

Apprenants polonophones en milieu guidé - quelle temporalité développer lors d'un cycle scolaire de quatre ans ?

Urszula Paprocka-Piotrowska

Universidade Católica de Lublin João Paulo II (Polônia)

paprocka@kul.lublin.pl

Le texte qui suit présente des résultats d'une étude exploratoire consacrée à l'acquisition du temps et de l'aspect en français L2, par des élèves *captifs* polonophones (PAPROCKA-PIOTROWSKA, 2003). Il y sera question des parcours des apprenants institutionnels durant un cycle d'apprentissage obligatoire d'une L2. Afin de mieux cerner le processus d'acquisition qui nous intéresse ici, dans un premier temps nous proposons une étude de cas (le parcours acquisitionnel d'un apprenant observé), dans un deuxième temps, nous passerons à l'examen des tendances générales qui se dégagent de l'observation de six parcours individuels et de la nature des changements observés aux différents stades de l'acquisition. Pour conclure, on essayera de voir quel peut être l'impact du contexte institutionnel en opposition au contexte naturel sur l'acquisition des moyens de référence temporelle.

Apprenants et leur environnement pédagogique

Il s'agit ici de présenter des résultats d'une enquête longitudinale de 4 ans, menée auprès de six élèves polonophones qui ont acquis le français dans le cadre de leurs études secondaires normales (15 ans - 19 ans). Trois filles : Magda M., Ola, Magda K. et trois garçons : Bartek, Arek, Tomek, ont été observés. L'observation

portait sur les quatre années successives d'enseignement / apprentissage dans le cadre de l'enseignement scolaire obligatoire d'une L2.

Pour ce qui est de la situation d'acquisition, il s'agit d'un cas quasi-pur d'acquisition guidée (Noyau, 1980) : les apprenants observés n'ont d'autre expérience de la langue à apprendre que celle de la salle de classe et du programme d'enseignement (Paprocka-Piotrowska, 2003).

La classe de langue où pendant six heures par semaine ils *apprennent le français* restait donc très souvent le seul lieu de contact avec la LC (langue cible). Même s'il existait des contacts, en dehors de la classe, avec la LC (chaînes câblées; lectures) et avec des locuteurs natifs de la LC (rencontre fortuites, amies, famille) ils étaient plutôt rares. Ce qui reste à mentionner c'est que la classe d'où viennent les informateurs, était une classe-pilote, participant à un projet de taille nationale qui devait permettre aux élèves des établissements secondaires choisis de se présenter aux épreuves du DELF.

Or, dans ce cas précis, l'information sur la LC arrive aux apprenants de deux sources principales : de l'enseignant et des supports pédagogiques. Tout au long de l'apprentissage les élèves travaillent avec la méthode **Le Nouveau Sans Frontières** (centrée sur la compréhension et l'expression orale). L'acquisition du français L2 se fait donc d'abord lors des activités de classes construites autour des dialogues qui se trouvent dans la méthode. L'approche communicative est la méthodologie officiellement conseillée pour ce type d'enseignement. Le langage de l'enseignant et surtout son approche pédagogique dans l'enseignement sont deux éléments qui peuvent influencer l'acquisition. En principe, les cours ont été donnés en français, pourtant des séquences bilingues n'y ont pas été rares¹. Notons seulement que dans la classe, la LS (langue source) reste très souvent un instrument infaillible pour sortir des situations difficiles et que des items en LS apparaissent pour compenser le répertoire limité des apprenants.

Données et leur traitement

L'analyse porte sur les données recueillies durant les années d'enquête qui ont permis de constituer un corpus de 96 récits en L2 (16 récits par apprenant sur 4 années successives) produits à partir des histoires en dessins: **Cat story**, **Horse story** (HICKMANN, 1982), **Frog, where are you ?** (MAYER, 1969), **La chanteuse yé yé** (SEMPÉ, 1965) et du montage du film **Les Temps Modernes** de Chaplin (procédure ESF, cf. PERDUE, 1995) ; le corpus comprend également des *récits d'expérience personnelle* suscités par la question de *danger de mort* (cf. LABOV, 1972). Il faut souligner que des prélèvements successifs, effectués de quatre à cinq semaines d'intervalle environ, ont donné des récits divers (provoqués par des supports proposés) mais aussi des versions successives de la même histoire, à des moments différents de l'appropriation de la langue, compris entre le 6^e et le 38^e mois d'acquisition.

Tableau 1 : L'ensemble du corpus orienté exploité dans cette étude.

ANNEE	MOIS	PRODUCTION
Première année	6e	<i>Le chat 1</i>
	10*	<i>Les Temps Modernes 1</i>
Deuxième année	12e	<i>Le chat 2</i>
	13e	<i>Le cheval 1</i>
	16e	<i>Les Temps Modernes 2</i>
Troisième année	24e	<i>La chanteuse yé yé 1</i>
	27e	<i>La grenouille 1</i>
	28e	<i>Le cheval 2</i>
		<i>Le récit personnel 1</i>
Quatrième année	30e	<i>Les Temps Modernes 3</i>
	34e	<i>La chanteuse yé yé 2</i>
	35e	<i>Le chat 3</i>
	36*	<i>Le cheval 3</i>
		<i>Le récit personnel 2</i>
	37*	<i>La grenouille 2</i>
	38*	<i>Les Temps Modernes 4</i>

Les passages narratifs enregistrés ont été transcrits et découpés en segments numérotés contenant un événement doté de la localisation temporelle, compte tenu de la forme (lexème verbal ou non, une indication explicite de l'actant ou non) et de la hiérarchie syntaxique. Ainsi chaque segment numéroté a fait objet d'une analyse de l'information temporelle qu'il contient et des moyens langagiers qui portent cette information temporelle.

Modèle et type d'analyse

Afin d'observer les étapes successives du développement de la temporalité chez des apprenants suivis, on a adopté un modèle d'analyse de la temporalité dans les lectures d'apprenants. Grâce à ce modèle, approuvé dans Klein (1988), Dietrich, Klein, Noyau (1995) et Noyau (1991), il a été possible de :

- ⇒ décrire, indépendamment des moyens linguistiques mis en œuvre, l'information temporelle évoquée par l'énoncé chez l'interprétant et la mettre en relation avec des moyens de communication associés à cette information dans un discours ;
- ⇒ reconstituer les hypothèses sous-jacentes au lecteur d'apprenant sur les liens formes-sens dans le domaine temporel, et caractériser le potentiel de mise en discours de la temporalité à des moments successifs de l'évolution linguistique ;
- ⇒ représenter l'organisation de l'information temporelle à l'aide du modèle componentiel des éléments d'information temporelle portée par l'énoncé (NOYAU, 1990) : a) *relations temporelles* (ancrage à un repère et une spécification de la relation à ce repère), b) *perspective temporelle* (relation entre l'intervalle associé à une situation et l'intervalle sur lequel porte l'assertion), c) *caractéristiques temporelles inhérentes* aux situations auxquelles réfère l'énoncé ;
- ⇒ établir des répertoires de moyens de donner l'information temporelle dans le discours disponibles à des moments successifs de l'acquisition (NOYAU & VASSEUR,

1986) ; suivre l'évolution des *moyens directs* : des moyens spécialisés (lexicaux, lexico-syntaxiques ou morphologiques) et des *moyens indirects* : non-temporels permettant d'indiquer la référence temporelle par inférence.

