



HAL
open science

Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français

Pascale Trévisiol-Okamura

► **To cite this version:**

Pascale Trévisiol-Okamura. Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français. *Media, Language and Culture*, 2002, 43, pp.101-126. halshs-03892688

HAL Id: halshs-03892688

<https://shs.hal.science/halshs-03892688>

Submitted on 10 Dec 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.

Expression de la temporalité et de la spatialité dans le discours d'apprenants japonais de français

Pascale TREVISIOL

1. Introduction

Langue, langage, discours

Dans cet article, je vais essentiellement parler de langue, étrangère et maternelle, et d'utilisation de la langue dans le discours.

Saussure définit le langage comme l'ensemble constitué par la langue et la parole (qu'on appelle à présent 'discours') : la langue (comme le français, l'anglais, le grec ancien ou encore le tagalog) est un système de signification, oral et/ou écrit, utilisé notamment à des fins de communication, et le discours (ou parole en terme saussurien) est la réalisation individuelle, orale ou écrite, de la langue par un locuteur, de la dimension de la phrase ou davantage (succession de phrases). Ce qui est intéressant, c'est de voir comment la langue est actualisée dans le discours, d'analyser son fonctionnement à travers l'utilisation qu'en fait un locuteur : ceci renvoie non plus à Saussure, mais à Benveniste (1966) et sa théorie de l'énonciation.

On peut aussi définir le langage comme une activité symbolique propre à l'homme, une faculté qui lui permet de traiter des données écrites ou orales en tant que locuteur ou auditeur. Pour exercer cette capacité, il doit avoir recours à un système donné, à savoir une langue. Cette capacité consiste aussi à savoir appliquer ce traitement du langage à un système linguistique, c'est-à-dire à apprendre une langue. Je m'intéresse à l'apprentissage des langues et au sujet parlant dans une autre langue que sa langue maternelle. Alors, comment est-ce qu'on apprend une langue étrangère (LE) ? Comment fait-on pour s'exprimer et sur quels types de connaissances est-ce qu'on s'appuie pour communiquer et construire un discours en LE ? Ce sujet touche donc au domaine de la psycholinguistique, qui traite des rapports entre le langage et son traitement par la pensée.

Il faut tout d'abord rappeler que l'acquisition d'une LE se fait sur la base de l'acquisition préalable d'une langue maternelle (LM ou L1) et éventuellement, d'une ou

plusieurs autres LE (L2, L3, ...). Quand l'apprenant connaît une autre LE comme l'anglais, comme c'est le cas de notre étude, il peut s'appuyer sur cette langue s'il perçoit des similitudes avec le français. En tout cas, l'apprenant adulte d'une LE possède déjà au moins les moyens formels de sa LM et les catégories cognitives (temps, espace, causalité,...) qui les 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).

LE en tant que L2 ou L3

Mon étude concerne l'apprentissage/acquisition du français en tant que 2ème LE (L3) par des apprenants japonais en contexte universitaire. Je ne discernerai pas les 2 termes apprentissage/acquisition qui renvoient à la même notion d'appropriation d'une langue du point de vue de l'apprenant. Je suis partie de la question suivante : comment est-ce que ces étudiants, complètement coupés du contexte social de la langue qu'ils apprennent, acquièrent au Japon une langue romane comme le français, qui n'a apparemment rien à voir avec leur langue maternelle ? En effet, nous voici en présence de 2 langues typologiquement très éloignées, où l'ordre des mots est complètement différent : SVO pour le français, SOV pour le japonais. Par ailleurs, avant d'apprendre le français, ces étudiants ont déjà étudié l'anglais (L2) et possèdent donc un certain nombre de connaissances dans cette langue. Il me semble dès lors tout à fait possible qu'ils fassent appel à leurs connaissances disponibles en anglais, d'autant plus que c'est une langue indo-européenne qui partage avec le français certaines caractéristiques structurales, comme l'ordre des mots à l'écrit (SVO).

Acquisition guidée/non guidée d'une LE

L'acquisition d'une LE peut prendre diverses formes, guidées ou non. On parle d'acquisition naturelle ou non guidée d'une LE pour désigner le fait de s'approprier une langue par contact, dans l'environnement social, et sans intervention systématique pour guider ce processus, autrement dit sans enseignement. L'autre modalité d'acquisition d'une LE, qui est aussi la plus étudiée, est connue sous le nom d'acquisition institutionnelle ou guidée. Contrairement à la précédente, elle se déroule à l'intérieur d'une salle de classe et c'est celle qui concerne mon étude : dans ce contexte d'apprentissage, les données de la langue à apprendre sont plus ou moins

préparées et programmées pour l'apprenant. Dans les cas extrêmes, comme souvent en milieu scolaire, on fournit à l'apprenant une description de ces données, ce qui est le cas dans l'enseignement grammatical traditionnel où la présentation de la langue est fortement métalinguistique (règles de grammaire, ...), donc axée sur son aspect purement formel. 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. L'enseignement grammatical est le type d'enseignement reçu par la majorité des apprenants japonais que j'ai observés. On peut donc se demander comment ces apprenants universitaires utilisent le français à l'oral et acquièrent la langue, malgré des conditions d'apprentissage a priori peu favorables (effectifs élevés, faible exposition à la langue) et un enseignement formel basé sur l'écrit ?

Interlangue ou lecte d'apprenant

Quelle que soit la forme d'acquisition, guidée ou non, et le type d'enseignement reçu, la langue plus ou moins élaborée de l'apprenant, que j'appellerai 'interlangue', possède une certaine systémativité à chaque étape d'apprentissage. Ce système n'est pas un mélange de la LM et de la LE, mais le résultat du traitement personnel, fait par l'apprenant, de ce contact de langues.

