

N° attribué par la bibliothèque: _____

Thèse en vue de l'obtention du grade de

Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Paris Ovest Nanterre La Défense

Dottore in Linguistica dell'Università degli Studi di Pavia

Présentée et soutenue publiquement le 9 décembre 2011 par

Francesca Zirpoli

**Les outils de cohésion syntaxique dans le récit oral des apprenants avancés
de LE. Etude sur le français et l'italien**

Sous la direction de

Colette NOYAU, Professeure émérite ó Université de Paris Ovest Nanterre La Défense, FR

Marina CHINI, Professeure ó Università degli Studi di Pavia, IT

Jury :

Marzena WATOREK, Professeure ó Université de Paris 8, FR

Cecilia ANDORNO, Professeure ó Università degli Studi di Pavia, IT

Colette NOYAU, Professeure émérite ó Université de Paris Ovest Nanterre La Défense, FR

Marina CHINI, Professeure ó Università degli Studi di Pavia, IT

RÉSUMÉS

Français

Cette thèse analyse le profil des apprenants adultes avancés de deux langues étrangères, le français et l'italien, dont l'apprentissage se fait en milieu institutionnel, dans le cadre du lycée (Bartning, 1997). L'étude consiste à dégager les procédures d'organisation de l'information textuelle, lors de la production d'un récit oral, et s'insère dans un cadre de recherche sur la production verbale et le récit, en particulier Levelt (1989) et Klein & Von Stutterheim (2002). Tout locuteur doit gérer un certain nombre de procès pour mener à bien une tâche communicative. D'abord, il sélectionne l'information qu'il veut transmettre. Ensuite, il organise cette information en énoncé, réalisant ce qui s'appelle linéarisation des contenus. Cette information se développe d'énoncé en énoncé dans une suite cohérente et cohésive, de façon à ce qu'elle soit compréhensible aux interlocuteurs, dont les attentes et les connaissances sont aussi évaluées par le locuteur, lors de sa production. Telles sont les compétences textuelles que cette étude analyse, relativement à l'acquisition et à la maîtrise des processus de connexion syntaxique, en particulier les connecteurs. Pour ce faire, un corpus d'apprenants a été bâti, se composant de récits de lycéens italophones apprenants de français LE ainsi que francophones apprenants d'italien LE. La production de récits oraux a été sollicitée à partir d'un support vidéo, « Quest ». Après l'avoir visionné, les apprenants en ont fait deux restitutions : immédiate et différée, avec un délai de sept jours environ. Cela nous a permis, en outre, de tester les effets de la remémoration d'histoires sur la connexité textuelle, selon les hypothèses formulées par la psychologie cognitive, concernant l'existence d'un schéma de récit (Mandler & Johnson, 1977 ; Stein & Glenn, 1979). Les résultats obtenus confirment l'existence d'une divergence entre les productions des apprenants et des natifs, en termes de moyens syntaxiques employés et de répertoire de connecteurs mis en œuvre, suivant les relations exprimées. Il est possible de parler de « *traitement prototypique* » de la tâche verbale demandée (Watorek, 1996), en particulier pour le groupe d'apprenants italophones de français LE. Les apprenants font preuve d'une structuration de l'information visant à répondre de façon essentielle à la « *quaestio* » posée par le texte. De plus, l'analyse de la remémoration a permis de vérifier le recours à un schéma, lors de la structuration d'un récit, qui aboutit à la réactivation des seules informations retenues essentielles au bon déroulement de l'histoire, sans que cela entraîne un véritable ajout de connexions, en termes

de connecteurs employés, sauf pour l'expression de la causalité, qui est plus fréquente en restitution différée chez tous les groupes analysés.

Mots clés : apprenants avancés de LE, italien et français, récit, connecteurs, restitution immédiate, restitution différée

Italien

Questa tesi analizza il profilo degli apprendenti adulti avanzati del francese e dell'italiano, come lingue straniere, apprese in ambito istituzionale (Bartning, 1997). Lo studio permette di rendere conto delle modalità di organizzazione dell'informazione testuale, in un testo narrativo orale, e si inserisce in un filone di ricerca sulla produzione verbale e la narrazione (Levelt, 1989 ; Klein & Von Stutterheim, 2002). Per portare a termine un determinato compito comunicativo, ogni locutore deve far fronte a un certo numero di attività. Innanzitutto, deve selezionare l'informazione da trasmettere e organizzarla in enunciati, realizzando ciò che si definisce linearizzazione dei contenuti. Tale informazione si sviluppa attraverso gli enunciati, realizzando in tal modo la coerenza e la coesione del discorso, necessarie per la sua comprensione da parte dell'interlocutore. Questa ricerca analizza tali competenze testuali, soprattutto in merito alla realizzazione della coesione attraverso l'uso di connettori. A questo scopo, è stato creato un corpus di apprendenti italofoeni di francese L2 e francofoeni di italiano L2. Le narrazioni orali sono state elicitate a partire da un supporto video, « Quest ». Dopo averlo visionato, gli apprendenti ne hanno prodotto due restituzioni : immediata e differita di sette giorni circa. Questo ha permesso di testare gli effetti della memoria sulla coesione testuale nella ricostruzione di una storia, secondo le ipotesi formulate dalla psicologia cognitiva sull'esistenza di uno schema, che guidi il trattamento del testo (Mandler & Johnson, 1977 ; Stein & Glenn, 1979). I risultati ottenuti confermano la differenza esistente tra le produzioni degli apprendenti e dei nativi, relativamente ai mezzi sintattici e al repertorio di connettori usati, secondo le relazioni semantiche che questi ultimi esprimono. È possibile parlare di « *traitement proutypique* » del compito verbale richiesto (Watorek, 1996), in particolare per il gruppo di apprendenti italofoeni di francese L2. Gli apprendenti strutturano l'informazione in maniera essenziale, rispondendo alla « *quaestio* » alla base del testo. Inoltre, l'analisi della memoria ha permesso di confermare l'esistenza di uno schema per il trattamento di un testo narrativo, che permette di riattivare solo le informazioni essenziali per lo sviluppo della storia, senza che questo comporti un reale

aumento dei connettori usati, eccetto che per l'espressione delle relazioni causali, in aumento in restituzione differita per tutti i gruppi del corpus.

Parole chiave : apprendenti avanzati di L2, italiano e francese, narrazione orale, connettori, restituzione immediata, restituzione differita

Anglais

This thesis analyses the profile of advanced learners of French and Italian as foreign languages within the institutional environment of the high school (Bartning, 1997). The study consists in an analysis of the procedures according to which textual information is organised during the production of an oral narrative, and fits into a framework of research on verbal production (Levelt, 1989; Klein & Von Stutterheim, 2002). A speaker must do several things in the performance of a communicative task. First, he selects the information he wants to impart. Then, he organizes this information, resulting in what is called the linearization of the content. This information is then formulated into language clause by clause, producing a coherent and cohesive text that it is understandable to the interlocutors. This study will examine the textual skills involved in these processes in relation to the acquisition of the means for syntactic cohesion, in particular competence with connectors. To analyse these skills, a corpus of learners was assembled, consisting of Italian-speaking high school students learning French, and their French-speaking, Italian-learning counterparts. Oral responses to a video, « Quest », were elicited. The subjects were asked to give their recollections of the video immediately after viewing and again after approximately seven days. This allowed certain hypotheses in cognitive psychology concerning the existence of a story schema and the relationship between time passed and the cohesion of recollections (Mandler & Johnson, 1977; Stein and Glenn, 1979) to be tested. The results confirm the existence of a difference between the productions of learners and those of native speakers, in respect of employed syntactical means and the repertoire of connectors for certain semantic relations. It is possible to speak about the « *traitement prototypique* » (Watorek, 1996) of the verbal task, especially for the group of Italian-speaking learners of French. The learners structure the information to give a direct answer to the « *quaestio* » asked by the text. Furthermore, we noticed that the difference between learners and native speakers is rather small, especially as regards the repertoire of connectors employed and the syntactical structures in which they appear. We may therefore conclude that even the native speakers operate employ only those means

strictly necessary to settle the task which they are set. Furthermore, analysis of the recollections verified that there is an appeal to a schema which reactivates only the essential information during the ideal progress of a recollection but which does not result in an increase in the number of connectors used.

Key words: advanced learners of foreign language, Italian and French, narrative, cohesion, connectors, story recall

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont au Professeur Colette Noyau, pour la confiance qu'elle m'a accordée dès notre première rencontre et pour son encadrement attentif et stimulant tout au long de cette thèse.

Aux Professeurs Marina Chini et Cecilia Andorno, pour leur disponibilité lors de mon séjour à Pavie et jusqu'à la fin de ce travail.

À Mme Zirpoli et Mme Martinez, pour m'avoir permis de travailler avec leurs élèves.

À ma famille, mes parents, mon frère, ma sœur et son époux, mes petits neveux, pour être toujours le soutien le plus solide.

À mes amis et collègues de travail, Silvia, Andrea et Antonella, pour leur aide et leur encouragement.

À Martin, pour son rôle dans cette thèse comme dans ma vie.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉS	2
REMERCIEMENTS	6
TABLE DES MATIERES	7
PREMIERE PARTIE : La Psycholinguistique et l'étude de la production verbale.....	11
1. Chapitre : La Psycholinguistique et l'étude de la production verbale.....	11
1.1. Introduction générale.....	11
1.1.1. L'étude de la production verbale : des méthodes de recherches aux résultats	12
1.1.2. Les modèles de production verbale.....	15
1.2. Le modèle de production verbale de Levelt.....	16
1.2.1. La Conceptualisation	16
1.2.2. La Formulation.....	17
1.2.3. L'Articulation.....	18
1.3. Le message préverbal	18
1.3.1. Le format propositionnel	18
1.3.2. La structure thématique	19
1.3.3. La structure informationnelle.....	20
1.3.4. Modalité.....	21
1.3.5. Deixis.....	22
1.3.6. Aspectualité.....	23
1.4. La Macro-planification	23
1.4.1. De l'intention communicative au message préverbal.....	23
1.4.2. La sélection de l'information	26
1.4.3. La linéarisation de l'information.....	27
1.5. La Micro-planification.....	28
1.5.1. L'accessibilité des référents.....	28
1.5.2. La topicalisation	29
1.5.3. Le format propositionnel	30
1.6. La Formulation.....	30
1.6.1. L'hypothèse lexicale.....	30
1.6.2. L'accès au lexique mental.....	32

1.6.3.	Les procédures d'encodage grammatical.....	33
1.6.4.	Les unités d'encodage grammatical	34
1.6.5.	L'encodage grammatical des entités nucléaires du message	35
1.6.6.	La réalisation de la Cohésion	36
2.	Chapitre : La production verbale en LE	37
2.1.	Conceptualisation et grammaticalisation en LE.....	37
2.2.	L'organisation de l'information dans les textes narratifs de natifs et d'apprenants adultes de LE. Recherches empiriques et résultats	38
2.2.1.	L'organisation de l'information dans les textes narratifs du corpus	45
	DEUXIEME PARTIE : Le texte narratif.....	50
3.	Chapitre : Le texte narratif.....	50
3.1.	Le récit et la linguistique textuelle : qu'est-ce qu'un récit ?.....	50
3.2.	Le récit et la psychologie cognitive : comment construit-on un récit ?.....	55
3.2.1.	Le rappel : comment se rappelle-t-on d'une histoire ?.....	59
3.3.	Les compétences narratives en LE	62
4.	Chapitre : La cohésion et ses moyens de réalisation.....	64
4.1.1.	Les connecteurs: profil historique et classement	67
4.2.	Les connecteurs en acquisition	70
	TROISIEME PARTIE : Le Corpus.....	75
5.	Chapitre : Le profil des apprenants	75
5.1.	L'acquisition en milieu institutionnel guidé	75
5.1.1.	Les stades d'acquisition avancés.....	77
5.2.	L'enquête : le scénario, les tâches et les consignes.....	88
5.3.	Le traitement de l'oral	90
5.3.1.	Les unités minimales du texte.....	90
5.3.2.	Les critères d'identification de l'énoncé	92
5.3.3.	Les critères d'identification de la proposition	95
6.	Chapitre : L'analyse des données en RI	98
6.1.	Cadre théorique d'analyse et hypothèses de départ	98
6.1.1.	Modèle syntaxique d'analyse de récit	99
6.1.2.	Le degré de condensation/empaquetage de l'information	99
6.1.3.	Le degré d'intégration	100
6.1.4.	Le degré d'élosion.....	101
6.2.	Groupe A. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	101