L'intérêt de ce modèle repose donc sur le fait qu'il offre un cadre conceptuel indépendant des langues concernées - il permet d'étudier comment les éléments d'information temporelle sont mobilisés dans les récits produits par des locuteurs, y compris dans les phases successives du développement des lectures construits par des apprenants.

Or, quand nous parlerons de la *temporalité* (de l'information temporelle) dans le discours, nous avons en vue ses trois grandes composantes (NOYAU, 1990, 1991 ; DIETRICH, KLEIN, NOYAU, 1995) : 1) *relations temporelles*, 2) *phénomènes d'aspect*, 3) *traits inhérents*. La *temporalité* – dans le sens entendu ici - impliquera également une localisation temporelle donc un repère à partir duquel la localisation est calculée ; ce dernier peut être:

- **déictique** - le repérage s'effectue à partir du moment de la parole (MP) ;
- **anaphorique** - le repérage s'effectue à partir d'un moment de la situation (MS) énoncé dans le contexte,
- ou **autonome** - il n'est pas lié ni au moment de la parole, ni à un moment de la situation énoncé.

On distinguera deux types de relations temporelles entre l'intervalle associé à une situation et un intervalle pris comme repère : les *relations d'ordre*, qui concernent les relations entre intervalle repéré et repère par rapport à la directionnalité de l'axe du temps, et les *relations topologiques*, qui concernent la coïncidence, l'inclusion d'un intervalle par rapport à l'intervalle pris comme repère ou son voisinage (NOYAU, 1991, 48).

Les relations avant (AV) et après (APR) sont des relations d'ordre.

La relation de contact, de coïncidence partielle ou totale, CONT, est la relation de base parmi les relations topologiques.

Les relations: adjacent (+ADJ) et proche de (+PROX), sont deux relations topologiques de voisinage qui s'opposent à CONT.

Quant aux phénomènes d'aspect permettant de fournir les informations sur la *perspective temporelle*, il nous faut retenir deux catégories: *imperfectif* lorsque l'événement est vu de l'intérieur et/ou on n'envisage pas ses bornes; *perfectif* lorsque l'événement est vu comme un tout, vu de l'extérieur.

Enfin, indépendamment de la localisation temporelle toute situation possède une temporalité interne : les *caractéristiques inhérentes aux situations* (propriétés temporelles inhérentes des procès). Voici les traits temporels retenus pour l'analyse:

- la durée (DUR), +DUR si la situation comporte une notion de durée; - DUR si la situation exclue la notion de durée;
- le changement (CHG), si la situation n'est pas identique à tous les instants de l'intervalle concerné par le procès; on notera (+CHG) le changement simple qui n'implique pas l'atteinte d'une limite et (+DIST) le passage à un état distinct, l'atteinte d'une

frontière (cette frontière constitue une clôture de droite);

- la clôture ou non des procès : +/- clos à gauche: +CLO G, +/- clos à droite: +CLO D.

Expression de l'information temporelle dans le récit

Pour accomplir la tâche qui consiste à construire un texte reconnaissable comme récit – bâti autour des propositions ordonnées temporellement, « en sorte que toute inversion modifie l'ordre des événements » (LABOV, 1978 (1993), 463) - tout locuteur doit marquer ses caractéristiques propres et, entre autres marquer les relations temporelles entre les événements dans leurs épisodes successifs. Pour le faire, il peut avoir recours à deux types de moyens langagiers : à la *temporalité linguistique* ou au *contexte*. La temporalité linguistique sert avant tout pour exprimer la localisation d'intervalles repères sur l'axe temporel, pour les ancrer dans le temps (ancrage déictique ou anaphorique) ou pour spécifier un repère autonome ; tout ceci exige la mobilisation des moyens lexicaux. Dans la situation où le lecteur d'apprenant (surtout de lecteur des débutants ou la *variété de base* définie par KLEIN et PERDUE, 1997) n'atteste pas encore de morphologie fonctionnelle et où le répertoire lexical et lexico-syntaxique est encore restreint, l'apprenant doit mobiliser des procédés d'appui contextuel : aux principes d'organisation discursive et aux implicites requérant des inférences pragmatiques.

Enfin, pour ce qui est de la *temporalité linguistique* ou du *contexte*, ils forment les deux volets complémentaires par lesquels l'information temporelle peut être exprimée. Toute information temporelle peut être donnée donc de façon directe ou pas (NOYAU et VASSEUR, 1986 ; NOYAU 1990). Parmi les *moyens directs*, on distingue généralement trois types:

- 1) les *moyens lexicaux* : répertoire d'unités lexicales assurant l'ancrage temporel au stade où les lexèmes verbaux sont rares et / ou n'apportent pas d'information temporelle fiable. Ce répertoire est le plus souvent constitué des locutions adverbiales spécialisées - *après, et après, aujourd'hui* et des unités ou des syntagmes nominaux construits autour d'unité du calendrier. Ces expressions sont relativement faciles à acquérir puisqu'il se réfèrent aux unités de temps connues dans la plupart des cultures, elle combinent en fait des unités lexicales et des chiffres : *à midi, lundi, mi-octobre*, mais aussi *3 ans, 10 jours, 5 heures, 1 mois... etc.* ;
- 2) les *moyens lexico-syntaxiques* : constructions syntaxiques bâties autour, mais plus complexes que de simples syntagmes ou syntagmes prépositionnels (moyens lexicaux), souvent reconnaissables comme énoncés, y compris des énoncés non-verbaux. On y classe également des énoncés complexes contenant des unités du calendrier (par exemple : *pendant (x) jours ..., à (x) heures..., ça fait (x) jours que*), des adverbes et des expressions adverbiales de temps (*demain, déjà, l'année prochaine, la première fois, d'abord, un mois après, etc.*) ;
- 3) les *moyens morphologiques* : marqueurs de temps verbaux, du système des temps grammaticaux et marqueurs spécifiques, spécialisés dans l'expressions

de certaines valeurs ; on y classe donc des énoncés d'une complexité syntaxique plus développée, contenant des formes verbales appropriées et des articulateurs spécialisés, par exemple : *avant que* avec le subjonctif, *quand* pour marquer l'inclusion ou la simultanéité entre la principale et la subordonnée, le contraste passé composé / imparfait.