2. Méthodologie

Je me suis interrogée sur les moyens utilisés par les apprenants japonais pour exprimer des notions comme le temps et l'espace dans leur interlangue du français et pour référer à ces concepts dans le discours. Pour essayer de répondre à cette question, j'ai observé le discours de 12 étudiants de l'Université de Hokkaido, à qui j'ai demandé de réaliser deux types de tâches : le récit d'un extrait de film et une description d'affiche. Ces étudiants étaient non spécialistes de français et ils avaient au moment de l'enquête linguistique de 1 à 4 années d'étude du français en tant que 2ème langue étrangère après l'anglais en général. Ils possédaient déjà une connaissance au moins théorique des principaux temps verbaux (présent, passé composé/imparfait, futur). Certains d'entre eux étaient déjà allés en France où ils avaient fait un court séjour (d'un mois maximum) de type touristique ou linguistique. La plupart de ces étudiants

n'avaient auparavant jamais réalisé ce type de tâche ni produit de texte oral en français dans leur scolarité.

Ces apprenants ont donc fait un récit de film à partir d'un montage vidéo des "Temps Modernes" de Chaplin et une description d'affiche de style naïf représentant une scène Parisienne. Pour le récit de film, le recueil de données s'est déroulé de la façon suivante : le montage du film est composé de 2 parties. L'apprenant et l'enquêtrice ont regardé ensemble la 1ère partie, puis seul l'apprenant a visionné la 2ème partie. La tâche consistait à raconter cette 2ème partie du montage à l'enquêtrice. En ce qui concerne la description d'affiche, il s'agissait de décrire le tableau du 'Moulin Rouge' de Rodolphe Rousseau de façon à ce qu'une personne ne connaissant pas le tableau, puisse le reproduire. C'est moi qui jouais le rôle de l'enquêtrice, donc de l'interlocutrice. J'étais là aussi pour les aider à accomplir la tâche, en leur fournissant au besoin le vocabulaire en français. Ils pouvaient solliciter mon aide en japonais ou en anglais.

J'ai délimité 3 niveaux de français à partir des textes produits à l'oral : élémentaire, moyen et avancé. Ces niveaux de maîtrise de la langue ne correspondent pas forcément à leur durée d'apprentissage du français. Je les ai délimités en fonction de critères tels que le degré d'aisance à l'oral, le degré d'autonomie linguistique face à la tâche (pouvaient-ils ou non se passer de mon aide ?), et le degré de complexité syntaxique du texte produit.

3. Cadre théorique

Modèle de la Quaestio

J'ai effectué une première analyse des textes des apprenants en appliquant le modèle de la Quaestio de Klein et Von Stutterheim (1991). Il s'agit d'un modèle d'analyse du discours qui permet de faire ressortir l'organisation globale d'un texte. Selon ces auteurs, un texte n'est pas une suite d'énoncés arbitraires mais une unité cohérente organisée autour d'une question globale appelée "**quaestio**". La quaestio correspond à l'interprétation subjective de la tâche à accomplir de la part du locuteur. Dans le cas d'un 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 à un intervalle temporel,

autrement dit à un moment de l'histoire. Pour une tâche descriptive, on peut imaginer une quaestio comme "**Qu'est-ce qu'il y a en L ?**" où L renvoie au lieu, à l'espace à décrire, qui est ici celui de l'affiche.

Trame/Arrière-plan

La quaestio délimite l'agencement de 2 types d'énoncés : ceux qui répondent directement à la quaestio appartiennent à la **trame** du texte, et tous les autres énoncés font partie de l'**arrière-plan**. Cette répartition trame/arrière-plan renvoie aux **structures principale et secondaire** du récit définies par Labov, mais aussi à la distinction **figure/fond** dans les "Gestalt" théories de la perception. 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, ...

Pour illustrer cette organisation du discours narratif et descriptif, regardons ces 2 extraits chez une apprenante de niveau moyen (1 an de français). Le texte en gras correspond à la trame du texte, les passages en italique sont des séquences métalinguistiques de structuration ou de recherche lexicale, et le reste constitue l'arrière-plan.

ex 1 (HAR):

- 1) **après dix jours chaplin** *comes out?* **sort de prison** *building?* **batiment**
- 2) **et il rencontre la fille**
- 3) **ils sont allés chez la fille** # **à nouvelle maison**
- 4) la maison est ## *boroboro? not in good shape?* pas en bon état #
- 5) *il* # **la maison a cassé facilement**

Dans ce texte narratif, les énoncés 1, 2, 3 et 5 répondent directement à la quaestio du texte « qu'est-ce qui s'est passé après ? » tandis que l'énoncé 4 apporte une information d'arrière-plan sur une entité déjà introduite (nouvelle maison) et répond à une question de type descriptif : « la maison, elle est comment ? ».

ex 2 (HAR) :

1) **dans un centre de la peinture il y a madame avec enfant et un la bébé.**

2) *dans un d'à gauche # nord ? il y a vestement building? un batiment avec
+ ... il y a des batiments #*

(PAS) : avec ?

3) **avec mill ? moulin**

4) *il a la le moulin est rouge.*

Dans le texte descriptif, les énoncés 1, 2, 3 répondent à la question « qu'est-ce qu'il y a en L ? » où L représente l'espace à décrire qui peut être l'affiche ou un sous-espace de l'affiche délimité par un objet (énoncé 3). Ces énoncés de la trame localisent des éléments (objets ou personnages) et apportent des informations spatiales. Ceux qui n'apportent pas ce type d'informations appartiennent à l'arrière-plan (énoncé 4 : description).

Problématique

Comment donc ces 2 domaines conceptuels que sont l'espace et le temps sont-ils encodés en français L3 par les apprenants japonais ? Autrement dit, comment ces étudiants expriment-ils ces notions dans leur interlangue, comment est-ce qu'ils y réfèrent à travers leur discours et dans quelle mesure cela est-il différent de ce que font les natifs francophones ou japonophones face aux mêmes tâches ?

4. Référence temporelle

La référence temporelle, ou **temporalité**, est un domaine particulièrement représenté dans les récits : le premier plan ou 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 dans le fil chronologique.

Pour exprimer le temps, on peut avoir recours à divers types de moyens : de la morphologie verbale (verbes temporellement marqués par une flexion) mais aussi des moyens pragmatiques d'organisation discursive, des moyens adverbiaux, et des moyens syntaxiques (comme la subordination). Je me concentrerai dans cet article sur les

moyens pragmatiques, puis morphologiques utilisés par les apprenants.