6.2.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	103
6.2.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés	113
6.2.3.	L'analyse macro-syntaxique	120
6.2.4.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe A.....	122
6.3.	Groupe B. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	128
6.3.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	129
6.3.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés	138
6.3.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe B.....	140
6.4.	Groupe C. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	145
6.4.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	146
6.4.2.	Les analyses qualitatives: les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	152
6.4.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe C.....	155
6.5.	Groupe D. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	162
6.5.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	163
6.5.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	174
6.5.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe D.....	179
7.	Chapitre : L'analyse des données en RD.....	184
7.1.	Groupe A. Les analyses quantitatives: l'axe mono et pluri-propositionnel.....	184
7.1.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	185
7.1.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	196
7.1.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe A.....	200
7.2.	Groupe B. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	208
7.2.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	209
7.2.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	215
7.2.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe B.....	218
7.3.	Groupe C. Les analyses quantitatives: l'axe mono et pluri-propositionnel.....	229
7.3.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	231
7.3.2.	Les analyses qualitatives: les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	235

7.3.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe C.....	237
7.4.	Groupe D. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel.....	246
7.4.1.	Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe	247
7.4.2.	Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse. Les connecteurs utilisés.	257
7.4.3.	L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe D.....	261
	QUATRIEME PARTIE : L'interprétation des résultats.....	267
8.	Chapitre : Conclusions.....	267
8.1.	Conclusions sur les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel	267
8.2.	Conclusions sur les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe.....	269
8.3.	Conclusions : Le rappel de récit.....	279
8.4.	Les connecteurs : perspectives didactiques	292
	BIBLIOGRAPHIE	295
	LISTE DES TABLEAUX	302
	TABLE DES EXEMPLES	306
	ANNEXES	311

PREMIERE PARTIE : La Psycholinguistique et l'étude de la production verbale

1. Chapitre : La Psycholinguistique et l'étude de la production verbale

« *Talking is one of our dearest occupations. We spend hours a day conversing, telling stories, teaching, quarrelling, and, of course, speaking to ourselves. Speaking is, moreover, one of our most complex cognitive, linguistic, and motor skills* ». (Levelt, 1989).

1.1. Introduction générale

La capacité humaine de production du langage a longuement fait l'objet d'études visant à la compréhension d'une des activités les plus fréquentes et à l'apparence immédiates pour l'homme, mais en réalité la plus complexe à laquelle il se délivre, qui le distingue des autres espèces animales.

La littérature abordant cette thématique compte de très nombreux ouvrages, se situant chacun dans une perspective d'analyse donnée, de la pragmatique à la sémantique, de l'intelligence artificielle à la syntaxe et à la phonologie. C'est que l'approche des psycholinguistes qui a permis de focaliser l'attention sur les opérations mentales si complexes, qui sous-jacent au traitement de tout message verbal, en production comme en compréhension. La psycholinguistique est en effet la seule discipline, s'occupant de langage, à étudier à la fois la production, la compréhension et l'acquisition.

Notre étude souhaite rendre compte de l'acquisition des principes régissant la construction d'un discours en langue étrangère (désormais LE) et traite de façon prioritaire les procédés de réalisation de la cohésion, dont tout discours est caractérisé. Elle s'inscrit dans une perspective psycholinguistique, car elle s'étend de l'observation des mécanismes sous-jacents à toute production verbale jusqu'à l'analyse du produit linguistique, qui résulte de telles activités cognitives. Lors de la production d'un discours, tout locuteur construit son message verbal en fonction du but communicatif qu'il se propose, tenant compte de son

destinataire, dont le savoir général et les attentes, relatives au contexte d'énonciation, sont très contraignants. Par le biais de ce message, le locuteur fait référence à son monde et aux entités qui le composent et qui deviennent par conséquent l'objet de son assertion. La capacité de conceptualiser cette référence, ainsi que son expression linguistique, s'acquièrent au fur et à mesure que le développement cognitif du sujet avance, jusqu'à son accomplissement en âge adulte. Néanmoins il existe une typologie de locuteurs adultes qui, placés dans certaines conditions, doivent réapprendre à « parler » : les apprenants adultes d'une LE. Malgré leur maturité cognitive, ils doivent acquérir un nouveau répertoire linguistique, pour verbaliser ces relations autrement qu'en langue maternelle (désormais LM).

À travers un profil non exhaustif des recherches menées au cours des dernières décennies sur la production verbale, nous souhaitons premièrement rendre compte, dans une perspective proprement psycholinguistique, des mécanismes responsables de la production d'un message verbale pour tout locuteur en LM. Ensuite, nous nous attachons à ces mêmes mécanismes en jeu chez les apprenants adultes d'une LE, dans le but d'analyser le produit linguistique résultant de telles opérations cognitives. Le type spécifique de discours, que nous analysons, est le récit oral.

Ceci nous permettra finalement d'encadrer épistémologiquement notre recherche et, par conséquent, de mieux saisir le but qui l'a inspirée, et que l'on souhaite atteindre.

1.1.1. L'étude de la production verbale : des méthodes de recherches aux résultats

Les ouvrages de référence en psycholinguistique (voir Gernsbacher¹, 1994) accordent une place très limitée à l'étude de la production verbale écrite et orale, se focalisant plutôt sur la compréhension et la mémorisation de texte, ainsi que la perception et la reconnaissance de mots. Cependant, les dernières décennies se caractérisent par une remarquable quantité de travaux portant sur la production verbale². Fayol (1997), dans son ouvrage de synthèse des acquis dans ce domaine, en signale plusieurs : Clark (1994), sur la conversation orale ; Bock et Levelt (1994), sur l'encodage grammatical et l'élaboration des phrases ; Brown et Ellis (1994), sur la production écrite ; Garnham (1994), qui consacre une partie de son ouvrage à l'analyse des principaux axes de recherche en psycholinguistique de la production verbale. Un

¹ Gernsbacher, M.A. *Handbook of psycholinguistics* New York, Academic Press.

² Clark, H.H. (1994) *Discourse in production* New York, Academic Press.

Bock, J.K. et Levelt, W.J.M. (1994) *Grammatical encoding* New York, Academic Press.

Brown, G.D.A. et Ellis, N.C. (1994) *Handbook of spelling* Chichester, Wiley.

Garnham, A. (1994) *Future directions* New York, Academic Press.

terrain de travail si riche et actif a pu s'appuyer sur de nombreuses méthodes de recherche. La source majeure de données a toujours été l'analyse des produits, jusqu'à ce que la disponibilité d'enregistrements vidéo ne change la perspective d'analyse, permettant de suivre le déroulement de la production en temps réel, et de dégager ainsi les processus impliqués à tout moment.

Analyse des produits

Il s'agit de la méthode la plus ancienne, considérée depuis toujours comme la source majeure de données. Elle s'attache à l'étude des produits terminaux de la production verbale, et se propose d'en déduire les mécanismes responsables. Se basant sur des procédures rigoureuses, inspirées le plus souvent de la linguistique, elle se caractérise par le recueil des données relativement simple (noter les énoncés). Elle exige la détermination du cadre théorique de la recherche : quoi observer dans la production de tout locuteur et comment. En guise d'exemple, l'étude des erreurs rentre dans cette perspective d'analyse, car elle est susceptible d'expliquer la nature des unités de la production verbale et des processus impliqués, permettant d'indiquer où le système produit des anomalies. Les recherches, qui se basent sur cette méthode, ont conduit à l'élaboration de plusieurs modèles de la production verbale, dont le plus significatif est celui de Garrett³. Sur la base d'un corpus oral, il a analysé les erreurs de production, en les classant en deux catégories : les erreurs de son et morphème et les erreurs de mots. Ces deux catégories l'ont amené à postuler l'existence de deux niveaux de traitement dans le système de production. Le premier est un niveau fonctionnel, qui traite les items lexicaux dans leurs dimensions sémantique et syntaxique, mais pas encore phonologique. Le deuxième est un niveau positionnel, qui traite la forme phonologique, l'organisation séquentielle des éléments dans la proposition, et l'attribution des marques morphologiques. Ce modèle peut justifier soit les erreurs soit les productions réussies, et il ne fait pas de différences entre l'écrit et l'oral, étant donné qu'une composante graphémique intervient après la composante phonologique. De type structural, ce modèle peut être conçu comme modulaire, car il isole deux niveaux différents dans le système, correspondant à deux étapes de traitement distinguées.

³ Garrett, M.F. (1975) : « The analysis of sentence production », in Bower, G. H. (Ed) « The psychology of learning and motivation », New York, Academic Press

Autres méthodes

La méthode alternative suit le déroulement de la production en temps réel, afin de saisir quand et comment interviennent les processus impliqués. Étant ces derniers inobservables directement, il a fallu établir des indicateurs susceptibles de les représenter : les pauses et les débits, les protocoles verbaux, les mesures de performance, les épreuves d'amorçage ou d'interférence. Concernant le premier indicateur, il s'agit de l'étude des variations de la durée, la fréquence et la localisation des pauses, ainsi que le débit de production. Les études, qui s'appuient sur cette méthode, ont fait l'objet de critiques, car elles ne sont pas comparables, faute d'un critère définitoire unique de la pause. Néanmoins, une idée générale s'en dégage par rapport à l'existence de cycles de production correspondant au traitement de thèmes ou sous-thèmes. Aux pauses longues s'alterneraient des phases de production, caractérisées par plusieurs énoncés. Ceci laisse supposer l'existence d'une planification conceptuelle des informations, suivie par une planification micro-structurale, qui porte sur les unités linguistiques, du mot à la phrase. Ces opérations de haut niveau, comme la planification ou la récupération des informations, ont été étudiées en ayant recours aux protocoles verbaux (PV). Il s'agit de la description des activités menées lors de la production, orale et écrite, pendant la réalisation de la tâche et tout de suite après (PV concomitants et PV différés). La validité de cette méthode a été contestée pour de nombreuses raisons, relatives par exemple au fait que les activités cognitives à la base de la production ne sont pas toutes conscientes et donc verbalisables (opposition entre automatisme et contrôle). En outre, ce qui est rendu à posteriori par les sujets, risque de ne pas correspondre aux activités réellement produites, mais plutôt à celles prévues dans un schéma typique de production orale et/ou écrite (risques d'omissions et d'intrusions). Enfin, dans le cas de PV concomitants, ça peut affecter la performance et modifier le développement de la tâche principale. Les résultats de certaines études, qui se basent sur les PV en production écrite, ont quand même montré la variation des activités cognitives impliquées dans la production écrite, en fonction des phases de la rédaction. Leur proportion, en effet, se modifie au fur et à mesure que la production avance. Le troisième indicateur est relatif à l'analyse des performances des locuteurs et s'appuie sur la capacité présumée limitée des êtres humains à traiter des informations. Ces capacités sont en général réservées au traitement à effectuer sur ces données en compréhension comme en production (par exemple, la récupération des informations en mémoire). Lorsqu'un sujet s'engage en une activité de compréhension et/ou de production, sa gestion des opérations à effectuer sera compatible avec les ressources cognitives dont il dispose. Autrement dit, le sujet va essayer de s'acquitter d'une tâche sans

dépasser ses limites cognitives. L'introduction d'une tâche supplémentaire, par rapport à l'activité principale, bouleverserait la gestion de ses ressources et affecterait la performance. Suivant ce postulat, plusieurs recherches, combinant des tâches et des méthodes différentes, ont essayé de dégager le coût cognitif de chaque opération impliquée en production. En général, le résultat commun concerne la dégradation de la performance suite à l'introduction d'une tâche supplémentaire, surtout relativement aux dimensions les plus fragiles, comme les non automatisées, qui demandent un contrôle constant du locuteur. Le dernier indicateur est représenté par l'étude de la dénomination d'images, dont l'amorçage et les interférences font partie⁴. Elle est considérée comme un moyen privilégié de rendre compte des processus élémentaires de production. La variante de l'amorçage consiste en la dénomination d'un item, précédé d'un autre auquel il est relié sémantiquement et qui en faciliterait la dénomination. Les interférences concernent l'introduction d'un élément distracteur, qui aurait l'effet de ralentir la dénomination de l'item cible.