Fortement organisé par la dimension temporelle (KLEIN et von STUTTERHEIM, 1990), le récit exige donc du narrateur d'une part de choisir l'information à donner (sélectionner et organiser le matériel narratif à mettre en récit), d'autre part, de mettre en œuvre les moyens linguistiques les plus adéquats pour pouvoir transmettre le sens souhaité du texte. Dans l'acquisition des langues étrangères – discutée ici - le récit permet de voir très nettement l'organisation successive des moyens linguistiques en vue de formulation d'un texte structuré. Il permet donc de suivre l'évolution des moyens linguistiques afin d'observer comment aux stades successifs d'acquisition les apprenants manient les notions de temps et par quels moyens ils les expriment (d'où l'intérêt de comparaison des versions successives du même récit).

Du polonais vers le français : Arek, un apprenant guidé (débutant à intermédiaire)

Dans cette section, nous suivrons de près le parcours acquisitionnel d'un des six apprenants observés : Arek. Le cas d'Arek peut être pris comme exemplaire au sens propre du terme : le continuum acquisitionnel témoigné par cet apprenant est un bon exemple d'une voie possible entre le niveau basique d'une L2 et une maîtrise relative de cette même L2 permettant la communication et l'accomplissement d'une tâche verbale complexe d'une manière plus au moins autonome.

Le développement de la temporalité chez cet apprenant sera montré à travers les quatre versions successives du récit des *Temps Modernes*². Ce film muet de deux fois 11 minutes environ a été visionné avec les apprenants de façon à en regarder avec eux la première partie et être absent durant la deuxième. L'absence de l'enquêteur lors de la fin du film permettait la mise en place du protocole classique du recueil des données à partir de ce support-là : une fois en situation d'interview (apprenant - enquêteur), l'enquêteur posait la question « que s'est-il passé quand je n'étais pas là ? » provoquant le récit de la deuxième partie du film. Grâce à la première partie du montage, l'enquêteur et l'informateur partageaient certaines connaissances, il existait donc pour l'apprenant la possibilité de s'appuyer sur l'histoire visionnée ensemble. De ce fait (posséder un savoir partagé par l'enquêteur et l'informateur) les apprenants ont pu construire le récit en interaction, ou plus précisément avec l'aide constante de l'interlocuteur - expert.

Vu le cadre restreint de notre présentation, nous avons décidé de sélectionner un épisode à l'intérieur des récits produits par nos apprenants et d'observer son évolution ; c'est la scène du restaurant, enchaînant sur celle du kiosque, qui fera l'objet de nos analyses détaillées³.

Arek 1 : le 10^e mois d'apprentissage, les Temps Modernes 1

La première version des *Temps Modernes*⁴ donnée par Arek est déjà un récit long⁵ (30 énoncés où plusieurs pluripropositionnels). Quant aux relations temporelles mobilisées, la relation d'ordre - APR, et la relation topologique - CONT, y jouent le rôle principal. La relation APR est assez souvent explicitée à l'aide des connecteurs spécialisés *après, ensuite* ; néanmoins, c'est le coordonnant *et* qui est le moyen le plus mobilisé pour l'introduire. Pour ce qui est de la relation CONT, l'apprenant signale la coïncidence entre les deux situations à l'aide des énoncés bi- ou pluripropositionnels avec *mais*, comme par exemple⁶ :

10	[il vō õporte set fij o prison] + +		
11	mais Charlie Chaplin [di ke]	CONT MS10	mise en relation par
11a	[il vole set] pain		<i>mais</i>
11b	et [le polis le polisie e] + *nie* (non) / [õporte õ prisõ]		
11c	mais l'épicier [di polisie]	CONT MS11b	<i>mais</i> pour indiquer
11d	[ke le fij vole set p~e]		la simultanéité partielle

Du point de vue des relations temporelles, il est intéressant d'examiner l'énoncé par lequel Arek commence son récit. Nous y retrouvons : « après il [il done] une lettre » qui situe bien toute la séquence qui suit, APRÈS une suite de situations S_n, qui ne sont pas mentionnées mais auxquelles on pourrait se référer.

Pour ce qui est de la perspective temporelle, même si le présent semble y être le temps de base (formes du présent dans les segments initiaux), en réalité, quatre types de formes coexistent dans la version 1 de ce récit : les formes en Aux + V-[e]⁷ (2 occurrences seulement : [e ale], [il sō keuse]), les formes en V-[e, i]⁸ ([il returne], [il parti]), les formes courtes, interprétables comme celles du présent fléchi (*il doit, il dit, il ne travaille pas, il choisit, il rencontre*), enfin les formes courtes idiosyncrasiques : [il prōdr], [il vwar], basées sur les infinitifs (prendre, voir).

Les formes en V-[e, i] sont très fréquentes et il est difficile de les interpréter toutes comme celles de l'imparfait ; nous pouvons en inférer pourtant que le temps est marqué, mais pas encore l'aspect de façon conséquente.

Mise à part l'opposition présent/passé qu'Arek essaie de marquer, la distribution des quatre types de formes verbales (formes en Aux + V-[e], formes en V-[e, i], formes courtes du présent et formes courtes idiosyncrasiques) ne permet pas vraiment de dégager une régularité, il est donc difficile d'attester les contrastes aspectuels dans la production du 10^e mois d'acquisition.

Dans cette production, nous retrouvons quand même la première occurrence de l'aspect prospectif : « [il vō õporte set fij o prison] ». Même si le contexte où l'apprenant place cet énoncé ne correspond pas exactement aux contraintes de la LC, nous notons, au 10^e mois d'apprentissage, cette première tentative de changement opérée sur la perspective.

Aussi bien le changement, la durée que les clôtures, dans la majorité des cas,

ne sont pas exprimés par des moyens spécifiques (pas de notions de bornes explicites). Les traits de temporalité inhérente mobilisés découlent avant tout du type des lexèmes spécifiques employés (verbes du mouvement : *s'enfuir, partir*, +DIST ; états durables, -CHG (et +DUR) : *vouloir*).

Dans *Les Temps Modernes 1*, nous pouvons voir quand même une tentative d'expression de phase terminative par une construction idiosyncrasique : « il doit sortir [set travail] » qui dans la LC donnerait probablement *il est obligé de cesser de travailler* et marquerait une borne de droite (+CLO D) des deux moments de situations liées au travail dans le chantier naval :

- 3 [a travaj il ede + fer] les bateaux mais
 3a il / [il ne travaj] bie~]
 3b et il + il doit [sortir set travaj] +CLO D MS3-3a
 « sortir de ce travail » = terminer de travailler.