4.1 Moyens pragmatiques

Des recherches antérieures sur l'acquisition du français L2 ont été menées en milieu non guidé, et on a analysé la référence temporelle chez des migrants qui en étaient aux stades initiaux ou intermédiaires d'apprentissage (Dietrich, Klein et Noyau 1995, Véronique 1990). Dans certaines de ces études, la référence au temps se fait majoritairement, voire exclusivement, par des moyens pragmatiques et adverbiaux.

Même si nos locuteurs japonais disposent de moyens morphologiques, ils font également appel à des moyens pragmatiques qui permettent une référence implicite au temps. Parmi ces moyens, on trouve le **principe de l'ordre naturel** qui est un principe universel d'organisation narrative (Labov, 1972). Suivant ce principe, l'ordre de mention des événements correspond à leur ordre chronologique, sauf mention contraire. Tous les apprenants ont en effet cherché à ordonner les événements du film sur une chaîne temporelle. Les apprenants de niveau élémentaire s'appuient particulièrement sur ce principe car cela leur permet de se passer de morphologie temporelle. Leur discours est donc organisé dans un ordre chronologique strict avec des insertions possibles de discours direct en arrière-plan. Ce principe semble plus facile à dépasser chez les apprenants avancés qui parviennent à signaler des ruptures dans le fil chronologique du récit, grâce à la morphologie et la syntaxe.

Nous allons comparer 3 textes correspondant au même passage du film chez 3 apprenants de niveau élémentaire, moyen puis avancé.

ex 3 (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 :**
- 4a) "je trouve le pain"
- 5) **et chaplin est [arete] que police**
- 6) **mais kekkioku? at last? finalement elle est [arest]**

7) **et chaplin va au restaurant +/.**

(PAS): pardon pourquoi la fille est arrêtée ?

(SAY): 8) un femme dit :

8a) "elle a trouve"

9) et police :

9a) "merci je ..."

10) police [arete] elle

Dans son récit (énoncés 1 à 7), cette apprenante de niveau élémentaire (1 an de français) raconte la scène du vol de façon très économique mais trop allusive : on ne connaît pas les circonstances de l'arrestation de la fille. Elle procède à un traitement très synthétisé de l'information (énoncé 6 "mais finalement elle est [arest]") et elle a besoin de mon intervention et de mon étayage pour faire référence à la dame témoin du vol (énoncé 8), sans quoi ce personnage secondaire serait probablement éludé dans son récit. Cette stratégie de raccourci et d'évitement est probablement due à la difficulté de traitement de la tâche et au manque de moyens linguistiques pour exprimer l'antériorité. Au niveau de la morphologie, elle ne dispose pas de moyens grammaticaux stables et fonctionnels pour exprimer ce concept : la morphologie du passé n'est pas encore mise en place, d'où la coexistence de formes déviantes simples (énoncé 3) et composées (énoncé 8a). SAY préfère donc se reposer sur l'ordre chronologique et consécutif des événements (énoncés 1 à 7) pour mener à bien son récit.

ex 4 (TAK):

1) **la fille vole du pain**

2) **la fille se court**

3) **et la fille elle se rencontre à chaplin**

4) la femme a regardé

4a) que la fille vole du pain

5) **la femme dit**

5a) que la fille vole du pain à boulanger

6) **le boulanger court après la fille**

7) **mais chaplin dit :**

7a) "ce n'est pas la fille c'est moi"

8) **chaplin est arrêté par police**

9) **mais la femme dit :**

9a) "ce n'est pas cet homme c'est la fille"

10) **la fille est arrêtée**

Cet apprenant de niveau moyen (1 an de français) fait un récit plus détaillé et parvient grâce à la morphologie (passé composé) et à la syntaxe (discours indirect) à exprimer l'antériorité dans la chronologie des événements. Il peut ainsi faire référence au personnage témoin du vol en l'introduisant dans l'arrière-plan (en 4 "la femme a regardé") et il peut maintenir la référence à ce personnage dans la suite du récit (en 5 et 9), ce qui donne un ensemble beaucoup plus structuré et cohésif. De plus, pour organiser son discours, il se base sur des schémas d'énoncés très réguliers : la dernière séquence (énoncés 9-9a-10) est construite exactement de la même façon que la séquence précédente (7-7a-8).

ex 5 (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 :**

5a) "ce n'est pas elle c'est moi qui a volé du pain"

6) **et l'agent de police a laissé la fille**

7) **et il a pris chaplin**

8) **mais une madame**

8a) qui a vu l'accident

8b) **a dit**

8c) que ce n'est pas l'homme c'est la fille qui a volé du pain.

Quant à cette apprenante de niveau avancé (3 ans de français), elle dispose d'encore plus de moyens pour pouvoir s'écarter de l'ordre chronologique, ce qui lui permet de faire référence au personnage témoin (en 8 et 8b: "mais une madame ... a

dit") tout en exprimant l'antériorité en enchâssant une relative ("qui a vu l'accident"). Ces moyens d'ordre syntaxique et morphologique participent là aussi à la cohésion discursive et ils permettent à l'apprenante de se reposer sur les 3 plans du récit (trame, arrière-plan et discours rapporté) pour construire son discours.

4.2 Moyens morphologiques

Nous allons passer aux moyens morphologiques utilisés par ces locuteurs pour localiser des événements dans le temps. Pour examiner la morphologie temporelle employée dans les 12 textes d'apprenants, j'ai répertorié les verbes et comptabilisé les formes verbales. Voici donc comment elles se répartissent à travers les 3 niveaux de maîtrise de la langue.

Les apprenants japonais expriment ou du moins cherchent à exprimer le temps à travers une morphologie verbale parfois embryonnaire et une flexion temporelle référant au passé ou au présent.