1.1.2. Les modèles de production verbale

La majorité des théories psycholinguistiques proposent un traitement de production, qui s'articule en trois étapes principales : la préparation conceptuelle du message à produire, la formulation du message préverbal et l'articulation.

Tout locuteur a des intentions et des idées à exprimer, et cela correspond à un message défini préverbal, car il n'est pas encore sous forme linguistique. Il s'agit de concepts, pour lesquels il existe des mots, qui leur sont associés et que l'on doit récupérer dans notre lexique mental. Une fois que la structure conceptuelle est préparée, le message est formulé. Cette phase se caractérise par l'accès au lexique. Elle se subdivise à son tour en deux sous-étapes. Il y a d'abord une sélection lexicale, consistant à récupérer les informations sémantiques et syntaxiques du mot concerné. Ensuite, il a lieu un encodage phonologique, où les informations phonologiques et morphologiques sont récupérées. Une fois le message formulé, il est articulé.

Malgré cette articulation en commun, il est possible de dégager deux grandes catégories de modèles de production verbale, s'opposant relativement à leur façon de concevoir la production et leur fonctionnement interne :

⁴ In Glaser, W.R. (1992) « *Picture naming* » Cognition 42, l'auteur distingue trois catégories principales de dénomination d'images : la dénomination simple, l'amorçage et les interférences de type Stroop, du nom du chercheur qui les a observées en premier.

- Modèles à orientation modulariste
- Modèles à orientation connexionniste

Selon les premiers, la production s'articule en différentes composantes, s'associant chacune à un niveau de représentation donné. Chacune a une fonction spécifique dans le traitement des informations, organisées hiérarchiquement et fonctionnant de manière sérielle (elles peuvent s'activer les unes après les autres) ou parallèle (elles peuvent s'activer simultanément). Les deuxièmes pensent la production comme résultant de l'interaction contrainte entre niveaux, sous forme de connexions unidirectionnelles ou bidirectionnelles, qui les relient les uns aux autres.

Le modèle, qui nous servira de référence pour cette étude, est de type modulaire (Levelt, 1989) et s'inscrit tout à fait dans une perspective psycholinguistique. S'attachant à la fois à la production orale et écrite, il se base sur la méthode d'analyse des erreurs et se focalise sur la production d'unités langagières courtes, comme les mots et les phrases en langue première.

1.2. Le modèle de production verbale de Levelt

Levelt propose un modèle de production articulé en plusieurs composantes. Chacune traite des informations spécifiques en input et en produit d'autres en output. De cette façon, l'output d'une composante constitue un input à la composante suivante. Le modèle s'articule en trois étapes:

1. Conceptualisation
2. Formulation
3. Articulation

Nous allons analyser l'ensemble des processus responsables de la structuration du matériel conceptuel, lors de la conceptualisation et la formulation, en vue de la mise en mots.

1.2.1. La Conceptualisation

L'étape de la conceptualisation d'un message verbal consiste en une série d'activités mentales, qui nécessitent la constante attention du locuteur : avoir l'intention de communiquer quelque chose, sélectionner et organiser les informations à transmettre, afin de réaliser cette

intention, tout en tenant compte de ce qui a déjà été dit. Ces activités ont lieu dans la composante du Conceptualisateur, dont le résultat est un message dit préverbal, qui constitue également l'input de l'étape de traitement suivante, la Formulation. Tout locuteur à ce niveau doit faire appel à deux types de connaissances, pour traiter et encoder un message verbal :

- Des connaissances procédurales, concernant les activités de gestion de l'information, sa sélection et son organisation hiérarchique
- Des connaissances déclaratives, concernant le savoir général du locuteur, construit tout au long de sa vie et stocké en mémoire à long terme

Levelt inclut également les connaissances relatives au contexte d'énonciation. La planification du message préverbal a lieu en deux étapes :

1. Une étape de Macro-planification, où le but communicatif est articulé en sous-buts et sont recherchées les informations nécessaires à les réaliser
2. Une étape de Micro-planification, où chacune de ces portions d'informations reçoit la structure propositionnelle de surface adéquate

Il n'existe pas de données empiriques qui confirment un effet de feedback (autrement dit une influence rétroactive) entre la phase d'encodage grammatical et la conceptualisation d'un message. Selon Levelt, cet effet est confirmé entre les phases d'encodage phonologique et grammatical.

1.2.2. La Formulation

Cette étape a lieu dans le Formulateur. Elle accepte le message préverbal en input et produit un plan phonétique ou articulatoire en output. Cette étape permet de passer d'une structure conceptuelle à une linguistique, grâce à un traitement d'encodage grammatical et phonologique. Dans un premier temps, il faut accéder aux lemmes, dont les informations sont disponibles parmi les connaissances déclaratives de tout locuteur, stockées dans son lexique mental. Il s'agit du sens, du concept que chaque mot véhicule. Un lemme est activé lorsque son sens correspond à une partie du message préverbal et ça active également ses propriétés de construction syntaxique. Une fois accédé aux lemmes et à leurs propriétés syntaxiques, on obtient une structure de surface, c'est-à-dire une série de lemmes, regroupés en phrases. Ensuite, dans la phase d'encodage phonologique, il faut retrouver ou bien construire un plan phonétique pour chaque lemme, se basant sur sa forme lexicale. On obtiendra donc ce que

Levelt définit « *internal speech* », car il ne s'agit toujours pas du message externalisé, mais d'une sorte de plan de ce qui sera articulé par la suite. Ça constitue le produit final de la Formulation, ainsi que l'input de l'étape d'Articulation.

1.2.3. L'Articulation

Ce dernier traitement a lieu dans l'Articulateur, où le plan phonétique est articulé et exécuté par les muscles du larynx. Une fois que ce plan est délivré par le Formulateur, il est stocké dans une mémoire temporaire, d'où l'Articulateur puise les informations en vue de l'exécution. L'output de cette étape est ce que Levelt définit « *overt speech* », discours externalisé.

1.3. Le message préverbal

Nous souhaitons nous focaliser sur la nature du message préverbal, dès sa génération jusqu'à sa production, en passant par toutes les étapes de traitement mises en relief par Levelt.

1.3.1. Le format propositionnel

Lorsque un sujet veut communiquer dans le cadre d'une interaction verbale, il va générer un message, que l'on a déjà caractérisé comme préverbal, et qui doit satisfaire à certaines conditions pour être finalement produit.

Pour ce faire, le sujet doit faire appel à ses connaissances déclaratives (le savoir sur le monde, qu'il s'est construit tout au long de la vie, et qui a été stocké dans sa mémoire à long terme) ainsi qu'aux connaissances propres du contexte d'interaction. Ces connaissances peuvent intervenir différemment. Deux des principaux moyens, dont on se représente le monde qui nous entoure, ce sont les représentations spatiales (les images spatiales que l'on se construit d'un état de choses donné) et propositionnelles (les séries de concepts interprétant un état de choses donné et les relations qui les relient). D'après Levelt, ce ne sont pas les seuls moyens, dont on se sert pour conceptualiser le monde. C'est pourquoi il parle aussi d'autres codes, comme par exemple le kinesthésique (Posner et Snyder, 1975). Ce qui relève de notre étude c'est qu'au niveau mental n'importe quel code peut nous permettre de conceptualiser nos pensées. Cependant, seules les représentations propositionnelles sont en mesure d'externaliser nos pensées, verbalisant un message. Le produit de cette première étape de conceptualisation doit être une représentation sémantique, qui réfère à un état de choses

donné, sous forme propositionnelle. C'est bien la première condition à laquelle un message préverbal doit satisfaire en vue de sa production.

1.3.2. La structure thématique

Le message préverbal est donc un moyen de référence au monde qui nous entoure et qui constitue notre expérience. Ce monde est organisé par notre esprit en catégories, comme les personnes, les objets, les événements, les états, le temps, l'espace, la direction et la manière. Relativement à ces catégories, le message préverbal fait une prédication, qui peut être interprétée comme la réponse à une question implicite. Ces catégories peuvent se combiner différemment, selon des relations traduisibles par le langage. Levelt reprend Jackendoff (1983), lorsqu'il indique deux types de combinaisons :

- Combinaison fonction-argument, où une catégorie assume le rôle de fonction et met ainsi en relation plusieurs autres sous forme d'arguments. Par exemple, le concept « *d'être* » indique une fonction d'état et peut se combiner à trois possibles catégories arguments : les objets, les personnes et l'espace. Cela représente la structure conceptuelle pour une phrase, comme « *le protagoniste principal de ce film est un homme* » (Annamaria, FR-LE RI).
- Combinaison tête-modificateur, qui concerne les catégories de manière et propriété. Elles ne servent pas de fonctions aux arguments, mais sont employées pour mieux détailler, en quantité ainsi qu'en qualité, les structures fonction-argument. Par exemple, un événement, qui combine les trois arguments de personnes, objets et espace, comme dans la phrase « *le sujet se trouve près d'une bouteille* » peut être détaillée davantage et modifiée en « *le sujet se trouve près d'une bouteille d'eau minérale* » (Adriana, FR-LE RI).

Dans une structure à combinaison fonction-argument, les arguments ont des rôles abstraits au niveau conceptuel. Cette assignation de rôles définit une autre condition fondamentale des messages préverbaux : ce que Levelt appelle leur structure thématique. Parmi ces rôles on compte :

- Le thème, l'argument qui est localisé et/ou qui se déplace dans un espace donné
- La source et la cible, qui font référence au parcours suivi dans cet espace

- L'agent, qui est le premier argument dans les structures où intervient la causalité, qu'il y ait intention ou pas
- L'acteur, qui est l'argument responsable d'une action, susceptible d'être en même temps un agent
- Le patient, qui subit l'action
- Le récepteur, qui reçoit le thème
- L'expérimenteur, qui est celui qui vit une expérience sans en être l'agent
- L'instrument, qui est le moyen par lequel l'action se réalise

Levelt précise qu'il ne faut pas considérer les rôles thématiques des catégories car le même rôle peut être joué par catégories différentes.

1.3.3. La structure informationnelle

Lorsqu'un locuteur produit un message, il ne choisit pas que les rôles thématiques à exprimer, mais également leur saillance dans le discours, autrement dit il les place dans une perspective qui peut être de premier plan (« *foreground* ») ou d'arrière-plan (« *background* »). La même structure thématique, exprimant les mêmes rôles et relations, peut donc être présentée selon différentes perspectives, comme dans les phrases suivantes : « *Ces machines le frappent* » vs « *Il est frappé par ces machines* » (Antonella, FR LE RI). Les deux phrases partagent la même structure thématique, alors que la perspective dans laquelle la structure conceptuelle est encadrée change d'une phrase à l'autre. Dans la première, les faits sont relatés du point de vue de l'agent, tandis que dans la deuxième c'est la perspective du patient qui s'impose. Levelt reprend Fillmore (1987) lorsqu'il définit les rôles de *foreground* « *éléments nucléaires* », qui seraient encodés par les fonctions grammaticales majeures, le sujet, l'objet direct et, probablement, indirect. Les éléments de *background* seraient encodés par les fonctions grammaticales mineures, définies obliques. Parmi les éléments nucléaires d'un message, il est indispensable que le locuteur mette bien en relief l'entité qui fait l'objet de sa prédication, c'est-à-dire le topique, pour que le destinataire puisse le reconnaître. Son identification est décisive pour l'activation des connaissances chez le destinataire. Dans les exemples précédents, il ne suffit pas d'isoler les deux éléments nucléaires appartenant à la

catégorie personnes et objet, le personnage du film *Quest*⁵ (sur lequel se basent les récits de notre corpus) et les machines, qui font partie d'un des cadres spatiaux traversés par le protagoniste. Il faut que le destinataire de ce récit de fiction active ses connaissances et ceci en fonction du topique : si le protagoniste représente le référent objet de cette prédication, le destinataire placera cette information parmi toutes les autres connaissances dont il dispose à son égard, par le biais du film. Si, au contraire, il s'agit des machines, il recherchera ce qu'il connaît à ce propos, l'intégrant par cette nouvelle information. De plus, le formulateur ne peut traiter grammaticalement le message préverbal que si le topique y est indiqué. L'information relatée à propos du topique est ce que Levelt appelle le focus. Chaque fois qu'un nouveau focus est introduit dans un message, il représente une information à laquelle le destinataire ne s'attend pas. Le focus peut être signalé par des moyens prosodiques (l'intonation) ou par sa position dans l'énoncé (en fin de phrase).