Globalement, ce qui frappe dans cette production de la fin de la première année d'apprentissage, c'est une grande autonomie de l'apprenant qui demande de l'aide seulement à la fin de l'histoire en signalant un problème de mémorisation du matériel à mettre en récit :

- 29a et [il vvar] titre [ke ekri hmm] + +
 A *tam pisało chyba... nie pamiętam, że do pracy z powrotem przyjmują, tak* ↑
il a été écrit... je me souviens pas qu'on réembauche, oui
 A que *nie wiem jak to powiedzieć*
je ne sais pas comment le dire
 E qu'il peut retourner travailler
 A [ki pe returne travaje]
 30 et [il il zariv o vij / vil] ↓ = *et ils arrivent en ville.*

Arek 2 : le 16^e mois d'apprentissage, les Temps Modernes 2

Quant à la temporalité de ce récit produit au 16^e mois⁹, il frappe par la richesse du lexique mobilisé (32 lexèmes verbaux différents) et la diversité des formes verbales utilisées. Cette richesse lexicale compense la linéarité des événements racontés : la contrainte chronologique est forte (c'est donc la relation APR qui prime), relativement peu de situations sont mises en parallèle (mais la relations CONT est assez fréquente). Les tentatives de s'affranchir de la contrainte chronologique émergent pourtant : nous retrouvons quand même une tentative de marquer la relation AV par des moyens lexico-syntaxiques :

- 15 mais Chaplin lui a dit que
 15a il vo.../ il a volé le pain AV MS14 «il a volé».

Il y a également des essais de rapporter un fragment de discours à repérage temporel AV le Moment de la Situation _x :

- | | | |
|-----|---|----------|
| 28 | et (rire) et + et il lui demande [esk] / | |
| 28a | est-ce qu'elle est-ce qu'elle lui [nublie pa]
= <i>si elle ne l'avait pas oublié ?</i> | AV MS27 |
| 29 | et elle a regardé monsieur Chaplin | APR MS27 |
| 30 | et elle dit / elle a dit que | APR MS28 |
| 30a | [el nublie pa]
= <i>elle ne l'avait pas oublié.</i> | AV MS29 |

Le récit de la deuxième année d'apprentissage apporte une stabilisation dans la mobilisation des relations APR et CONT ; la première (*après*) commence à être spécifiée plus régulièrement par le connecteur spécialisé *ensuite*, ou bien elle se laisse induire des principes d'organisation discursive (ordre chronologique), enfin elle peut être inférée des connaissances du monde (la conséquence après la cause) ; quant à la relation CONT, Arek continue à la marquer directement par des constructions syntaxiques complexes avec *mais* (deux énoncés reliés par *mais* qui présentent un contraste au sein d'un parallélisme donné et où l'on induit que la dimension temporelle reste constante et que des actants contrastent leurs comportements dans ce même laps de temps) et il commence seulement à la mobiliser à l'aide du connecteur *alors* :

- | | | |
|-----|--|-----------|
| 14 | [il a le + prōdr / prōd lui o a polis] + | APR MS13 |
| 15 | mais Chaplin lui a dit que | CONT MS14 |
| 15a | il / il vo.../ il a volé le pain | [AV MS15] |
| 16 | alors [il prōd] Chaplin à police | CONT MS15 |

Le récit du 16^e mois contribue considérablement à la mise en place de la relation AV ; il est possible d'y relever au moins cinq occurrences de ce type de relation d'ordre et l'apprenant tente de la marquer par des constructions syntaxiques complexes.

Quant aux relations topologiques, nous notons une première mobilisation de la relation -ADJ (non adjacent) marquée par l'expression *tout à coup* signifiant une rupture dans la chaîne événementielle :

- | | | |
|-----|--|-------------------------------------|
| 30 | et elle dit / elle a dit que | |
| 30a | [el nublie pa] | |
| 31 | et + mais dans.../ tout à coup elle / elle a [...] | APR -ADJ «tout à coup» =
rupture |
| 31a | [el plure]. | |

Le récit du 16^e mois (*Les Temps Modernes 2*) introduit clairement les formes du type V-[e] : [il vule], [il ale], [el plure], [el sote] à côté des formes Aux + V-[-e, -u] : [il a vulu], [il a vule], la fille [etale], [el a sote] ; pourtant, le contexte ne permet pas de définir clairement le principe de leurs apparitions, de plus, l'orientation des auto-corrections

effectuées par l'apprenant semble suggérer qu'il tend vers les formes précédées par l'auxiliaire :

- 4a mais il v...+ + il a / il a +[il vule] prendre le le cale
- 6 ensuite monsieur + le directeur de cette propriété + + il ne veut pas *nie* il /
[il e / il ne pa + vu / vule] que/
- 32 et elle veut elle veut / elle a / elle/ [el a vule] être libre
- 33 et alors elle/ [el sote] / [el a sote] de voiture +.

Enfin, le récit du 16^e mois apporte également la spécification explicite du moment repère à l'aide de *quand* :

- 12 mais elle / quand elle / [el a kyriu]
- 12a [el a erte] le / monsieur Chaplin.

Dans le récits produit par Arek en 16^e mois d'acquisition, nous relevons une tentative, non réussie, de marquer la durée et la reprise (caractéristiques inhérentes - phase inchoative) :

- 40 ils ont déplacé la table
- 41 et ils + ils ont mangé + *dalej* = *ils ont continué à manger* (**Les Temps Modernes 2**).

Dans les récit de la deuxième année, nous n'avons pas relevé de mentions explicites, ni de bornes ni de clôtures.

Il nous reste à signaler que le récit des *Temps Modernes* produit à ce stade d'acquisition de la L2 est précédé par un long échange entre l'apprenant et l'enquêteur. Si cet échange est intéressant, c'est par le fait que l'apprenant mène l'interaction en L1 (en polonais) tandis que l'enquêteur d'une manière conséquente lui répond en L2 (en français). Ce type d'échange met en exergue le paradoxe de l'enquête linguistique menée dans le contexte d'une classe de langue, hors contexte d'une réelle communication : solliciter les récits en L2 des apprenants dont on partage la L1.

Arek 3 : le 30^e mois d'apprentissage, les Temps Modernes 3

Les Temps Modernes 3¹⁰ produit par Arek au 30^e mois d'apprentissage, est un récit long et détaillé. Tous les épisodes constitutifs de l'histoire y figurent ; par contre, la scène du restaurant est un peu décevante dans la mesure où elle est rapportée en partie en L1. L'alternance codique à l'intérieur de ce passage, à part les difficultés de l'organisation du matériel narratif signalées par l'apprenant (dans le segment 29), témoigne également qu'au 30^e mois, Arek est capable de faire jouer à son profit la situation de communication où, tout en mobilisant ses compétences en L2, il partage avec l'interlocuteur la même L1. Ceci est pour nous une marque d'autonomie où

l'apprenant parie sur la coopération *à tout prix* pour faire avancer son récit (cf. Noyau, 1991 : 215).

Quant à la temporalité de ce récit de la troisième année d'apprentissage, nous notons d'abord l'emploi temporel de la conjonction *comme*, introduisant la relation CONT :

- 10 et elle a vu
10a comme la boulangerie + il + [la / il la porte] le pain CONT MS10

Plus loin, cette même relation topologique (CONT) est mise en place par Arek à l'aide du connecteur *quand* :

- 12 mais quand elle a / quand elle a volé cette pain
12a la femme (...)
12b elle a vu comme / (...).