Parmi les formes fléchies des verbes employés, j'ai relevé des formes **actives et passives du présent**, des formes du **passé composé**, de l'**imparfait** et du **plus-que-parfait** (plus rare) correspondant à celles du français langue cible (LC), mais également des formes qui ne correspondent pas à la norme grammaticale du français et qui résultent d'un traitement particulier de la LC. J'appelle ces formes "idiosyncrasiques" car elles obéissent aux règles de l'interlangue de l'apprenant à un moment donné de son acquisition (ce qui ne veut pas dire que celles apparemment conformes aux formes de la LC ne puissent pas être idiosyncrasiques elles aussi).

Il s'agit de :

- **formes phonétiques en [e]**, et dans une moindre mesure en [i] ou [y], dans des contextes du présent passif ou du PC (moins avancés) ou dans des contextes de l'imparfait (plus avancés) (exs : je rest[e], il sort[i])
- **formes 'approchées' du PC** avec erreur sur l'auxiliaire ou sur le participe passé (exs : elle est volé, je suis [prã])
- formes phonétiques de l'**infinitif** (ex : je devoir)

- formes '**approchées**' du présent actif ou passif (exs : il [dit], elle [k]leure, elle est [arest]).

cf. ANNEXE :

répartition des formes verbales dans 12 récits de film d'apprenants (tableaux)

Comme on le voit dans le premier tableau, le niveau **élémentaire** se caractérise par une grande variété de formes flexionnelles, déviantes (46%) ou conformes à la langue cible (54%). 3 apprenants sur 4 ont employé majoritairement le présent dont la morphologie semble à peu près maîtrisée (peu de formes déviantes) mais le passé composé (PC) est également utilisé en concurrence avec des formes idiosyncrasiques en [e]. On note un recours peu commun, à ce niveau, au présent passif (10 % de formes déviantes ou non au total), malgré l'apparente complexité syntaxique de cette tournure.

Au niveau **intermédiaire**, les formes déviantes tendent à diminuer (38%) mais il y a toujours une grande variété morphologique. C'est là encore le présent qui est surtout employé (47%) en concurrence avec les formes en [e] (qui persistent surtout chez KUM) et le PC qui progresse légèrement dans ses formes correctes en surface (14%). Le passif est étrangement moins utilisé qu'au niveau inférieur. On voit apparaître l'emploi timide de l'imparfait chez un apprenant.

Au niveau **avancé**, on n'a plus que 17% de formes déviantes et on voit apparaître une certaine stabilisation des formes temporelles qui sont en moyenne moins variées. Les formes idiosyncrasiques infinitives ont disparu et celles en [e] sont minoritaires et plus proches des contextes d'emploi de l'imparfait que du PC. Les 4 apprenants ont recours en majorité au PC, employé à 50% au total, donc en nette progression. Même si on remarque une diminution du présent en moyenne (27%), les apprenants y ont encore souvent recours. On note un emploi très ponctuel des autres temps du passé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Comme au niveau moyen, l'emploi du passif est variable : il apparaît surtout chez un apprenant (KAZ) qui en fait un usage idiosyncrasique assez étendu.

En guise d'illustration de ces différents moyens morphologiques, je vous invite à comparer 2 textes relatant le même épisode du film (l'arrestation de Chaplin) à 2 niveaux de maîtrise du français : élémentaire (YUM) puis avancé (CHI). Je vous montre d'abord cet extrait qui fait suite à la scène du vol du pain.

ex 6 (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**
- 5a) "je mang[e] beaucoup mais je [ne] d'argent je [ne] pas d'argent"
- 6) **et chaplin catch caught tsukamaru? [arete] policeman métro chaplin [arete] dans le policeman métro**

ex 7 (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 [el] 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 :**
- 6a) "arrêtez-moi !"
- 7) **et il a il va il a il est allé au prison en camion**

La première locutrice de niveau élémentaire structure temporellement son récit en s'appuyant sur la trame avec des formes idiosyncrasiques en [e] qui peuvent avoir plusieurs valeurs : ces formes multifonctionnelles servent à marquer aussi bien le passé (énoncés 2 et 4) que le passif (énoncé 7). Le même type de formes a été relevé dans des récits d'apprenants non guidés comme marqueur du temps passé : à ce stade d'acquisition, la fonction grammaticale de l'auxiliaire n'est pas relevée par les apprenants comme quelque chose d'important et de pertinent. Ils ont plutôt tendance à se focaliser sur la partie lexicale du verbe, autrement dit sur un élément saillant qui

véhicule du sens. C'est pourquoi seul cet élément est temporellement marqué (par [e] qui est la marque phonétique prototypique du passé en français).

La deuxième locutrice de niveau avancé s'appuie elle aussi sur la trame, mais elle dispose de moyens morphologiques pour exprimer des oppositions aspectuelles, en utilisant le passé composé dans la trame et l'imparfait dans l'arrière-plan (énoncé 2). On note un emploi ambigu du PC avec un verbe d'état (énoncé 1), peut-être influencé par la fonction discursive de cet énoncé qui fait partie de la trame. Il faut en effet rappeler que dans les énoncés de la trame, qui répondent directement à la quaestio 'qu'est-ce qui s'est passé (pour P) en Ti?', les procès sont nécessairement bornés, autrement dit limités dans le temps. Cette condition peut expliquer l'emploi du PC avec un verbe d'état ('être'), afin de lui assigner des limites temporelles.

Les 2 apprenantes utilisent le discours direct mais CHI fait appel à un verbe introducteur ('demander'), donc à de la syntaxe, contrairement à YUM qui l'emploie directement.

Observons maintenant comment se répartissent les formes verbales les plus employées au niveau des 2 plans du récit.

Groupes d'apprenants	Trame	Arrière-plan
Niveau élémentaire	présent passé composé	présent formes en [e] formes composées 'approchées' PC
Niveau intermédiaire	présent passé composé formes en [e]	présent formes infinitives formes en [e] passé composé
Niveau avancé	passé composé	passé composé présent

L'expression de la temporalité se caractérise jusqu'au niveau intermédiaire par une variation morphologique non fonctionnelle avec une abondance et une variété de

formes au niveau des 2 plans du récit. C'est à partir du niveau avancé qu'émerge une certaine stabilisation des formes temporelles : le passé composé remplace le présent, mais son emploi presque systématique ne sert pas à marquer la structure discursive Trame/AP (sauf chez une apprenante qui contraste le passé composé dans la trame avec le présent dans l'arrière-plan).