1.3.4. Modalité

Pour que le message préverbal soit accepté en tant qu'input par le formulateur, il faut aussi définir la modalité d'énonciation qu'il veut réaliser, qui peut être :

- Déclarative, considérée comme le moyen non marqué de faire une assertion concernant un état de choses donné
- Impérative, qui exprime le désir d'un locuteur d'un état de choses donné. Cette modalité ne contient parfois pas d'obligation pour le destinataire (comme dans l'exemple en anglais que Levelt nous propose « *Get well soon* »)
- Interrogative, qui traduit le désir de savoir d'un locuteur. Cette modalité s'articule en deux sous-types : polaire, lorsque l'énonciation interrogative conduit à une réponse qui confirme ou pas une proposition donnée, et de contenu, quand l'interrogative demande une partie d'information manquante. Exprimer le désir d'une information donnée engage le destinataire, en l'obligeant à la fournir.

L'obligation et le désir sont véhiculés par ces modalités à différents degrés et induisent le Formulateur à l'usage de verbes modaux (*vouloir, pouvoir, devoir*).

⁵ *Quest*, de Tyron Montgomery (1995). Nous renvoyons au paragraphe 5.2 L'enquête : le scénario, les tâches et les consignes

1.3.5. Deixis

Lors de toute interaction verbale, les interlocuteurs relient ce dont ils parlent au contexte spatio-temporel de l'énonciation. Ce dernier inclut tout locuteur et son destinataire, une scène audio-visuelle plus ou moins partagée par ses participants, l'espace, où ils sont placés lors de l'énonciation, ainsi que l'espace de l'énonciation dans le flux temporel des événements. Cet ancrage a été défini deixis par le psychologue allemand Karl Bühler (1934), et consiste en une sorte de pointage effectué par le biais de mots. Il existe différents types de deixis concernant :

- Les personnes
- La dimension sociale
- L'espace
- Le temps
- Le discours

Une interaction verbale comporte avant tout la présence de personnes : le locuteur et son destinataire, qui changent selon les conditions spatio-temporelles des énonciations. Cette interaction fait référence au statut social des locuteurs, qui, au moment de l'énonciation, sont placés dans un espace donné, où ils peuvent retrouver le référent objet de leur prédication. Toute intervention des interlocuteurs, lors d'une interaction donnée, doit être ancrée au moment de l'énonciation. Cet ancrage se réalise linguistiquement au moyen des temps verbaux ainsi que d'adverbes temporels, selon les différentes langues, et il est partagé par tous les interlocuteurs. Le discours constitue un type spécifique de deixis, qui se réalise à l'intérieur du même discours.

Bühler appelle le contexte d'énonciation « *Zeigfeld* » et le point d'ancrage à ce contexte « *Origo* ». L'*origo* pour la personne est représenté donc par le « *Je* » du locuteur ; pour la dimension sociale, c'est son statut ; pour l'espace, il s'agit de la place occupée par le locuteur ; pour le temps, c'est le moment de son énonciation et pour le discours, c'est l'ensemble du discours, qui a été produit par ce même interlocuteur. On parle dans ce cas d'un ancrage égocentrique.

1.3.6. Aspectualité

Le temps déictique, à ce niveau de conceptualisation du message, est ensuite traduit et encodé grammaticalement par le Formulateur à travers la morphologie verbale. À ce niveau, d'autres aspects d'une action sont conceptualisés et marqués ensuite par le Formulateur. Il s'agit des caractéristiques d'aspectualité, qui concernent la durativité ou la ponctualité d'une action, si elle vient de commencer ou si elle se répète.

1.4. La Macro-planification

Tout locuteur produisant un discours a une intention communicative donnée, autrement dit, il souhaite atteindre un but précis et pour ce faire il sélectionne les informations pertinentes. S'appuyant sur ces informations, le destinataire doit à son tour reconnaître l'intention communicative de son interlocuteur, qui peut aussi choisir de véhiculer une information donnée par un moyen non verbal. Lorsqu'il est animé d'une intention illocutoire, et souhaite donc accomplir son but par un moyen verbal, il va planifier son message, l'organisant en une séquence de sous-ensembles, dont la somme définit son intention communicative. Pour chacun de ses sous-buts, il va sélectionner et organiser l'information à transmettre. Cette première phase est appelée macro-planification et son produit en output est ce que l'on appelle un acte de discours, c'est-à-dire un message caractérisé par une modalité donnée (déclarative, interrogative ou impérative), ainsi que par un contenu défini par le locuteur. Il faut également que le locuteur leur assigne un format propositionnel, une structure thématique ainsi qu'une perspective donnée. Ces activités concernent une autre phase, qui est la micro-planification. Cette procédure s'articule en deux étapes à fonctionnement incrémental, étant donné que chaque processus peut s'activer en parallèle à l'autre : il n'est pas indispensable que le locuteur ait accompli la macro-planification, avant de s'attacher à la micro-planification.

1.4.1. De l'intention communicative au message préverbal

Le tableau suivant illustre une synthèse de cette procédure :

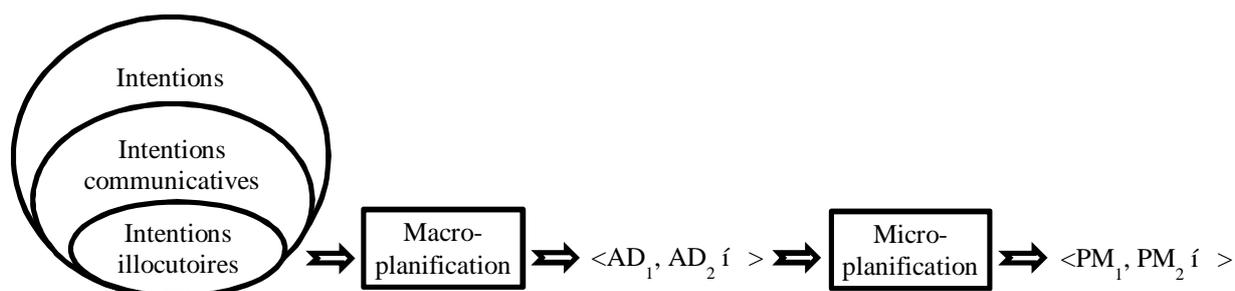


Tableau 1 : De l'intention au message préverbal (Levelt 1989: 110)

L'intention communicative rentre dans l'ensemble plus général des intentions d'un être humain. Parmi les intentions communicatives, seules les illocutoires sont réalisées par des actes de discours (ici indiqués comme AD), qui représentent l'output du premier traitement de macro-planification. Ensuite, les actes de discours sont traduits en messages préverbaux (ici indiqués comme PM), grâce aux opérations de micro-planification. Les deux processus sont fortement contraints par le contexte d'énonciation, qui représente une situation très dynamique, dont le développement doit être constamment suivi par le locuteur, qui en garde trace dans sa mémoire. Celle-ci est la condition indispensable à la production d'un discours cohérent, donc compréhensible pour le destinataire, où toute nouvelle information à introduire est reliée aux précédentes, déjà fournies par les interlocuteurs. La représentation en mémoire de cette situation, qui change au fur et à mesure des interventions de chaque locuteur, ne consiste pas en une succession des énoncés produits. Elle est plutôt une représentation interne bien structurée de ce qui se passe dans la conversation. Une fois élaborée sa propre intention communicative, le locuteur doit planifier son message de façon à ce qu'il soit cohérent, en fonction de facteurs relatifs au contexte d'énonciation, comme le type de discours produit, son topique, le modèle de discours et les présuppositions. Le locuteur doit construire son message en fonction du type de discours, qui puisse mieux réaliser son intention communicative. Il en existe plusieurs : la conversation informelle, la narration, la description, l'argumentation, l'entretien, le débat etc. Le locuteur, qui s'engage dans le mauvais type de discours, fait une erreur de catégorisation (Levelt nous propose l'exemple d'un locuteur qui soutiendrait un examen formulant son message selon la structure propre d'un débat). Il est fondamental que, quoi qu'il soit le type de discours dans lequel un locuteur s'engage, son destinataire le connaisse, pour pouvoir comprendre et participer de façon pertinente. Ceci peut se faire en négociant explicitement le type de discours à produire ou bien ça vient d'un accord implicite (le destinataire reconnaît le type de discours engagé par le locuteur et répond de façon pertinente). Le message est aussi planifié en fonction du topique du discours. Comme l'on a

déjà vu, il s'agit de ce à propos de quoi un locuteur relate, lors d'une interaction verbale, pour réaliser son intention communicative. Il est nécessaire que le topique du discours soit partagé par tous les interlocuteurs, qui interviennent toujours de manière congruente. Néanmoins, il peut y avoir des locuteurs qui décident de changer de topique, pour réaliser une nouvelle intention communicative. Pour ce faire, ils doivent avoir l'accord de tous les participants à la conversation. Ceci peut se faire par le biais d'une déclaration explicite ou en essayant d'établir un lien entre le topique en cours et le nouveau, que l'on souhaite introduire. Il y a également des moyens prosodiques. La notion de topique est donc fondamentale pour la production d'un discours cohérent et compréhensible, mais elle reste tout de même difficile à formaliser. Une conversation peut traiter de différents sujets, dérivés tous du topique principal, ce qui comporte une structure hiérarchique dans laquelle les locuteurs se déplacent en fonction des sous-buts à réaliser. Des mouvements larges à l'intérieur de cette hiérarchie constituent des changements de topique, tandis que des mouvements plus restreints reflètent le passage d'un énoncé à l'autre. La représentation interne du discours tel qu'il se développe, autrement dit ce que Levelt appelle « *discours record* », ne se réduit pas à une énumération de topiques, mais à une structure bien organisée. De plus, le locuteur planifie son message en fonction du modèle du discours. Il s'agit d'une représentation mentale, qui inclut le référent d'un message verbal, sur qui le locuteur fait une assertion, et les relations du référent avec les autres entités et ses propriétés. Tout référent, précédemment introduit dans le discours et donc partagé par les interlocuteurs, a un emplacement à l'intérieur de cette représentation mentale. Pour les référents nouveaux, introduits en général par des expressions indéfinies, le locuteur est obligé de se construire un nouvel emplacement dans le modèle. Levelt distingue quatre types de connaissances, qui interviennent dans le modèle du discours : les connaissances supposées partagées entre le locuteur et son destinataire, indépendamment du discours en cours ; les connaissances que le locuteur croit avoir transmis à son destinataire durant le discours ; les connaissances que, d'après lui, son destinataire va transmettre, mais qui n'ont pas encore été fournies. La production d'un discours cohérent demande aussi que toute information soit reliée au modèle mental, soit parce qu'elle a déjà été fournie et y occupe déjà sa place, soit parce qu'elle est introduite comme nouvelle et le locuteur crée un emplacement pour elle dans le modèle du discours. Il existe tout de même des informations que le locuteur ne fournit pas de façon explicite, lorsqu'il introduit par une structure définie, par exemple, un référent qui ne fait pas partie du modèle de discours. Dans ce cas, le locuteur fait appel à la capacité du destinataire d'insérer temporairement ce référent dans le modèle mental du discours, en attendant qu'il soit mieux explicité par le locuteur. Il s'agit des présuppositions

qui sont stockées en mémoire à long terme, bien qu'accessibles à tout moment. Lorsqu'elles ne rentrent pas parmi les connaissances partagées par les interlocuteurs, le destinataire n'arrivera pas à traiter le nouveau référent, en dépit de la cohérence du discours.