Enfin, dans une occurrence encore différente, elle est donnée par l'expression idiosyncrasique « dans [set] moment ».

Parmi les relations d'ordre, la relation APR découle le plus souvent de l'organisation discursive (ordre chronologique) et elle n'est donc pas donnée par des moyens directs, mais, dans une occurrence, elle est indiquée par le connecteur *ensuite*.

La relation AV est par contre peu représentée ; le segment initial met en place la localisation AV Moment de la Parole ; dans le corps du récit, elle est donnée dans des énoncés complexes laissant supposer l'antériorité, comme par exemple :

- 22 mais la femme dit que [se] / que la / que le /
22a que elle a été + sûre que [se] /
22b que le miché de pain a été volé par le jeune fille AV MS22

D'une manière générale, dans la 3^e année d'apprentissage, Arek mobilise aussi bien les relations d'ordre (AV, APR) que les relations topologiques (CONT, APR - ADJ) et il les marque de plus en plus systématiquement par des moyens directs. L'emploi des connecteurs spécialisés *quand*, *ensuite*, *tout à coup*, *dans ce moment* devient de plus en plus fréquent.

Le récit qu'Arek produit en 30^e mois d'acquisition suggère la spécialisation des formes du passé composé (schème Aux + V-[e, i, y]) dans l'expression du révolu. Les formes en V-[e], correspondant à l'imparfait, sont plus rares et elles ne se laissent pas toujours interpréter comme telles. Si donc Arek est sensible à l'opposition entre le présent et le passé composé, le contraste : passé composé/imparfait n'existe que rarement dans ses productions issues de la 3^e année d'apprentissage.

En ce qui concerne la temporalité interne, dans *Les Temps Modernes 3*, nous relevons un moyen lexical de marquer la phase terminative : (7a) « c'est un fin de / de la travail pour lui ». Pourtant, l'analyse d'autres récits produits à ce stade nous permet d'avancer que le marquage explicite des bornes et l'indication d'une phase de procès

semble être, dans le cas d'Arek, un acquis de cette 3^e année d'apprentissage.

Arek 4 : 38^e mois d'apprentissage, les Temps Modernes 4

Il est à noter que c'est justement la scène du restaurant issue de la 4^e version des *Temps Modernes*¹¹, racontée par Arek qui apporte une première occurrence de la relation temporelle AV marquée directement par des moyens lexico-syntaxiques :

- 26 et alors monsieur policier il / il le /il [le emene] au prison
27 mais avant il + + il aussi + il aussi a pris dans / dans bureau de tabac + les cigarettes
28 et il /et encore il n'a / il n'a pas payé
28a parce qu'il ne / il n'a pas eu d'argent.

Arek mobilise aussi la relation APR qu'il marque parfois par des connecteur spécialisés : *après* (1 occurrence), *ensuite* (2 occurrences), et la relation CONT qui reste le plus souvent inférée du contexte et qui parfois seulement est indiquée par une construction syntaxique avec *quand*. D'ailleurs, quant au connecteur *quand*, il semble avoir deux fonctions distinctes: soit il marque le voisinage temporel comme dans l'exemple :

- 11 quand il se promenait sur la rue + (...)
11b elle a frappé lui CONT MS11

soit il souligne un ordre de succession, comme dans :

- 24 mais quand il a fini manger +
24a il a appelé la policier APR MS24.

Dans *Les Temps Modernes 4*, Arek marque aussi la relation topologique de proximité temporelle (APR +PROX), plus spécifique que des relations de base (*après, avant, contact*) mobilisées jusque là :

- 37 et le / un jour demain / un jour après il est / ils ont / le Charlie Chaplin a lu une + +

Le segment 24 cité ci-dessus, contient également une focalisation de la phase terminative exprimée par l'expression (idiosyncrasique) *il a fini Ø manger*, relativement rare dans les récits précédents.

Parmi les traits de temporalité interne, nous relevons aussi la mobilisation d'*encore* pour marquer la répétition d'un procès :

- 18 et boulanger a attrapé encore fois (rire) une fille ↓
21 mais Charlie Chaplin encore il a voulu se trouver à la prison
28 et il /et encore il n'a / il n'a pas payé.

Mais jusqu'au 38^e mois, Arek reste assez économe en ce qui concerne le marquage des traits inhérents des situations présentées. Il lui arrive de focaliser les phases d'un procès (phase inchoative, phase terminative) ou de marquer la répétition d'un procès (itération), mais il ne marque explicitement ni durée ni bornes.

Quant à la perspective temporelle, même si dans l'ensemble du récit, la *confusion* présent/imparfait persiste le plus souvent, nous pouvons noter un exemple de structure syntaxique complexe qui montre l'émergence de la distribution des formes verbales conforme aux contraintes de la LC :

- 17 mais la femme + + + qui / qui a vu / qui
- 17a qui a volé cette / ce miche de pain
- 17b elle a dit à boulanger que [se] /
- 17c que elle [se sy] / elle était sûre que [se] /
- 17d que cette miche de pain est /a été volée par une fille

Ceci semble suggérer qu'à la fin de son parcours acquisitionnel, Arek peut maîtriser l'opposition présent/passé exprimée à l'aide du contraste présent/passé composé (sans parler du contraste passé composé/plus-que-parfait), mais il a toujours du mal à introduire et à placer dans son système verbal les formes de l'imparfait. L'analyse plus détaillée des récits produits entre le 34^e et le 38^e mois d'acquisition a montré qu'Arek est sur une bonne voie vers la mise en place des oppositions aspectuelles, mais que jusqu'à la fin de la période observée, il ne stabilise pas ces oppositions.

En termes généraux, à la fin de ces analyses détaillées des productions d'un de nos sujets, nous pouvons dire que même si le parcours d'Arek n'est pas en tout identique aux voies adoptées par d'autres apprenants observés, il en est un bon exemple de ce qui peut se passer entre le niveau de base et un stade plus avancé pour ce qui est de l'expression de la temporalité dans le récit construit *à la demande*. Des tendances plus générales, attestées par l'ensemble du groupe suivi, et observables dans l'ensemble du corpus recueilli seront présentées dans la section suivante.