Synthèse des résultats

Contrairement aux apprenants des études précédentes observés en milieu non guidé (sans enseignement), les apprenants japonais utilisent donc très tôt des verbes fléchis et font appel à des moyens grammaticalisés, autrement dit "mis en grammaire". On peut d'ores et déjà considérer l'influence du milieu guidé et du type d'enseignement reçu, qui mise généralement beaucoup de temps et d'efforts à des aspects très spécifiques de la langue comme la flexion verbale.

Cela n'empêche pas qu'il y ait, comme en milieu non guidé, la 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. 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 suremployer ce qu'ils ont intégré dans leur apprentissage et sont très attentifs à la forme grammaticale en tant que telle : c'est pourquoi les formes majoritaires sont des formes temporelles conformes à la LC, sauf chez 2 apprenants qui testent l'emploi des formes en [e] pour exprimer le passé. Le présent est très productif jusqu'au niveau moyen, puis c'est au tour du PC au niveau avancé. Notons que cet emploi du PC est atypique pour ce genre de tâche, qui ne nécessite pas d'ancrage temporel dans le passé. Un continuum acquisitionnel allant du présent au passé composé, en passant par des formes idiosyncrasiques en [e], semblerait donc se dessiner.

Cette étude montre en tout cas les limites de la grammaire formelle : l'emploi du passé composé ne suffit pas pour se rapprocher de la compétence discursive des natifs français, qui, du reste, ont plutôt recours à des moyens grammaticaux plus neutres, comme le présent. L'acquisition d'une LE ne se résume donc pas à celle de moyens purement formels. Et il faudrait peut-être tenir cela en compte dans l'enseignement du français au Japon.

5. Référence spatiale

Je traiterai à présent de la **spatialité** dans les textes d'apprenants en observant comment elle est exprimée dans des descriptions d'affiche. Quels types de moyens les apprenants japonais développent-ils pour référer à l'espace et quels types de stratégies mettent-ils en place pour localiser des éléments figurant sur un tableau ?

5.1 Thème/Relatum

J'ai procédé à l'analyse de 9 productions d'apprenants répartis là aussi en 3 niveaux. Je rappelle que la tâche consistait à décrire un tableau (l'affiche du Moulin Rouge) à une personne fictive ne le connaissant pas, afin qu'elle puisse le reproduire le plus fidèlement possible d'après l'enregistrement. Les locuteurs devaient donc localiser les éléments figurant sur le tableau en établissant des relations spatiales.

Il s'agit d'une description spatiale statique : le locuteur, face à cette tâche, doit obligatoirement expliciter "où" et "quoi". Les 2 domaines référentiels sollicités sont donc l'espace et les entités (personnages ou objets) représentés sur l'affiche.

ex 8 (MIK) :

- 1) **et aussi devant de l'entrée de métro il y a une dame**
- 2) qui est vendeuse de fleurs
- 3) **et devant elle il y a une mère et un enfant**
- 4) **et un enfant [promne] son chien?**
- 5) chien est petit petit chien

Dans l'énoncé 1, la locutrice explique où se trouve le personnage qu'elle a sélectionné : elle localise 'une dame' en établissant une relation spatiale entre ce personnage, qui représente l'entité à localiser, et 'l'entrée du métro', qui est l'élément par rapport auquel la dame est localisée. Dans la terminologie de Klein (1985), 'une dame' constitue l'entité Thème et 'l'entrée de métro' l'entité Relatum.

5.2 Relations topologiques / projectives

Les relations entre le Thème et le Relatum peuvent être de 2 types : topologiques ou projectives.

Les relations dites **topologiques** entre ces 2 types d'entités sont des relations d'inclusion, de voisinage ou de contact (exs : près, à côté, dans, sur, ...) Dans ce type de relations, la notion de direction ne joue aucun rôle.

ex 9 (NAO): **près le sortie de métro il y a beaucoup fleurs**

Il s'agit dans cet énoncé de la relation topologique 'proche' dite de voisinage : le thème "fleurs" est séparé du relatum "sortie de métro" mais à l'intérieur de son sous-espace.

Quant aux relations **projectives**, elles sont régies par un système de 3 axes qui sont projetés à partir d'un point de référence (point zéro) sur 3 dimensions : un sur le plan vertical (axe vertical) et les 2 autres sur le plan horizontal (axe latéral et axe transversal) (exs : à gauche/à droite, devant/derrière, en haut/en bas, ...). La notion de distance est moins présente dans ce type de relations. Le point de référence peut être le locuteur lui-même ou l'objet Relatum.

ex 10 (HKA): **il y a deux femmes à gauche de arbre**

L'entité "deux femmes" constitue le thème qui est localisé par rapport à l'entité relatum "arbre". Les relations spatiales entre ces 2 entités sont des relations projectives sur l'axe latéral (gauche/droite). Comme un arbre est une entité qui ne possède pas d'orientation intrinsèque, le locuteur projette sa propre orientation sur le relatum "arbre" pour localiser les deux femmes, en les situant "à gauche" de l'arbre mais par rapport à sa propre gauche. C'est donc lui qui sert de point de référence, ce qui est d'ailleurs souvent le cas dans l'expression des relations projectives sur le plan horizontal.