1.4.2. La sélection de l'information

La sélection de l'information à transmettre est une opération compliquée et surtout très coûteuse sous le profil cognitif. Il est possible de dégager certains aspects caractéristiques de l'opération de sélection de l'information, indépendamment du type de discours dans lequel le locuteur s'engage. Pour que le destinataire puisse inférer l'intention communicative de son interlocuteur, il s'appuie sur les informations, qui lui ont été transmises. Pour ce faire il n'est pas indispensable de fournir tous les détails de ces informations, car le locuteur compte sur les inférences dont le destinataire est capable. Ceci permet au locuteur de s'exprimer selon le principe de la quantité de Grice⁶, adoptant un degré d'informativité bien équilibré entre ce qui est rendu explicitement et ce qui est, au contraire, implicite. Le locuteur n'est pas obligé de tout exprimer et ça évite au destinataire de traiter trop d'informations à la fois, risquant de faire plus d'inférences qu'on ne lui demande. Ceci est valable, par exemple, pour la sélection de l'information dans la production d'expressions de référence à un objet, ainsi que de formulation de requêtes. Dans le premier cas, pour faire référence à un objet donné, il n'est pas nécessaire de fournir toutes les informations le concernant. Il suffit de fournir ce qui est en mesure de le distinguer des autres, dans le même contexte de référence. Ces informations peuvent être endophoriques (dans un modèle du discours) ou exophorique (lorsqu'on se base sur la série d'objets alternatifs dans le contexte et perçus par tous les interlocuteurs)⁷. La formulation de requête ne demande pas non plus l'expression explicite de toutes les informations, car le locuteur fait appel à la capacité du destinataire d'inférer ce qui est transmis de façon implicite. Les informations dans ce cas sont formulées de façon à minimiser les réponses négatives, compte tenu de facteurs, comme le droit du locuteur de formuler une requête donnée et la capacité du destinataire d'y réagir positivement.

⁶ Dans sa théorie de la communication, Grice (« Logic and conversation », in Cole, P. and Morgan, 1975) élabore des maximes, dites conversationnelles, qui fixent les paramètres de la quantité et la qualité des informations à fournir.

⁷ La référence endophorique se base sur une comparaison entre le référent sur lequel l'attention des interlocuteurs se focalise à un moment donné et le référent immédiatement précédent. Lorsque les deux référents résultent assez proches, une référence endophorique est la plus adéquate. Par contre, si les deux référents diffèrent considérablement l'un de l'autre, une référence exophorique, se basant sur les alternatives disponibles, est la plus pertinente.

Les opérations de sélection de l'information se caractérisent en général par une toute première catégorisation en ce que Klein et Von Stutterheim⁸ appellent structure principale ou trame (« *Hauptstruktur* ») et structure secondaire ou arrière-plan (« *Nebenstrukturen* »), ou bien ce que Hooper et Reinhart définissent respectivement informations de « *foreground* » et de « *background* ». La structure principale inclut toute information élaborant l'intention communicative principale du locuteur, tandis que la structure secondaire se compose d'informations accessoires, comme les commentaires finalisés parfois à enrichir le discours. Pour nos données, nous faisons référence à ce cadre d'analyse en trame et arrière-plan⁹.

1.4.3. La linéarisation de l'information

La phase successive à la sélection de l'information à transmettre concerne son organisation dans le message. Il s'agit de ce que Levelt définit « *linearisation problem* » (le problème de la linéarisation), relatif à l'ordre dans lequel les informations sont disposées. Il faut distinguer cette opération de la définition de la structure informationnelle d'un message. Cette dernière comporte l'attribution d'une perspective donnée, tandis que la linéarisation règle la disposition des informations, suivant des principes relatifs au contenu et au processus. Les facteurs, intervenant sur la linéarisation de l'information relativement au contenu, dérivent du « *principe d'ordre naturel* » (désormais PON), qui règle la disposition de l'information en fonction de l'ordre naturel de son contenu. Dans le domaine temporel, ça s'applique aux structures qui relatent d'événements, où l'ordre naturel est représenté par l'ordre chronologique dans lequel les événements ont lieu. Tout interlocuteur se sert de ce principe pour encoder un message donné, et signale explicitement lorsque la chronologie n'est pas préservée, ayant recours à des structures spécifiques, dont l'acquisition est très compliquées chez les enfants (ils appliquent en premier le PON). Ceci est aussi le cas pour les apprenants de LE aux variétés basiques, bien que nous le remarquions aussi dans notre corpus¹⁰, qui se compose d'apprenants avancés de LE. Ce principe est également appliqué à la représentation de l'espace linéaire, comme dans les descriptions d'itinéraires, où l'ordre naturel est représenté par la séquence des espaces, qui relie le lieu de départ à la destination. Les interlocuteurs, qui appartiennent à une même communauté culturelle et linguistique, partagent la même conception de l'ordre naturel. Il s'agit d'un principe universel, relatif à

⁸ Klein, W. & Von Stutterheim, C. (1992) « Textstruktur und referentielle Bewegung », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*

⁹ Nous renvoyons au paragraphe 2.1 (Conceptualisation et grammaticalisation en LE) pour une analyse plus approfondie de la théorie de la Quaestio (Klein & Von Stutterheim, 1989, 1991)

¹⁰ Nous renvoyons aux chapitres 6 et 7, concernant l'analyse des données du corpus

l'organisation en mémoire, qui représente aussi un script (Schank, 1975), qui détaille ce à quoi l'ordre correspond dans chaque culture. Les facteurs déterminants dans la linéarisation entrent en jeu lorsqu'il n'y a plus d'ordre naturel, comme dans l'expression de structures spatiales multidimensionnelles (la description d'espaces), où le locuteur n'a pas à disposition qu'un seul moyen de procéder. Il est guidé en général par trois principes : « *le principe de la connexité* », selon lequel le locuteur est amené à choisir parmi les nouvelles entités à décrire celle qui est directement reliée à l'entité précédente (par conséquent les propositions qui relatent de ces deux entités seront aussi reliées) ; « *le principe de hiérarchisation* », ou ce que Levelt appelle « *stack principle* », selon lequel le locuteur choisit les entités à exprimer, suivant un mouvement qui va de l'entité centrale à celles périphériques, qui lui sont reliées (par conséquent les propositions exprimant ces entités auront aussi une structure hiérarchique) ; « *le principe de la charge minimale* », selon lequel le choix des entités à exprimer est fait en fonction du moindre coût cognitif, permettant aux interlocuteurs d'enregistrer les informations avec le moindre effort pour la mémoire.

1.5. La Micro-planification

Les opérations de macro-planification aboutissent à la production du contenu d'un message, autrement dit ce qu'il déclare relativement à un état de choses donné, selon une modalité qui peut être déclarative, interrogative ou impérative. Pour que le message puisse être exprimé, il doit être traité davantage dans la phase de micro-planification qui se compose de trois opérations principales relatives à :

- L'accessibilité des référents
- L'assignation du topique et du focus
- L'encodage en un format propositionnel

1.5.1. L'accessibilité des référents

L'accessibilité des référents pour le destinataire d'un message donné est une valeur très complexe, attachée par le locuteur à tous les référents qu'il introduit dans son message. Il s'agit d'une valeur estimée par le locuteur et non pas de l'accessibilité réellement perçue par le destinataire. Cette valeur contraint fortement la forme linguistique attribuée aux référents par le formulateur, dans la phase suivante. Il peut y avoir quatre différents degrés

d'accessibilité, qui sont traduits différemment selon le système linguistique d'expression. Les deux cas suivants concernent la référence aux entités inaccessibles :

- Le référent est **inaccessible**, lorsqu'il n'est pas disponible dans le modèle du discours ni parmi les connaissances partagées. Le locuteur l'introduit comme une nouvelle référence, qui devient conceptuellement saillante¹¹, et il se sert de moyens comme les expressions indéfinies pour signaler au destinataire la nécessité d'insérer ces entités dans le modèle du discours
- Même si le référent n'est pas disponible dans le modèle du discours ni parmi les connaissances partagées, le locuteur estime son destinataire en mesure de l'inférer sur la base de ses connaissances générales, à condition que le référent soit relié au focus, sur lequel le destinataire est concentré

Les deux cas suivants concernent la référence aux entités qui sont accessibles, car déjà intégrées dans le modèle du discours :

- Le référent est **accessible** car il est **dans le modèle du discours** du destinataire, mais pas dans son focus. Il s'agit d'une entité disponible, parce que précédemment introduite dans le discours. Elle n'est pas conceptuellement saillante et peut être rendue, par exemple, par une expression définie
- Le référent est **accessible**, car il est **dans le focus** du destinataire et par conséquent dans le modèle du discours. Ce référent peut être introduit par une expression définie. Les entités qui rentrent dans le focus du destinataire sont aussi rendues par les proformes, en raison d'une réduction des expressions référentielles typique dans ce cas.

1.5.2. La topicalisation

Le locuteur dispose de plusieurs moyens pour guider l'attention de son destinataire. Lors de la production d'un message, il est nécessaire que le locuteur assigne le rôle de topique et de focus aux référents, qui ont été introduits dans le discours. Les référents topicalisés dans un message reçoivent un traitement particulier dans l'encodage grammatical, car ils sont

¹¹ Même un référent accessible, car déjà introduit dans le discours, peut être conceptuellement saillant. Ça représente un moyen de distinguer plusieurs référents, lorsqu'ils partagent le même rôle thématique dans un message.

généralement exprimés par le sujet grammatical. Même s'ils n'ont pas le rôle de topique, tous les éléments nucléaires sont codifiés par les fonctions grammaticales majeures.

1.5.3. Le format propositionnel

Le seul code nous permettant de traduire nos représentations mentales en d'autres linguistiques, fonctionnelles à la verbalisation, est de type propositionnel et s'active lors de la micro-planification. S'appuyant sur un exemple qui dérive d'une étude de linéarisation, Levelt (1982a) affirme qu'il n'existe pas un seul moyen d'encoder des informations en un format propositionnel. Cela dépend de la perspective que le locuteur choisit d'adopter lors de la génération de son message (pour la plupart des sujets de son étude, il s'agit d'une perspective déictique). D'autres études empiriques sur la description d'espaces (Ehrich, 1985) ont montré les résultats suivants : la plupart des sujets choisissent une perspective déictique ; ils adoptent comme référents les objets plus externes à la scène, pour désigner les objets plus proches ; ils préfèrent les objets plus grands comme référents pour les objets plus petits, et ils adoptent de préférence des relations spatiales exprimant « *en face de* » plutôt que « *derrière* ». L'encodage propositionnel des relations spatiales dépend en général des propriétés intrinsèques de la scène.

1.6. La Formulation

Le message préverbal ainsi conçu représente l'input de la phase de traitement suivante, qui est la Formulation. Elle se subdivise en deux processus d'encodage :

- Grammatical, qui produit en output la structure de surface
- Phonologique, qui accepte la structure de surface en input et produit ce que Levelt définit un plan articulatoire ou phonétique, qui sera ensuite traité au niveau de l'Articulateur.