Du polonais vers le français : le parcours acquisitionnel des six apprenants institutionnels

Evolution de la référence temporelle dans le récit

Même si dans ce qui suit, nous parlerons des tendances générales, attestées dans l'ensemble du groupe suivi, il est non négligeable que les parcours des apprenants observés s'avèrent fortement individualisés. Pour ce qui est de la *progression dans l'organisation du discours narratif du point de vue de la temporalité*, il est néanmoins possible de noter que :

- dans un premier temps, le discours narratif produit par des apprenants observés tend à être organisé selon l'ordre chronologique ; certaines situations statiques (et duratives) peuvent s'y insérer en tant qu'informations relevant de l'arrière-plan ;

- dès le stade élémentaire d'acquisition, les apprenants tentent de mettre en place et de marquer la distinction entre la trame et l'arrière-plan ; la trame se compose habituellement de situations ponctuelles ou qui impliquent un changement, l'arrière-plan (s'il existe) est bâti de situations duratives ou statiques relevant de la description ou contenant un commentaire de la part du locuteur ;

- les relations temporelles interpositionnelles (*interclausal temporal relations*) commencent à être marquées relativement tôt ; dès le stade initial de l'acquisition, on retrouve dans les productions des énoncés complexes : des énoncés pluripropositionnels où les propositions sont au même niveau hiérarchique (parataxe), mais aussi des énoncés hypotactiques avec des connecteurs explicites (*que, qui, quand, où*) de mise en dépendance d'une, et plus tardivement de plusieurs propositions ; le développement progressif de la syntaxe va clairement vers la complexification des structures produites et tend vers l'expression de la temporalité par un jeu de subordinations.

Il reste à remarquer que l'organisation du discours permettant d'indiquer la temporalité à travers la syntaxe (ici : le développement des moyens de construire des énoncés complexes) est fortement influencé par l'enseignement suivi : le travail de classe centré sur les constructions para - et hypotactiques de la langue en acquisition permet relativement tôt aux apprenants suivis de mettre en parallèle ou d'ordonner deux intervalles temporels (deux situations).

Quant à l'ordre d'apparition des relations temporelles, il est plus uniforme et des écarts inter-individuelles y sont beaucoup moins importants. Ce qui apparaît en premier ce sont des relations temporelles de base : la relation *après* pour les relations d'ordre et la relation *contact* pour les relations topologiques.

Après est la relation la plus fréquente (par défaut) entre un moment repère et un autre moment à localiser.

Au stade initial, aussi bien la relation *après* que la relation *contact* s'établit d'une manière implicite.

Les relations temporelles spécifiques telles qu'*avant*, *à l'intérieur de*, *non-adjacent à*, sont attestées en même temps que des relations de base (*après*, *contact*), pourtant le nombre de leurs occurrences ne commence à être significatif qu'après 20 mois d'acquisition (au cours de la 3^e année d'apprentissage).

Nature des changements observés - développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif produit aux stades successifs de l'acquisition

L'évolution au niveau des moyens d'indiquer l'information temporelle se manifeste d'abord par une *mise en place progressive des expressions temporelles* spécialisées et des connecteurs temporels. Ainsi pour marquer un *moment repère* et/ou indiquer l'*ancrage* d'un récit, les données analysées attestent le continuum suivant :

6^e - 10^e mois d'acquisition : *il était une fois* < **12^e - 16^e mois** d'acquisition : *il y a très longtemps, un jour / c'était un jour quand, le matin, du matin après jour* (idiosyncrasie = le lendemain), *dans un moment / dans ce moment-là* < **24^e - 30^e mois** d'acquisition : *la première fois, le jour suivant, un soir, c'était pendant, c'était N^e jour de ..., à la vacances*

(idiosyncrasie = pendant les vacances) < 34^e - 38^e mois d'acquisition : *le lendemain, maintenant, pendant la nuit, pendant l'été, une soirée* (idiosyncrasie = un soir), *une fois à matin* (idiosyncrasie = une fois le matin / un matin) ;

Pour ce qui est de l'emploi des *connecteurs temporels* et de la *subordination temporelle*, nous relevons la succession :

6^e - 10^e mois d'acquisition : *après, puis, ensuite, quand, alors, tout à coup, dans ce moment, tout à l'heure* < 12^e - 16^e mois d'acquisition : *tout de suite / tout de suite après, mais, alors* < 24^e - 30^e mois d'acquisition : *après + Nom, pendant que, dans vers cinq minutes / dans quelques minutes / dans quelques secondes, en même temps* < 34^e - 38^e mois d'acquisition : *avant, d'abord, un jour / quelques jours après, après quelques heures / quelques minutes / quelque temps.*

Les premières expressions de *bornes* indiquant la clôture à droite et/ou à gauche apparaissent tardivement ; on y retrouve en premier lieu des verbes de phase, surtout *commencer à + V* (idiosyncrasique jusqu'à la fin : *commencer Ø + V*), et *finir + Nom / + V* (2^e année d'apprentissage). D'une manière générale, les expressions de bornes restent relativement peu fréquentes : non attestées entre le 6^e et le 10^e mois d'acquisition, plus tard elles vont être représentées par le continuum comme ceci :

12^e - 16^e mois d'acquisition : *de ce moment-là* (idiosyncrasie = à partir de ce moment-là, Magda M.) < 24^e - 30^e mois d'acquisition : *depuis ce moment-là* (Magda M.) < 34^e - 38^e mois d'acquisition : *depuis* (Ola).

Dans les récits recueillis, l'emploi des *connecteurs déictiques/anaphoriques* tend clairement des solutions idiosyncrasiques et de la surgénéralisation de la mobilisation des déictiques vers la mise en place plus tardive des anaphoriques appropriés, ce qui peut être illustré par l'exemple suivant : *du matin après jours* (Tomek, 2^e année) < *le jour suivant* (Tomek, 3^e année) < *le lendemain* (Magda M., 4^e année).

Les *caractéristiques inhérentes* aux situations trouvent leur expression séparée dans le discours tardivement et assez rarement. L'ordre de leur apparition se présente comme ceci :

la *durée* de par la nature de procès jusqu'à la 2^e année, *très longtemps* (2^e année, Magda M.) < *répétition / reprise / itération* : *tout le temps, encore une fois*, (3^e année, Magda M.), *toujours* (3^e année, Ola), *tous les jours*, *encore, très souvent* (4^e année) < *généricité (l'habituel)* : comme dans *le chien est un ennemi du chat* (4^e année, Ola).

D'une manière générale, dès le stade initial d'acquisition, les apprenants essaient de donner l'information temporelle par des moyens directs et indirects. L'information temporelle *implicite* (puisqu'inférée des principes d'organisation discursive et de la nature des procès dénotés) est plus importante jusqu'à la 3^e année d'apprentissage, et à partir de la 3^e année, c'est l'information *explicite* qui commence à être clairement mise en

place : les connecteurs deviennent plus fréquents, les constructions syntaxiques se complexifient et la morphologie verbale commence à devenir un indice fiable.

La première observation importante concernant la mise en place de la *morphologie verbale* est que nos informateurs emploient assez régulièrement le schème Aux + V-[e, i, y] (passé composé) pour marquer le révolu par rapport au moment de la parole et au repère anaphorique. Ce schème apparaît dans les récits de fiction et dans les récits personnels parfois sous formes idiosyncrasiques. Si on ne note pas (ou peu) d'hésitations sur l'auxiliaire, on rencontre relativement plus souvent une surgénéralisation dans la construction des participes passés.