5.3 Structure canonique des énoncés de la trame

Après avoir examiné les productions orales des 3 groupes d'apprenants, la structure la plus récurrente (dite "canonique") des énoncés de la trame est la suivante :

(Sprép/Adv) + Vexist + SN

qui correspond à : (Exp. spatiale (+ Relatum)) + il y a + Thème (cf. ex 9)

En position initiale, on trouve généralement un syntagme prépositionnel formé d'une préposition spatiale et d'un syntagme nominal (ex: devant de l'entrée de métro) ou encore, quoique plus rarement, un adverbe spatial (ex: là-bas). Le relatum n'est pas toujours exprimé et peut être laissé implicite, surtout s'il s'agit du tableau en question comme dans l'exemple suivant.

ex 11 (NAO): **droit centre (du tableau) il y a métro**

5.4 Localisation et schémas d'énoncés

Les textes de niveau élémentaire se caractérisent par une grande variété de schémas d'énoncés dans la trame pour exprimer la localisation d'une entité. J'ai pu ainsi relever :

- une majorité de structures existentielles avec "il y a" précédées ou non d'une ou de plusieurs prépositions spatiales juxtaposées comme dans l'exemple précédent (ex 11).
- beaucoup de structures à verbe lexical non spatial (exs: 'donner', 'vendre', 'saluer', ...):

ex 12 (YUM): **à gauche arbre un garçon salue deux femmes**

- des énoncés employant la préposition d'accompagnement "avec" :

ex 13 (SAY): 1) **et une femme achet[e] avec son fille**

2) **son fille avec chinois are? chien**

- beaucoup d'énoncés sans verbe (avec l'omission de "il y a" ou "être")

ex 14 (KEI): **un peu gauche (il y a) affiches de spectacles**

La localisation se fait donc plutôt sur la gauche, en position préverbale, et les apprenants choisissent majoritairement le tableau comme entité relatum. Par conséquent, les sous-espaces sont difficiles à déterminer, ce qui donne une localisation plutôt floue. Quand les locuteurs apprenants ne connaissent pas les prépositions spatiales correspondantes, les relations topologiques sont établies à l'aide de moyens indirects (verbes lexicaux, 'avec'), et ils font surtout appel aux relations projectives pour localiser les entités sur le tableau.

Dans les textes de niveau moyen, le relatum est davantage explicité. Les apprenants emploient davantage la préposition "avec" ou le verbe "avoir" (dont le sens 'contenir/posséder' est spatial) pour localiser une entité par rapport à une autre, et ils utilisent également une plus grande gamme de verbes lexicaux, spatiaux ou non.

ex 15 (HIU): 1) **à centre de cette peinture il y a une femme et une fille**
2) **la femme elle a un fils**

Dans cet exemple, le locuteur localise un petit groupe de personnes composé d'une mère et de ses 2 enfants, dont un bébé qu'elle tient dans ses bras. Il établit d'abord une relation topologique d'inclusion (au centre) en prenant la peinture comme relatum (énoncé 1), puis il localise le bébé ('un fils') par rapport à l'entité relatum ('la femme') par le biais d'une relation topologique implicite de contact (énoncé 2).

Quant aux textes d'apprenants avancés, ils présentent une plus grande régularité dans les schémas d'énoncés, qui sont moins nombreux. Les locuteurs utilisent des verbes plus diversifiés : existentiels ('il y a', 'on voit'), locatifs ('être') et des verbes spatiaux de déplacement ('monter', 'promener', 'marcher', ...) Par contre, la part des verbes lexicaux non spatiaux est plus réduite et davantage présente dans l'arrière-plan.

Alors que les apprenants de niveau élémentaire et moyen avaient jusqu'à présent privilégié la trame et laissé peu de place à l'arrière-plan, ce plan de la description semble ici jouer un rôle plus important : les entités sont souvent décrites

(avec “qui + Vlex” ou “qui + avoir + SN”) après avoir été localisées, ce qui correspond à un traitement analytique de la tâche.

ex 16 (AIK) : 1) **et en face de sortie il y a une femme**

2) qui vend des fleurs

Il est intéressant de noter que la part des verbes lexicaux, spécifiques ou non à l’encodage spatial, est également importante dans les textes descriptifs des locuteurs natifs en japonais L1. En effet, une étude précédente (Okamura, 2000) sur le discours descriptif en japonais et en français, réalisée avec le même support, a montré que les locuteurs natifs japonais localisaient souvent les entités à l’aide de verbes lexicaux, spatiaux ou non (contrairement aux francophones qui emploient surtout des verbes existentiels et des prépositions spatiales).

ex 17 (YUK) :

20) **temae ni tate ni ippon tootteru michi ni iriguchi ni wa hanauri obasan ga imasu.**

ce côté-ci/verticalement/un/passer/rue/de/entrée/(loc.)/femme fleuriste/(part.)/être

‘à l’entrée de la rue qui passe de ce côté-ci verticalement il y a une fleuriste’

21) **onnanohito ga hana o katte imasu.**

femme/(part.)/fleur/(part.)/en train d’acheter

‘une femme achète des fleurs’

Dans l’énoncé 21, il n’y a aucune mention relative à l’espace proprement dit. Cependant, le prédicat ‘hana o katte imasu’ (‘être en train d’acheter des fleurs’) induit que l’entité introduite ‘onnanohito’ (‘femme’) se trouve à proximité ou devant la ‘fleuriste’ (‘hanauri obasan’) introduite dans l’énoncé précédent (en 20). La relation topologique de proximité entre le Thème (‘onnanohito’) et le Relatum (‘hanauri obasan’) est ainsi établie de façon implicite, à l’aide d’un verbe lexical non spatial (‘kau’ = ‘acheter’).

5.5 Stratégies référentielles

En ce qui concerne l'organisation de l'information dans la description spatiale, les apprenants ont fait appel à 2 types de stratégies en se basant soit sur le tableau lui-même ou ses sous-espaces, soit sur les éléments (entités) figurant sur le tableau.

1ère stratégie : Relatum = tableau (affiche)

Les apprenants moins avancés se sont basés sur le tableau en tant que tel, et l'ont utilisé en tant que Relatum soit pour ancrer leur description en début de texte (ex 18), soit pour changer de sous-espace du tableau à l'intérieur du texte (ex 19).

ex 18 (SAY): 1) **au fond de *picture*? l'image il y a [kōstractyr]**

2) **et devant il y a beaucoup de personnel**

3) **et centre devant grande-père donn[e] quelque chose à pigeons**

Cette apprenante, comme beaucoup de locuteurs dans cette tâche, opère une première subdivision de l'espace du tableau en distinguant le fond (ce qui est en arrière-plan) et l'avant-plan de l'affiche.

ex 19 (KUM): 1) **dans rue il y a beaucoup de personnes**

2) **une femme embrass[e] son enfant**

3) **et petit fille à côté de la femme**

4) **et en bas il y a la place**

5) **une femme vendre les fleurs**

6) **et deux enfants jou[e]**

7) **et il y a un homme avec oiseaux**

8) **il donne magic**

9) **autour de cet homme il y a cinqs enfants**

Dans cet exemple, à partir de l'énoncé 4 "et en bas il y a la place", on passe à un autre plan du tableau et c'est à présent la partie basse de ce dernier qui va servir de Relatum implicite pour la localisation des entités ("une femme" en 5, "deux enfants" en 6 et "un homme" en 7).