1.6.1. L'hypothèse lexicale

Le passage de la structure conceptuelle représentée par le message préverbal à la structure linguistique, dérivant des opérations d'encodage grammatical, s'effectue par le biais

du lexique mental, qui devient par conséquent central dans la production verbale. Levelt formule cette hypothèse lexicale s'appuyant sur la théorie grammaticale de Bresnan (1982)¹²

Le lexique mental se compose des informations déclaratives concernant tous les mots dont un locuteur dispose pour s'exprimer dans sa langue¹³. Sa structure interne prévoit des unités qui ne sont pas isolées, mais au contraire interconnectées par deux types de relations, intrinsèque et associatif, et elles se caractérisent par un ensemble de propriétés relatives au sens, à la syntaxe, à la morphologie et à la phonologie. La composante des unités lexicales qui influence l'encodage grammatical est relative au sens et à la syntaxe et s'appelle lemme, selon la définition de Kempen et Huijbers (1983). Le lemme détermine la construction de la structure de surface, car c'est bien à ce niveau que l'information conceptuelle d'un message est reliée à une fonction grammaticale donnée, selon ce que Levelt définit « *mapping* ». L'information sémantique, véhiculée par un lemme, définit les conditions conceptuelles à respecter dans un message donné pour que ce lemme soit activé. Lorsque la spécificité conceptuelle du lemme correspond au message, le lemme est activé. Son activation rend aussitôt disponible son information syntaxique, qui concerne entre autre la catégorie syntaxique à laquelle il appartient (nom, verbe, adjectif, préposition etc.), les fonctions grammaticales qu'il impose (sujet, objet direct, objet indirect) et les relations existantes entre ces fonctions grammaticales et les rôles thématiques exprimés par la structure conceptuelle du message. Le lemme définit la correspondance entre un argument donné et la fonction grammaticale qui l'exprimera, dont l'ordre de présentation n'est pas arbitraire, mais correspond à l'ordre de présentation des arguments. Bien que les fonctions grammaticales de base soient les mêmes pour toutes les langues, les moyens dont chaque langue dispose pour les encoder sont différents, ce qui fait que l'opération d'encodage grammatical est fortement contrainte par la langue de production¹⁴. Dans toutes les langues, l'assignation d'une fonction grammaticale à un argument donné n'est pas arbitraire, mais reproduit leur organisation hiérarchique. Il existe un ordre d'assignation préférentiel, selon lequel l'agent est normalement encodé par la fonction de sujet, le patient et le thème par la fonction d'objet. Lorsqu'il n'y a pas d'agent à remplir la fonction de sujet, elle encode les rôles de patient ou

¹² Levelt affirme s'intéresser à la théorie de Bresnan car à base lexicale et il en reprend les seuls aspects susceptibles de rendre compte de l'opération d'encodage grammatical.

¹³ Le lexique mental ne se compose pas de connaissances procédurales qui rendent possible la construction de nouveaux mots. Bien que tous les locuteurs soient capables de construire de nouveaux mots en phase de production d'un discours, la possibilité d'exercer cette faculté diffère selon les langues.

¹⁴ Selon les moyens d'encodage des fonctions grammaticales, les langues se subdivisent en deux catégories : configurationnelles, lorsqu'elles se servent de l'ordre des mots et des phrases, et non configurationnelles, lorsqu'elles se basent sur la déclinaison et la morphologie des cas. Il existe aussi des langues qui partagent les deux méthodes, comme par exemple l'allemand.

de thème. Les rôles d'origine et de cible sont généralement encodés par les fonctions grammaticales mineures (comme les phrases prépositionnelles). Bien que cet ordre de « *mapping* » soit reconnu par la plupart des verbes, les langues disposent de moyens grammaticaux en mesure de le changer, comme la forme passive. Ceci se réalise par exemple dans la phrase suivante : « *Il (le protagoniste) est frappé par ces machines* » (Antonella, FR-LE RI), où l'agent, les machines, est encodé par une fonction grammaticale mineure et la cible, qui n'est généralement pas au sommet de la hiérarchie des arguments, se trouve encodée par une fonction majeure (sujet). L'activation du lemme implique également la nécessité de fixer les paramètres d'un nombre de variables dont il est caractérisé, comme la personne, le nombre, le temps, l'aspect, le mode, le cas et l'accent. Ces valeurs sont attribuées tout au long de la phase d'encodage grammatical.

1.6.2. L'accès au lexique mental

Le lexique mental est déterminant dans l'encodage des représentations conceptuelles en une structure grammaticale. Cependant, un problème se pose concernant les modalités d'accès au lexique par le locuteur. Levelt analyse plusieurs théories d'accès sur la base de deux principes essentiels : la vitesse d'accès, qui implique le caractère parallèle des procédures d'accès, et la convergence, c'est-à-dire l'exacte correspondance entre un concept et le lemme apte à l'exprimer.

Le caractère parallèle des procédures d'accès au lexique doit être premièrement envisagé au niveau théorique. L'analyse séquentielle de tous les lemmes disponibles pour l'expression d'un concept donné serait en effet trop coûteuse, car elle demanderait trop d'opérations pour chaque nouveau mot à produire dans une phrase. L'étude des erreurs, telles que les mélanges et les échanges de mots, confirment l'accès parallèle au lexique. Par conséquent, toute théorie soutenant la nature séquentielle de ce processus ne peut pas être prise en compte.

La convergence se base sur la concordance entre une notion et un item lexical. Levelt reprend Clarck (1987, 1988) lorsqu'il propose le principe de contraste (« *principle of contrast* »), qui affirme que les mots d'une langue diffèrent au niveau du sens. Par conséquent, si un mot A exprime correctement une notion A, il n'y aura pas un mot B exprimant aussi correctement la même notion. Levelt se pose également un problème caractéristique de toute théorie lexicale : les hypéronymes. Lorsque le sens d'un lemme A

implique le sens d'un lemme B, B est considéré un hypéronyme de A. L'activation de A impliquera donc l'activation de B. Pourtant, lorsqu'un locuteur produit un message, il active le lemme correct et non pas son hypéronyme. Pour essayer de rendre compte de cette activation, Levelt propose d'intégrer toute théorie lexicale par plusieurs principes : le principe d'unicité, selon lequel il n'y a pas deux items lexicaux qui partagent le même sens (ou bien ce qu'il appelle « *core meaning* », qui fait référence à la composante plus saillante du sens d'un mot) ; le principe du « *core* », selon lequel un lemme est activé seulement si ses conditions conceptuelles sont satisfaites par la notion à exprimer ; le principe de spécificité, qui affirme que parmi tous les items, dont les conditions conceptuelles sont satisfaites, seul le plus spécifique est activé.

1.6.3. Les procédures d'encodage grammatical

Levelt essaie de rendre compte des procédures d'encodage grammatical suivant la théorie de la Grammaire de Production Incrémentale de Kempen et Hoenkamp (1982), qui est la seule à envisager une base lexicale ainsi qu'une procédure de type incrémental.

Selon leur modèle, la construction d'une phrase comporte sept procédures principales :

- L'activation du lemme, lorsque il y a correspondance entre sa spécificité conceptuelle et le fragment de message à exprimer
- L'activation de procédures catégorielles fonctionnelles à la construction d'une phrase, dont la tête est représentée par le lemme en question (par exemple, un lemme tel que enfant appartenant à la catégorie syntaxique du nom activera des procédures spécialisées dans la construction de phrases nominales)
- La recherche dans le message des matériaux conceptuels à insérer comme complément d'information et l'attribution de paramètres aux variables dont le lemme est caractérisé
- Le passage des procédures catégorielles à des procédures fonctionnelles, aptes à traiter les compléments d'informations dans le message et les paramètres attribués aux variables propres du lemme

- Le passage du matériau d'output des procédures fonctionnelles aux procédures catégorielles qui en détermine l'ordre (selon un principe d'ordre psychologique, les matériaux sont placés de gauche à droite au fur et à mesure qu'ils sont accessibles)
- Les procédures catégorielles, qui choisissent la fonction grammaticale de leur produit d'output ou bien ce que Level définit leur « *functional destination* » (il peut y avoir soit une tête soit un complément de procédures catégorielles de haut niveau, celles dont les têtes ne sont pas des lemmes mais des phrases)
- Les procédures catégorielles de haut niveau, qui sont activées après avoir reçu l'output des procédures de bas niveau

Ce modèle montre le rôle central qu'un lemme a dans la construction d'une structure de surface, étant donné qu'il détermine les arguments dans le message et les fonctions grammaticales qui les encodent. L'ordre, selon lequel les procédures d'encodage grammatical s'activent, est aussi déterminé par les lemmes et leur ordre de disponibilité.

1.6.4. Les unités d'encodage grammatical

L'encodage grammatical se compose d'unités de base. Elles peuvent différer des unités constituant l'encodage sémantique selon que l'on considère la structure profonde ou bien la structure superficielle d'un message donné. Sur la base de l'exemple de Levelt « *Attila believed the world to be flat* » on rend compte des différentes segmentations qu'il peut y avoir. S'appuyant sur la structure profonde du message, on obtient une proposition principale et une subordonnée dont la segmentation est la suivante : « *Attila believed/ the world to be flat/* », où il s'agit d'une segmentation en propositions de base. Si l'on considère la structure superficielle, on obtient une seule proposition : « *Attila believed the world to be flat/* » où il s'agit d'une segmentation en propositions à verbe fléchi, car la proposition entière consiste en une structure de surface contenant un seul verbe fléchi.

Les deux segmentations sont possibles selon Levelt. La règle générale est que toute proposition fléchie a un seul et unique verbe fléchi, tandis que chaque proposition de base n'a qu'un seul verbe principal, qu'il soit fléchi ou pas. À ce propos, Levelt fait référence aux résultats empiriques obtenus par Ford et Holmes (1978), qui ont mesuré les temps de réaction à la fin des propositions de base, même lorsque ça ne coïncide pas avec la fin des propositions fléchies. Pour ce faire, ils ont donné à des sujets une tâche principale (parler de topiques

communs, tels que la vie de famille) et une secondaire, consistant à appuyer sur un bouton à chaque fois qu'ils entendaient un son. Ford et Holmes ont essayé de montrer que lorsque le sujet se focalise sur une tâche donnée, le temps de réaction s'accroît, étant donné la moindre concentration que le sujet peut consacrer au stimulus sonore. L'interprétation de ces données a amené à envisager un rythme de la production orale réglé sur les propositions de base. Cette conclusion a été confirmée par d'autres études de Ford, qui a analysé la durée des pauses qui précèdent les propositions de base, qu'elles coïncident ou pas avec le début des propositions fléchies. L'ensemble de ces résultats empiriques montre que le rythme de l'encodage grammatical se base sur la structure sémantique du message (son articulation fonction/argument) plutôt que sur sa structure syntaxique, qui est largement automatisée et se déroule en parallèle.

1.6.5. L'encodage grammatical des entités nucléaires du message

Comme nous avons déjà remarqué, il est indispensable pour un locuteur de signaler l'entité qui fait l'objet de sa prédication, le topique, en le distinguant de ce qui est affirmé à son égard, le focus. Le Formulateur doit pouvoir reconnaître ces éléments et les encoder de façon pertinente. Le topique occupe généralement une position de saillance syntactique (« *syntactically prominent position* ») qu'il atteint de deux façons différentes parfois simultanées :

- Il est encodé comme sujet, c'est à dire la fonction grammaticale majeure dans la hiérarchie
- Il est encodé en début de phrase, indépendamment de la fonction grammaticale qui lui est assignée

Lorsqu'un locuteur souhaite parler de quelque chose à son interlocuteur, ce dernier doit être en mesure de reconduire cette information au modèle du discours ou bien se créer un nouvel emplacement, où la rattacher. Ceci se révèle plus simple lorsque l'information de topique est placée en début de phrase avant le verbe.