En général, le schème Aux + V-[e, i, y] apparaît employé pour des événements ou des actions, plus rarement pour des états, ou pour des verbes modaux, ce qui suggère que la morphologie indiquant le révolu et le parfait se développe plus rapidement pour des procès à deux états. Il est à noter qu'à la fin de l'enquête, il y a toujours quelques occurrences idiosyncrasiques chez certains apprenants.

Le marquage du révolu anaphorique par un schème verbal spécifique n'est pas régulier : les formes du plus-que-parfait apparaissent sporadiquement et leur emploi est quasi-absent même dans les récits du stade final d'apprentissage.

Le schème verbal V-[e] (imparfait) n'est employé que sporadiquement au début de l'enquête pour marquer avant tout la valeur *non-présent*. Vers la fin de l'enquête seulement, il commence à être employé pour marquer l'aspect imperfectif dans le révolu.

Il est à souligner que parmi tous les apprenants observés, certains, jusqu'à la fin de l'enquête ne mettent pas en place l'opposition aspectuelle entre les deux schèmes.

En termes généraux, et malgré des différences individuelles assez marquées entre nos informateurs, nous pouvons constater que du point de vue de l'organisation du matériel narratif, il y a une évolution qui va de la présentation de situations faiblement liées sur le plan temporo-causal à des organisations séquentielles, puis à des structurations globales. En ce qui concerne l'organisation micro-textuelle, et l'expression de la temporalité, ce sont des relations de base (topologique - *contact* et d'ordre - *après*) entre les procès qui apparaissent très tôt dans les discours de nos apprenants ; les relations d'antériorité et de postériorité sont marquées d'abord par rapport au point de repère déictique bien que les récits semblent être ancrés dans le passé. Quant aux perspectives temporelles, le perfectif apparaît assez rapidement, mais c'est seulement plus tardivement qu'il est associé à une morphologie verbale fiable et à l'expression du révolu ; au contraire, l'imperfectif se construit très lentement. Pour la structuration des énoncés, il faut spécifier que les premières structures de subordination qui apparaissent sont des relatives, utilisées surtout pour caractériser des personnages ou ajouter un commentaire d'ordre général mais les subordinations temporelles (en particulier pour l'expression de la concomitance entre des procès) apparaissent relativement tôt.

Impact du contexte institutionnel sur l'acquisition des moyens de référence temporelle

Afin de répondre à la question sous-jacente en quoi l'acquisition de la temporalité d'une langue seconde en milieu guidé diffère de celle en milieu social et de

pouvoir s'aligner dans une série de travaux sur l'acquisition des L2 par des apprenants captifs (cf. GARAT, 1996 ; DANKOWA, 1997 ; BRUM DE PAULA, 2003 ; KIHLESTEDT, 1998 ; SANZ ESPINAR, 1999), il faudra se positionner par rapport aux travaux qui ont porté sur l'acquisition spontanée de langues étrangères par des adultes en milieu social (à titre indicatif : BHARDWAJ, DIETRICH & NOYAU, 1988 ; DIETRICH, KLEIN, NOYAU, 1995 ; PERDUE, 1995 ; KLEIN, PERDUE, 1997 ; VÉRONIQUE, 1994). Pour faciliter la démarche, on a donc comparé des résultats issus de l'enquête menée avec des résultats du programme dit *ESF* (BHARDWAJ, DIETRICH & NOYAU, 1988 ; DIETRICH, KLEIN, NOYAU, 1995). Cette comparaison a entraîné deux types de conclusions : les premières regroupent les divergences et les deuxièmes les convergences entre les deux groupes d'apprenants et les deux types d'acquisition, traditionnellement opposés (*acquisition en milieu institutionnel vs acquisition en milieu naturel*).

Apprenants guidés et non-guidés : divergences des parcours acquisitionnels.

1. Le point de départ des deux groupes n'est pas identique. Même si au début de l'enquête les apprenants guidés observés se trouvaient à un stade proche du *lecte de base* des apprenants en milieu naturel (KLEIN, PERDUE, 1997), leur lecte différait de celui décrit par Klein et Perdue ; si la *basic variety* permet de devenir minimalement autonome en L2 et d'être capable de construire du discours sans l'étayage de l'interlocuteur, le *répertoire de débutant*^{A2} - caractéristique pour l'acquisition en milieu scolaire - est avant tout fortement marqué par la présence de certains principes organisationnelles de la LC : accord sujet-verbe, morphologie verbale, subordination syntaxiques. De plus, si le *lecte de base* manque de traces non-équivoques de l'influence de la langue maternelle, le *répertoire de débutant* n'en est pas exempt.
2. Des constructions hypotactiques apparaissent dans le discours des apprenants guidés déjà en 6^e mois d'acquisition ; chez des non-guidés, elles se manifestent au stade plus avancé d'acquisition.
3. L'apparition précoce des connecteurs/articulateurs spécilisés dans le marquage de l'information temporelle dans le discours des apprenants *captifs* semble refléter l'input organisé et massif, fourni par leur programme d'enseignement. Ces mêmes connecteurs n'apparaissent chez des apprenants non-guidés qu'au delà des stades élémentaires d'acquisition.

Apprenants guidés et non-guidés : convergence des parcours acquisitionnels.

1. Dans les deux groupes, l'ordre d'apparition des relations temporelles est le même : des relations de base avant des relations spécifiques, des relations d'ordre avant des relations topologiques. De plus, aussi bien chez des apprenants guidés que chez des apprenants non-guidés la relation temporelle *avant* est opérationnelle très tardivement.

2. Au niveau des formes linguistiques, les deux types d'apprenants observent la même séquence d'acquisition : progression des moyens indirects, pragmatiques ou discursifs vers le recours plus systématique à des moyens directs d'exprimer la temporalité : *implicite* < *explicite*.
3. Aussi bien le *lecte de base* d'apprenants en milieu naturel que le *répertoire de débutant* d'apprenants en milieu institutionnel constituent un palier potentiel de fossilisation : pour les uns (non-guidés), il est un compromis entre la conceptualisation d'un type de discours et les moyens linguistiques disponibles permettant de satisfaire les besoins de communication, pour les autres (captifs) il est une garantie de réussite dans la situation de classe de langue où l'enjeu communicatif est diminué mais où l'attention porte sur l'accomplissement des tâches d'un certain type (exercices à trous, exercices structuraux, réponses aux questions).
4. Dans les deux groupes, la non-maîtrise du système de la LC à la fin des parcours observés est une variable quasi-constante.

Pour conclure, l'examen rapide du développement de la temporalité chez des apprenants guidés de langue maternelle polonaise suggère qu'il n'existe pas de différence fondamentale entre le processus d'acquisition guidée et non-guidée. L'observation des moyens par lesquels des apprenants captifs et des apprenants en milieu naturel réfèrent au temps dégage les mêmes séquences acquisitionnelles dont l'ordre d'apparition est semblable. Cela prouve encore une fois l'existence des principes sous-jacents inhérents au processus d'acquisition des L2, indépendamment des langues en cause et des conditions d'expérience de la langue étrangère. Il ne reste qu'à souhaiter que ces principes forts, structurant le développement acquisitionnel, soient respectés par des programmes d'enseignement.