2ème stratégie : Relatum = entité

Les apprenants se sont également basés sur les entités en tant que Relatum. Ils ont organisé leur description en établissant des relations spatiales entre les entités animées ou non de l’affiche, qui sont localisées successivement entre elles et indépendamment de l’espace du tableau. Cette stratégie est opératoire surtout chez les apprenants plus avancés.

ex 20 (AIK): 1) **il y a autre arbre à droit de la tableau**

2) **à pied de l'arbre et à côté de sortie de métro il y a un homme**

3) qui vend quelque chose

4) **avant lui il y a deux enfants**

Ici, l'apprenante de niveau avancé utilise d'abord le tableau comme Relatum dans le premier énoncé, pour passer à un autre sous-espace du tableau (à droite), puis elle entre dans ce sous-espace en se basant sur les entités (énoncé 2) : l'arbre et la sortie de métro servent alors de Relatum pour localiser "un homme" qui sert lui-même de Relatum pour la localisation des "deux enfants" (énoncé 4). On note un emploi idiosyncrasique de la préposition spatiale ‘avant’ utilisée ici dans le sens de ‘devant’. Ceci peut provenir d’un transfert du japonais qui n’a qu’un seul terme (‘mae’) pour référer à la fois à l’‘avant’ temporel et au ‘devant’ spatial. Mais on peut également penser que cet emploi est tout à fait plausible cognitivement : en français L1, les enfants acquérant leur LM procèdent de même, avec une localisation de type icônique, non différenciée sur le plan temporel ou spatial (‘après l’arbre’, ‘derrière le petit déjeuner’).

Les mêmes stratégies référentielles ont été observées dans l’étude de Okamura (op.cit .) sur les apprenants japonophones. Ces stratégies diffèrent selon leur degré de maîtrise de la LC : les apprenants moins avancés ont tendance à utiliser le tableau même comme Relatum (souvent implicite) et les apprenants plus avancés sont plus à même d’établir des relations spatiales entre les entités représentées sur ledit tableau.

6. Conclusions

Je n'ai présenté ici que quelques-uns des moyens langagiers utilisés par les apprenants japonais pour exprimer l'espace et le temps en français L3 dans le cadre de 2 tâches discursives : un récit de film et une description d'affiche.

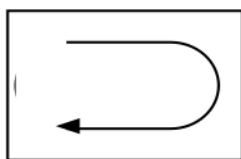
A travers l'étude de l'expression de la **temporalité**, on a pu constater d'une part que chez les apprenants japonais, la morphologie verbale se mettait en place précocement, et d'autre part qu'elle manifestait une certaine prégnance de la norme sur le développement des moyens formels, au détriment d'un usage fonctionnel : en effet, l'emploi des temps verbaux par les apprenants (même de niveau avancé) ne correspond pas à l'usage natif dans un texte narratif. Dans ce type de tâche, les natifs francophones ont plutôt tendance à se reposer sur des moyens morphologiques peu marqués et utilisent un temps neutre de narration comme le présent. La flexion 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 locuteurs natifs, il faut savoir déployer d'autres types de moyens, non seulement formels mais aussi fonctionnels et discursifs. Cela implique donc, de la part des enseignants, d'autres pratiques didactiques dans l'enseignement du français en université.

Par rapport à la **spatialité**, on a vu qu'elle pouvait être encodée chez ces apprenants par toutes sortes de verbes lexicaux : ce phénomène peut être lié à l'influence de la LM, puisque les locuteurs natifs japonophones utilisent eux aussi ce moyen de façon productive pour localiser une entité dans la trame (35 à 40 % d'énoncés à verbe lexical, cf. Okamura op.cit.).

De plus, conformément aux résultats de cette même étude, il semblerait que les apprenants essaient d'adopter les mêmes stratégies qu'en LM pour organiser leurs descriptions (cf. ci-dessous).

Schémas d'organisation de la connectivité spatiale

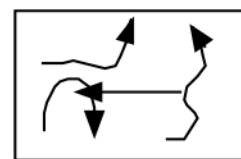
Natifs francophones



Natifs japonophones



Apprenants japonophones



D'après les textes analysés par Okamura (op.cit.), les natifs japonophones choisissent les rues comme points d'ancrage de leur description, et organisent cette dernière en décomposant le tableau en 4 parties correspondant aux 4 coins de l'affiche. Les entités se trouvant dans chacun de ces sous-espaces sont ensuite localisées les unes par rapport aux autres ou par rapport au tableau comme *Relatum*. Les apprenants japonophones essaient de procéder comme en LM à un découpage de l'espace global à décrire (celui de l'affiche), mais en sélectionnant d'autres entités saillantes que les rues (arbres, place, ...). Ces entités sont localisées par rapport au tableau qui sert de *Relatum*. Dans la suite de la description, les apprenants moins avancés continuent à se baser sur le tableau en tant que *Relatum*, ce qui donne des textes peu cohésifs et des descriptions fragmentées. En français LC, la connectivité spatiale est assurée d'une autre manière : chez les natifs francophones, ce ne sont pas les rues mais les bâtiments représentés sur l'affiche qui servent d'entités de départ pour l'ancrage de la description. Par conséquent, les entités successives sont décrites de façon linéaire, avec un itinéraire dont la direction varie selon le locuteur. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'organisation spatiale de la description reflète l'organisation de l'espace urbain de chaque culture : suivant l'ordre successif des bâtiments le long des rues en France, par quartiers correspondant à des pâtés de maisons au Japon. Les locuteurs japonophones projetteraient en quelque sorte ce découpage différent de l'espace physique sur la vision d'une ville occidentale représentée sur l'affiche.