Pour rendre compte de l'encodage des autres entités nucléaires, Levelt introduit la notion de congruence. L'encodage grammatical est défini congruent lorsque les arguments d'un message sont encodés par des fonctions grammaticales et des positions syntactiques susceptibles d'en indiquer l'importance. L'organisation hiérarchique des fonctions grammaticales doit pouvoir correspondre à celle des rôles thématiques, de façon à ce que la

fonction majeure de sujet soit assignée au rôle hiérarchiquement plus important d'agent, et ainsi de suite pour chaque niveau de la hiérarchie. Parmi les facteurs déterminant la saillance d'une entité, on compte :

- L'humanité : les concepts ayant le trait « *+humain* » sont encodés de préférence par la fonction grammaticale de sujet
- Le changement d'état : un changement représente généralement une information de « *foreground* » et il est donc encodé par une fonction de sujet ou d'objet direct
- L'accessibilité (« *definiteness* ») : un référent accessible, exprimé par un défini, a plus de chances d'être encodé par une fonction grammaticale majeure qu'un référent indéfini
- Les facteurs perceptifs : des entités sont perçues comme plus saillantes que d'autres (les figures par rapport au fonds, les objets plus proches par rapport aux plus loin, les plus grands par rapport aux plus petits etc)

Les entités saillantes sont donc encodées par les fonctions grammaticales majeures ou bien présentées avant les entités non nucléaires dans la phrase.

1.6.6. La réalisation de la Cohésion

Parmi les procédures qui déterminent l'encodage grammatical, on compte aussi la réalisation de la cohésion. Afin de rendre cohésif son discours, le locuteur relie toute nouvelle information (ainsi que l'énoncé qui la véhicule) à ce qui a précédemment été introduit par les interlocuteurs. Ceci permet au destinataire d'interpréter correctement les nouveaux éléments en relation aux précédents. Il s'agit de ce que Levelt définit « *Cohesion Reference* », qu'il distingue de la cohésion réalisée par des autres moyens que la référence aux entités. L'accessibilité des référents dans un message donné s'articule en différents niveaux en fonction de leur relation avec le modèle du discours (référent inaccessible, accessible dans le modèle du discours, accessible en focus). Le Formulateur traduit ces valeurs sous forme linguistique de façon différente selon la langue de production. Certaines langues expriment

l'accessibilité à travers des expressions indéfinies¹⁵ et l'accessibilité par d'autres définies. L'accessibilité dans le modèle du discours est souvent rendue par des moyens prosodiques, tandis que l'accessibilité en focus peut être réalisée par ce que Levelt appelle « *lexical reduction* », qui désigne la tendance à la pronominalisation ou bien à l'éllision complète¹⁶. Les langues disposent aussi d'autres moyens de réalisation de la cohésion, de type syntaxique, tels que l'ordre des constituants, ou de type morphologique. Dans notre recherche, nous nous focalisons sur le français et l'italien, et prenons surtout en compte des moyens lexicaux et syntaxiques de réalisation de la cohésion¹⁷.

2. Chapitre : La production verbale en LE

2.1. Conceptualisation et grammaticalisation en LE

La relation étroite entre la construction d'une représentation conceptuelle et sa réalisation grammaticale, en fonction du système linguistique de production, a déjà été envisagée dans le modèle de Levelt¹⁸, auquel nous faisons référence. Les langues diffèrent quant aux modalités, dont elles disposent dans le formulateur, pour encoder un message donné sous une forme linguistique. Lorsque les locuteurs élaborent une structure conceptuelle, dans le but de l'externaliser, ils la bâtissent dans les formes grammaticales propres de leur système linguistique.

La construction d'une représentation conceptuelle est-elle contrainte par les informations linguistiques du formulateur et les deux processus de conceptualisation et formulation sont-ils moins indépendants que le modèle de Levelt ne le prévoit dans un premier temps ? Ce rapport change en fonction du locuteur. Alors que chez l'enfant, qui acquière sa LM, il y a interaction entre la conceptualisation et l'encodage grammatical d'un message, chez les adultes ceci ne se réalise plus. Selon la réflexion des psychologues du langage, les enfants, qui acquièrent leur LM, mènent un double apprentissage, car ils

¹⁵ En accord avec l'étude cross-linguistique de Mc Whinney et Bates (1978) la tendance à encoder l'accessibilité de nouvelles entités par des articles indéfinis est propre de langues, comme l'italien et l'anglais, mais pas l'hongrien, qui introduit les nouveaux référents sans article.

¹⁶ En accord avec l'étude cross-linguistique d'Osgood (1971), la pronominalisation de ces référents est plus fréquente lorsque le même référent participe à deux événements.

¹⁷ Nous renvoyons au chapitre 4 pour la notion de cohésion et aux chapitres 6 et 7 d'analyse des données

¹⁸ Voir chapitre 1.2 Le modèle de production verbale de Levelt

apprennent à la fois à penser et à parler (Slobin, 1994). Concernant le locuteur adulte, l'expérience lui a appris comment sélectionner et organiser l'information pour construire un message préverbal en LM, qui est ensuite encodé de façon pertinente par le formulateur. Les propriétés spécifiques de la structure sémantique, représentées par les connaissances procédurales, se trouvent dans le conceptualisateur, et le locuteur adulte les maîtrise. Il ne faut donc plus que le conceptualisateur demande au formulateur les informations nécessaires, car les deux processus sont devenus indépendants et autonomes.

Chez l'apprenant adulte de LE, la relation entre le niveau conceptuel et grammatical est remise en cause, car il n'y a plus d'automatisme. L'apprenant adulte n'acquiert pas que les nouvelles structures grammaticales de la langue cible (LC), mais également des connaissances à un niveau plus profond, de type procédural. Il doit réapprendre les procédures de sélection et linéarisation de l'information relativement à la LC, étant donné que les structures grammaticales spécifiques de chaque langue influencent la forme dans laquelle un message préverbal est encodé, mais également la manière dont il est conçu, orientant l'organisation même de l'information.

Plusieurs études, menées dans la dernière décennie, abordent cette thématique, résumable dans la formule « *thinking for speaking* » (Slobin, 1994), et contribuent, entre autre, à mieux définir la construction du discours en LE.

2.2. L'organisation de l'information dans les textes narratifs de natifs et d'apprenants adultes de LE. Recherches empiriques et résultats

Les recherches, que nous souhaitons présenter ici, ont abordé la thématique de la construction du discours pas les apprenants adultes de LE. Ces études nous aident à mieux comprendre les procédures d'organisation de l'information en LE. De plus, par leur biais, il est possible de rendre compte de l'écart subsistant entre la production de locuteurs natifs et d'apprenants adultes de LE, même lorsqu'ils atteignent un niveau avancé.

Les études en question prennent toutes leur élan du modèle psycholinguistique de Levelt, ainsi que de la vision fonctionnelle du texte, explicitée par la théorie de la Quaestio (Klein et Von Stutterheim, 1989, 1991). Selon cette théorie, chaque texte structuré est produit pour répondre à une question, implicite ou explicite, la quaestio. Essayant d'y répondre, le locuteur sélectionne et organise l'information, en la répartissant au niveau global du texte, entre deux structures : la trame et l'arrière-plan. La trame réunit toutes les informations qui

répondent directement à la quaestio posée par le texte, et qui sont disposées en succession linéaire. L'arrière-plan se compose de toutes les informations qui ne répondent pas directement à la quaestio, et sortent de cette succession linéaire, apportant des informations supplémentaires. Dans le cadre d'un texte narratif, la quaestio peut être différente, suivant le type de récit à produire, personnel ou de fiction. Dans le premier cas, cela pourrait être « *qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?* », alors que dans le deuxième, qui est aussi le cas des récits de notre corpus, ça correspondrait vraisemblablement à « *qu'est-ce qui se passe pour le personnage P à ce moment-là ?* ». La quaestio affecte la répartition de l'information aussi bien au niveau global que local, où elle permet sa distribution en topique et focus¹⁹. Alors que le topique est posé par la quaestio elle-même, le focus (l'information assertée sur le topique) est constitué par des informations nouvelles, qui lui apportent des réponses.

Face à une tâche de production narrative, le locuteur doit traiter les informations relatives à un macro-événement, dont il a pris connaissance (dans le cas de notre étude, il s'agit d'un macro-événement véhiculé par le biais d'un court-métrage d'animation, Quest). Le locuteur construit une représentation cognitive de ce macro-événement, selon une échelle à différents degrés de granularité. Noyau (2000) définit ce concept comme « *le degré de différenciation du macro-événement en micro-procès auxquels renvoient les propositions constituant le texte* ». Cette notion ne renvoie pas qu'à une acception temporelle, mais aussi sémique, qui concerne le degré plus ou moins fin de spécificité d'une désignation.

Une situation dynamique, se déroulant dans un intervalle de temps donné, est segmentée en micro-procès, qui occupent chacun des portions de cet intervalle. Face à un événement donné, le locuteur peut choisir de le relater selon un degré de granularité temporelle faible ou fine. Dans le premier cas, l'événement à transmettre est très peu découpé en micro-procès, ce qui comporte un récit moins détaillé, alors que dans le deuxième, le locuteur va vers une segmentation de plus en plus fine de l'événement, ce qui permet d'enrichir l'arrière-plan de son récit. Ceci est fonction de plusieurs facteurs, qui affectent des phases différentes du processus de production du message verbal. Au niveau de la conceptualisation, la familiarité du locuteur avec le thème traité et le type de tâche proposée influent sur la façon dont il construit un macro-événement, mais il y a aussi des facteurs

¹⁹ Voir chapitre 1.3.3 La structure informationnelle

purement linguistiques, au niveau de la formulation (les moyens dont le locuteur dispose, et son répertoire lexical plus ou moins étendu).

Lors de la conceptualisation des événements à transmettre, le locuteur réactive et sélectionne les informations, qu'il a précédemment stockées en mémoire. Il peut décider de mettre en mots des informations détaillées et spécifiées, selon un degré de granularité temporelle et sémique fine ou bien il restitue le strict indispensable pour répondre à la question. Dans la phase de linéarisation, si le locuteur décide de produire des informations de manière essentielle, c'est-à-dire à granularité faible, la solution moins coûteuse au niveau cognitif consiste en une disposition linéaire des informations, par juxtaposition paratactique, ce qui veut dire à condensation faible. Noyau (2000) définit la condensation de l'information en énoncés, comportant plusieurs propositions (énoncé = n propositions), comme une modalité de façonnage grammatical (« *information packaging* », Berman & Slobin, 1994). Lorsque le locuteur décide de représenter l'événement avec un grand nombre de détails, donc à granularité fine, il ne peut plus faire recours à une disposition linéaire par juxtaposition paratactique, à moins d'engendrer des problèmes de compréhension dans le destinataire. En effet, une organisation de ce type ferait du texte une accumulation d'informations au même statut, traitées toutes de la même façon, ce qui ne permettrait plus au destinataire de se repérer entre les informations ni de saisir le but du discours. C'est pourquoi l'hypotaxe²⁰ est utilisée. Le récit produit en résulte ainsi plus ou moins détaillé et hiérarchisé.

En LE, l'étude de ces deux dimensions, propres de la conceptualisation et la formulation des événements par les apprenants, a été menée par Noyau & Paprocka (2000), qui ont caractérisé chaque palier d'acquisition en relation aux degrés de granularité et condensation mis en œuvre.

Concernant la granularité, soit temporelle soit sémique, elle n'est maîtrisée que lorsque l'apprenant acquiert le lexique verbale des procès. Dans une phase préliminaire de l'acquisition, la granularité est absente. C'est le lexique nominal de référence aux entités (personnes et objets) qui domine, alors qu'au niveau verbal, il s'agit d'un lexique d'états et d'activités. Dans une phase élémentaire, au tour du lecte de base, la granularité, soit sémique soit temporelle, est assez faible. Les procès sont désignés par des verbes de base assez fréquents et le macro-procès est très peu segmenté.

²⁰ Du point de vue informatif, la proposition principale renvoie à la trame, la subordonnée à l'arrière-plan, selon le rôle attribué par plusieurs auteurs (Reinhart, 1984; Tomlin, 1985).

Dans une phase intermédiaire, il y a davantage de granularité sémique et temporelle, mais ce n'est que dans une phase avancée que la granularité devient une variable libre, selon les visées que l'apprenant se propose lors de sa production.

