13	3	3		2		30
AIK		4	1	2		16	6					29
CHI	1	6				17			1	2		27
YOR	1	1				26	4				1	33
TOTAL	**3**	**16**	**3**	**2**	**1***	**72**	**13**	**3**	**1**	**4**	**1**	**119**
		19 (16%)		3		72 (60%)	16 (13%)					100%
	25 (21%)					94 (79%)						

Abréviations :

MAJ (dans les exs)	: mots accentués (insistance)
dév. PC	: (formes) déviantes du passé composé
dév. présent	: (formes) déviantes du présent
INF	: (formes phonétiques) infinitives
Impér.	: impératif
PC	: passé composé
IMP	: imparfait
PQP	: plus-que-parfait

Références bibliographiques

Corder, P. (1980) : « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », *Langage* 57, p. 17-27.

Dietrich, R., Klein, W. & Noyau, C. (1995) : *The Acquisition of Temporality in a Second Language.* Studies in bilinguism 7. Amsterdam : Benjamins.

Klein, W. (1989) *: L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand Colin.

Klein, W. & von Stutterheim, C. (1991) : « Text structure and referential movement », *Sprache und Pragmatik* 22. Germanistiches Institut des Universitat Lund, p. 1-32.

Labov, W. (1972) : *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris : Editions de Minuit.

Noyau, C. (1997) : « Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : la morphologie temporelle », Martinot, C. (éd). *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère.* Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté, p. 223-252.

Perdue, C. (1990) : *Connaissances en langue étrangère : méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère.* Thèse pour le Doctorat d'Etat en Linguistique, Université de Paris 8.

Reinhart, T. (1986) : « Principes de perception des formes et organisation temporelle des textes narratifs », *Recherches linguistiques de Vincennes* 14 : 15, p. 45-92.

Selinker, L. (1972) : « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 10-3, p. 209-231.

Schlyter, S. (1996) : « Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère ». *Revue française de linguistique appliquée* I-1, p. 107-118.

Véronique, D. (1990) : « Etude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la

NII-Electronic Library Service

La Societe Japonaise de Didactique du Francais

temporalité en français par des apprenants arabophones », Bernini, G. & Giacalone-Ramat, A. (éd). *La temporalità nell' acquisizione di lingue seconde.* Milano : Franco Angeli, p. 269-292.

(Université de Hokkaido)

NII-Electronic Library Service