Les apprenants japonais, en transférant un type de stratégie cognitive qui ne correspond pas à celle du français LC, seraient en quelque sorte 'prisonniers' de la conceptualisation de l'espace telle qu'elle est réalisée dans leur LM.

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]*	approchées "PC"	INF.	approchées "Présent"		Présent		Passé composé (PC)		
				Actif	Passif	Act.	Pass.			
KEI	1	1					6	1	2	11
SAY	2 1*	3		2	1		10	2		19
YUM I	7	5	2	2	1		15	1	2	35
HKA	7	4		2	2		3	1	5	24
Total	18	11	2	6	4		34	5	9	89
	18 (20,5%)	11 (12,5%)	2 (2%)	10 (11%)			39 (44%)		9 (10%)	100%
	41 (46%)					48 (54%)				

Intermédiaire (4)

	Formes idiosyncrasiques					Formes de la LC				Total	
	en [e]/[i]*	approchées "PC"	INF.	approchées "Présent"		Présent		PC	IMP		
				Actif	Passif	Act.	Pass.				
HIR	2	2		5			22	1		32	
KUM	17 2*	19		2	1		22	1	1	52	
HAR	2 3*	5		2			20		7	35	
MAS	1	7		1	2		1	1	12	27	
Total	27	11	5	10	3		65	3	20	146	
	27 (18,5%)	11 (7,5%)	5 (3%)	13 (9%)			68 (47%)		20 (14%)	2 (1%)	100%
	56 (38%)					90 (62%)					

Avancé (4)

	Formes idiosyncrasiques					Formes de la LC			Total		
	en [e] (IMP?)	approchées "PC"		approchées "Présent"		Présent		PC		IMP	PQP
		Actif	Passif / Causatif *	Act.	Pass./ Caus. *	Act.	Pass.				

KA Z	1	5	2*		1*	8	3	13	5		38
AIK		4	1	2		14		16			37
CHI	1	6				7		19	2		35
YO R	1	1				8		26		1	37
Total	3	16	3	2	1	37	3	74	7	1	147
	3 (2%)	19 (13%)	3 (2%)	3 (2%)	40 (27%)	74 (50%)	7 (5%)	1 (1%)			100%
	25 (17%)					122 (83%)					

Références bibliographiques

ANDERSEN, R. & SHIRAI, I. (1994) : "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles", *SSLA* 16.

BENVENISTE, E. (1966/74) : *Problèmes de linguistique générale*, I et II. Paris : Gallimard.

CARROLL, M. & von STUTTERHEIM, C. (1993) : "The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions", *Linguistics* 31-6.

CORDER, P. (1980) : "Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs", *Langage* 57.

DIETRICH, R., KLEIN, W. & NOYAU, C. (1995) : *The acquisition of Temporality in a Second Language*. Studies in bilingualism 7. Amsterdam : Benjamins.

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

KLEIN, W. (1985) : "Reference to space. A frame of analysis and some examples", Papier de travail pour le projet ESF.

KLEIN, W. & von STUTTERHEIM, C. (1991) : "Text structure and referential movement", *Sprache und Pragmatics* 22.

LABOV, W. (1972/78) : *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, Paris : Editions de Minuit.

LEVELT, W. (1989) : *Speaking : from intention to articulation*, Cambridge, Mass. : MIT Press.

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.

OKAMURA, Y. (2000) : "Organisation du discours dans la description spatiale en français L1 et L2, et en japonais L1", Mémoire de DEA, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

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 VIII.

REINHART, T. : "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts", *Linguistics* 22(6).

SELINKER, L. (1972) : "Interlanguage", *International Review of Linguistics* 19.

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

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

«SUMMARY»

**Expression of time and space
in the interlanguage of Japanese learners of French**

Pascale TREVISIOL

How do Japanese students learn a foreign language such as French (3rd language), after they have gone through the process of learning English (2nd language) ? How do they deal with the typological differences they encounter between French and Japanese (1st language), when they speak and build up a text in French ?

In this article, I present how these learners express the reference to two main cognitive domains, time and space, both in a narrative and in a spatial description. The objective is to describe their process of acquisition of French (concerning temporal and spatial reference), in a particular learning environment (university in Japan), that is with little exposure to the foreign language and with a heavy formal learning. In order to describe some features of their interlanguage at different phases of development (elementary, intermediate, advanced), I analyzed the oral productions of 12 Japanese learners in 2 different discursive tasks : a film-retelling and the description of a picture.

Results show that in narratives, learners express time relations with different kinds of devices, ranging from pragmatic to syntactic ones. The less advanced learners mainly rely on pragmatic devices (chronological order of events) and adverbials to organize their narratives, while more advanced learners develop syntactic means such as morphology and subordination. In advanced learners' texts, verbal morphology looks formally accurate and corresponds (on the surface) to the standard of the target language (French), but the functions these forms are supposed to play are not always appropriate and don't correspond to the native usage.

As for space, learners express it when they refer to the motion and location of entities (persons or objects). The way they refer to space depends on the kind of text (narrative or description) and the kind of description (static or dynamic). In a static description, learners use existential expressions ("il y a") as well as lexical verbs, in order to specify the relative location of entities represented on the picture. These lexical verbs, which can be specific or not to the expression of space, are frequently

used in both dynamic and static contexts (motion and location) whereas “il y a” appears in static ones (location). The less advanced learners mainly rely on lexical verbs which are not specific to spatial encoding, whereas the more advanced ones have developed more specific means (existentials, verbs of movement) for localization. If they use lexical verbs, these mainly occur in the background for description.

Acquisition of both formal and functional means to express and organize temporal and spatial information in discourse, is linked with the role played by several factors, such as : language-specific factors of the target language, the cognitive complexity of certain concepts, transfer (or not) of previous knowledge acquired in 1st or 2nd language, and more general universal principles guiding the process of referenciation and the organization of information in discourse.