Notes

¹ Pour une étude plus détaillée du comportement de l'enseignant dans la même classe : cf. Piotrowski 1998, 2002.

² C'est le montage de l'équipe de Heidelberg du programme ESF ; cf. Perdue, 1995 ; Sanz Espinar 1999.

³ La deuxième partie du montage utilisé des *Temps Modernes* se compose de six épisodes : le chantier naval (la cale), le vol du pain, le restaurant / le kiosque, la fourgonnette de police, la maison bourgeoise, la cabane / la scène finale.

⁴ Dans Paprocka-Piotrowska (2003), les productions des apprenants sont reproduites dans leur intégralité ; dans l'Annexe du présent texte, nous rapportons la scène du restaurant racontée par les six apprenants observés dans les quatre stades successives de l'enquête (**Les Temps Modernes** 1, 2, 3, 4).

⁵ Cf. La scène du restaurant reproduite dans l'Annexe.

⁶ Les conventions de transcription adoptées pour la présentation du corpus et des passages cités se trouvent dans l'Annexe. Notons seulement ici que pour faciliter la lecture des données ont subi un *toiletage* concernant avant tout l'enlèvement des pauses phatiques du type « euh », « uhm », etc. et des répétitions du type « elle/elle/ elle

demande à Mr Chaplin... » n'étant pas des autocorrections.

⁷ Notation abrégée pour le schème : *verbe auxiliaire + forme verbale terminée en -é, -i, -u* (Aux + V-[e, i, y])

⁸ Notation abrégée pour le schème : *forme verbale terminée en -e, -i* (V-[e, i])

⁹ Cf. Arek, *La scène du restaurant* l'Annexe.

¹⁰ Cf. Arek, *La scène du restaurant* dans l'Annexe.

¹¹ Cf. Arek, *La scène du restaurant* dans l'Annexe.

¹² Terme proposé par Clive Perdue pour référer à ce type de lecte lors du Séminaire du GdR 113 (du CNRS), Berder - France, mars 1999, cf. Perdue Clive, Voutsinas Nicos & Watorek Marzena, *Rapport "à quatre ans" du groupement de recherche sur l'acquisition des langues : 1995-99, soumis à l'évaluation. (GdR 113, section du Comité national : 34).*

Annexe

1. LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ADOPTÉES POUR LA PRÉSENTATION DU CORPUS ET DES PASSAGES CITÉS

Les transcriptions sont orthographiques sauf lorsque le recours au code graphique entraînerait une analyse *a priori* des faits soumis à examen. A ce moment-là, on utilise la transcription phonétique large signalée par [...].

Pour transcrire certains sons, nous avons adopté les signes suivants :

[S] comme dans *chat* : [Sa],

[Z] comme dans *manger* : [mãZe],

[e~] comme dans *un* : [e~],

- / indique qu'un locuteur s'auto-interrompt ;

-...?... indique un passage inaudible ;

- + indique que le locuteur fait une pause ; + : courte, + + : moyenne, + + + : longue ;

- ↓ indique une intonation descendante ; ↑ indique une intonation montante ;

- * * indique un passage dans une autre langue que la langue cible ;

- les mots / syllabes ou soulignées ont été accentués dans un but d'emphase ou de contraste ;

- [...] indique qu'une courte séquence a été omise ;

- () indique un commentaire du transcripteur concernant l'interaction (geste, rires, etc.);

- *italique* - indique, en dessous des passages en polonais, la glose en anglais ; cette glose se borne à indiquer le sens global de l'énoncé et ne prétend nullement en être une analyse.

2. LES TEMPS MODERNES - ÉPISODE DU RESTAURANT À TRAVERS LES PRÉLÈVEMENTS SUCCESSIFS

A) LES TEMPS MODERNES 1 : 10E MOIS D'APPRENTISSAGE :

Arek

14 ensuite Charlie Chaplin [e ale] au restaurant

15 et [il Swazi] beaucoup de [mãZ]

16 et + [il prôdr cet mãZ]

17 ensuite il + [il apele] les policiers

18 il ne veut/ ne veut pas [paje] [o set deZene]

19 et les policiers [ôporte se] Charlie Chaplin [o prison] ↓

B) LES TEMPS MODERNES 2 : 16E MOIS D'APPRENTISSAGE

Arek

20 monsieur Chaplin il a/ [il a vulu] aller au prison + +

E uhm

21 et/ mais (rire)+ alors il est allé au restaurant

22 et [il prôd] beaucoup de [môZ] + +

23 mais il n'a pas de/de/ d'argent +

E uhm

- 24 et il appelle / seul il appelle la police qui [pren] lui au/au prison ↓
 25 il a / il est allé au/ à / au prison
 25a *tak dobrze mówię * **Î** oui, c'est bon ?
 E uhm
 25b [hmm] par la véhicule
 26 et dans [set] véhicule [il rakõt]/ il a rencontré [le fi] ki il led]/ [ed]/ [il ed] (rire)

C) LES TEMPS MODERNES 3: 30E MOIS D'APPRENTISSAGE

Arek

- 25 mais Charlie Chaplin il a voulu retourner à prison
 26 et il/il est allé au restaurant
 E uhm
 27 et il / il a/ il a pris beaucoup nourriture
 E uhm
 27a de nourriture
 28 mais + il n'a pas eu le/d'argent / d'argent
 29 alors + + + *nie pamiętam co było dalej + potem zap³acił + nie nie zapłacił
je ne me souviens plus la suite, il a payé, non, il n'a pas payé
 E non
 29a policja przyszła *la police est arrivée*
 E uhm
 29b ale go uwolniła potem tak *mais il a été relâché ensuite*
 E non
 29c non **Î** + +
 E il s'est/s'est retrouvé dans la voiture avec la fille
 A oui

D) LES TEMPS MODERNES 4: 38E MOIS D'APPRENTISSAGE

Arek

- 21 mais Charlie Chaplin encore il a voulu se trouver à la prison
 22 alors il est allé au restaurant
 23 et il a pris beaucoup de la nourriture
 24 mais quand il a fini manger + il /il a appelé la policier
 25 et il a dit qu'il n... / qu'il n'a pas d'argent et il ne peut payer
 26 et alors monsieur policier il /il le/[il le emene] au prison
 27 mais avant il + + il aussi + il aussi a pris dans / dans bureau de tabac + les cigarettes
 28 et il /et encore il n'a/ il n'a pas payé parce qu'il ne / il n'a pas eu d'argent
 E uhm
 29 quand il a été aussi placé dans / à / en / dans / dans une voiture policière et il a rencontré cette fille qui a volé miche de pain