Concernant la condensation, on sait que les apprenants sont appelés dès le début à produire des énoncés, mais dans une première phase cette tâche est suffisamment lourde pour qu'ils puissent se concentrer aussi sur la condensation de plusieurs propositions en un seul énoncé, c'est-à-dire sur l'hypotaxe. Ce n'est qu'à un stade post-basique et avancé qu'ils maîtrisent aussi la condensation. Dans une phase préliminaire de l'acquisition, la parataxe est dominante. Aux étapes intermédiaires, les apprenants possèdent des moyens lexicaux qui leur permettent une première structuration en hypotaxe. Aux stades avancés, les apprenants maîtrisent les procédés syntaxiques de subordination en LE, mais ils ne produisent toujours pas de la même façon que les natifs.

À ce propos, Carroll & Von Stutterheim (1997) avancent l'hypothèse que pour atteindre la compétence native, en plus du système grammatical, l'apprenant de LE est contraint d'acquérir et adopter les principes régissant l'organisation de l'information en LC, abandonnant ceux qu'il a intériorisés par sa langue source (LS). Plusieurs études successives (Carroll & Von Stutterheim, 2002 ; Von Stutterheim, Nüse & Murcia Serra, 2002 ; Carroll & Lambert, 2003 ; Lambert, Carroll & Von Stutterheim, 2003 ; Lambert, 2006 ; Lambert, Carroll & Von Stutterheim, 2008) ont été menées à cet égard et se basent sur la comparaison de productions orales complexes par des locuteurs natifs de LM différentes. Les locuteurs doivent traiter et mettre en mots un événement, dont la définition est celle d'un contenu situationnel, qui « *se caractérise par les traits temporels dynamique et potentiellement borné* » (Von Stutterheim, Nüse, 2003). Le cadre d'investigation, tracé par ces recherches, prend en compte les étapes que les locuteurs doivent surmonter lors de la conceptualisation des informations. Tout d'abord, les locuteurs commencent par une phase de segmentation en micro-événements des connaissances acquises, qui pourront être représentées par une plus fine ou faible granularité. Ensuite, ils opèrent une sélection des événements à transmettre ainsi que des connaissances susceptibles de les représenter²¹. Pour terminer, les locuteurs opèrent une mise en perspective des informations, en définissant les structures thématique et informationnel de leur discours, par l'attribution de rôles thématiques à chaque catégorie,

²¹ Von Stutterheim, Nüse & Serra font ici référence aux entités, à l'espace, au temps, aux propriétés et aux actions, qui permettent de former des unités propositionnelles.

d'un ancrage référentiel (surtout aux dimensions du temps et de l'espace) et d'une répartition des informations selon leur statut (topique et focus).

Ici nous voulons exposer les acquis de base des études mentionnées, qui analysent l'influence de la LS dans le traitement de l'information, lors de la structuration d'un récit de fiction, produit à partir du même court-métrage muet, que nous avons employé pour notre étude (Quest). Leur recherche porte sur un corpus de trois groupes de contrôle de natifs anglophones, germanophones et francophones, et de deux groupes d'apprenants avancés germanophones et francophones d'anglais LE. Des divergences ont été relevées entre les trois langues en question, par rapport à la sélection des entités et leur intégration, la sélection des événements et leur enchaînement. Il faut savoir que dans le court-métrage Quest, les seules entités disponibles sont le protagoniste, qui est le seul référent humain, et les éléments des environnements, qui lui servent de cadre. Ces derniers peuvent être résumés en : feuilles, pierres et machines industrielles. Les locuteurs faisant partie de ce corpus, ont reçu la même consigne, formulée au passé (« *raconte-moi qu'est-ce qui s'est passé pour le personnage tout au long du film* »), ce qui dans tous les cas produit des récits au présent²². Les études mentionnées ci-dessus ont pu relever des spécificités pour chaque système linguistique analysé, autour de la disponibilité de moyens grammaticalisés dans l'expression du déroulement et dans les contraintes sur l'ordre des éléments SVO, qui influenceraient la conceptualisation du message préverbal. Le tableau suivant rend compte des choix opérés par les locuteurs germanophones, francophones et anglophones dans la planification de leurs récits, surtout relativement à la sélection d'informations données, comme les entités, les événements à transmettre et leur progression :

²² À ce propos, les locuteurs de notre corpus reçoivent la même consigne formulée au présent et c'est aussi au présent qu'ils structurent leur récit.

Options	Allemand	Anglais	Français
Sélection entités	Restriction au protagoniste	Pas de restrictions pour les rôles d'agent (protagoniste et entités)	Pas de restrictions pour les rôles d'agent (protagoniste et entités)
Sélection événements	Des événements ayant atteint leur terme	Pas de restrictions (tout événement, en progression ou terminé)	De préférence des événements ayant atteint leur terme
Progression événements	Progression surtout temporelle	Cadre temporel déictique et explicitation fréquente des liens de cause-effet entre les événements	Enchaînement temporel et causal

Tableau 2 : Synthèse des options prises par les locuteurs natifs d'allemand, anglais et français tirée de travaux antérieurs (Lambert, Carroll & Von Stutterheim 2003 ; Lambert, Carroll & Von Stutterheim 2008).

Concernant la sélection des entités, les germanophones choisissent toujours l'entité protagoniste en rôle d'agent et en position grammaticale de sujet d'une proposition principale. Les autres entités (les éléments des quatre environnements) ne sont pas mentionnées, mais lorsqu'elles le sont, elles apparaissent dans des tournures passives, où elles ont un rôle d'agent, mais du point de vue syntaxique elles ne correspondent pas au sujet. Cette procédure permet de sélectionner et enchaîner tous les événements qui se focalisent sur le protagoniste, repris par des moyens anaphoriques. Les anglophones, de leur côté, ne privilégient pas d'entités et attribuent le rôle d'agent, à l'intérieur de propositions principales, tant au protagoniste qu'aux autres éléments. Les francophones font de même en recourant à toutes les entités, le protagoniste et les éléments des quatre environnements, sauf que ces derniers sont généralement codés à l'intérieur de propositions subordonnées. Quant à la sélection des événements à transmettre, les germanophones expriment toujours des procès accomplis et cela par le biais de verbes, véhiculant un changement d'état, ou des constructions verbales, où apparaissent des compléments ou des circonstants temporels. Les anglophones expriment des situations différentes, accomplies ou en cours de déroulement, et ce grâce à des moyens grammaticalisés, comme l'emploi de « *be + -ing* », ou des tournures existentielles suivies par le gérondif, dont l'allemand comme le français ne disposent pas. En effet, les francophones, comme les germanophones, expriment une majorité de procès ayant atteint leur terme. Concernant la façon de relier les événements essentiels, les germanophones, aussi bien que les francophones, sélectionnent les événements de la trame, centrés sur le protagoniste, et les disposent selon un ordre chronologique, bien que les français aient aussi recours à des

relations de cause-effet. Les liens de cause-effet sont souvent exprimés par les anglophones, qui autrement créent une succession d'événements, où l'on peut uniquement inférer une chronologie, sur la base de nos connaissances du monde. En résumé, la façon de sélectionner et organiser les informations dans les trois langues permet de parler de « *perspective interne* » ou « *du protagoniste* », en allemand et en français, et « *externe* » ou « *de l'observateur* », en anglais (Lambert, Carroll, Von Stutterheim, 2008 et 2009). Dans le premier cas, les événements sont axés sur le protagoniste et sont reliés de façon anaphorique, alors que dans le deuxième, l'ancrage des événements de la trame est externe et fait référence à l'origine narrative. Le narrateur est envisagé comme témoin externe.

Selon ces recherches, chaque groupe de locuteurs, et donc chaque langue, diffère dans la façon de coder les événements et signaler le statut informationnel des entités introduites, selon leur rôle dans le texte : les éléments du décor (feuilles et pierres), l'élément objet de la recherche (l'eau) et les éléments menaçants (encore feuilles et pierres). Concernant le décor, les locuteurs anglophones sélectionnent ces éléments plus souvent que les autres, et ce à l'intérieur de tournures existentielles, suivies par le gérondif, qui expriment toujours l'aspect imperfectif de l'action. Au même effet, les francophones et les germanophones introduisent des éléments de décor, comme les feuilles ou les pierres, par des formes nominales ou bien, pour le français, par des structures clivées. L'élément de l'eau est très présent dans tous les groupes, s'agissant de l'objet de la recherche. Pour le coder, tous les groupes ont recours à des verbes perceptifs, dont le sujet est le protagoniste. Cependant leurs choix diffèrent relativement aux énoncés qui suivent l'introduction de l'eau, car les anglophones recourent au gérondif (qui caractérise le déplacement de l'élément eau, confirmant leur propension à se focaliser sur ce qui est en déroulement). Les francophones emploient des relatives, tandis que les germanophones se limitent à exprimer la perception, recourant à des adverbes qui soulignent la soudaineté de la prise de conscience. Les éléments qui interagissent avec le protagoniste, en le menaçant (comme les feuilles ou les pierres) sont aussi codés différemment par les groupes. Les anglophones ont à nouveau recours à des verbes perceptifs, dont l'origine est le protagoniste, suivis par un gérondif, qui permet de placer les éléments en rôle d'agent. Autrement, ils recourent à des propositions principales, où ces entités figurent en tant que sujet et agent. Les francophones, au contraire, placent ces entités dans des subordonnées, participant à l'arrière-plan du récit, alors que les germanophones les insèrent dans des structures passives.

2.2.1. L'organisation de l'information dans les textes narratifs du corpus

Les traits spécifiques à chaque langue, mis en évidence par ces études, nous donnent un aperçu de ce que l'apprenant devrait pouvoir gérer, au niveau de la sélection et de l'organisation de l'information, selon sa LC. Cela signifie que pour s'acquitter de la même tâche verbale complexe, basée sur le même court-métrage, les locuteurs italophones de notre corpus, ayant le français comme LC, devraient s'appropriier les principes organisateurs du français, tels qu'ils ont été tracés par ces études.

À ce propos, nous avons essayé de dégager les principes organisateurs de l'italien, relativement à la même tâche verbale, dans le but de cerner tout ce qui pourrait empêcher aussi les locuteurs francophones de notre corpus, ayant l'italien comme LC, de s'approcher des usages natifs.

Premièrement, nous avons pris en compte la sélection des entités et leur mode d'intégration, surtout en relation au statut informationnel qui leur est attribué. Suivant la tendance qui a été dégagée par les études mentionnées ci-dessus, les locuteurs francophones recourent à l'expression de toutes les entités, le protagoniste et les éléments faisant partie des quatre environnements. En effet, les locuteurs francophones, ainsi que les italophones de notre corpus, ne montrent pas de restrictions quant à l'attribution des rôles d'agent au seul protagoniste. Ce dernier est placé en position de sujet, tout comme les autres éléments (les feuilles, les pierres, les machines etc.), qui figurent cependant le plus souvent dans des propositions subordonnées. Pour chacun des récits produits par les deux groupes de natifs de notre corpus, le nombre de propositions principales ou coordonnées, dont le sujet est représenté par les autres éléments des environnements, est toujours nettement restreint, comme le montrent les pourcentages du tableau suivant :

Groupe C IT-L1 RI	Groupe D FR-L1 RI
%	%
propositions principales ou coordonnées ayant les éléments des environnements comme sujet	propositions principales ou coordonnées ayant les éléments des environnements comme sujet
(n = 340 propositions)	(n = 513 propositions)
6.13 %	5.84 %

Tableau 3 : Pourcentage des propositions principales ou coordonnées ayant les éléments des environnements comme sujet dans les groupes de natifs C et D du corpus (RI).

Sur la totalité des propositions, produites par les deux groupes de natifs du corpus, les italophones emploient 6.13 % de propositions principales ou coordonnées, qui introduisent les éléments faisant partie des quatre environnements du court-métrage en tant que sujet. Les francophones présentent un pourcentage légèrement plus restreint. Dans les deux groupes, il est évident que le plus souvent c'est le protagoniste qui est placé en tant qu'agent et sujet d'une proposition principale ou coordonnée. Concernant la façon de coder les autres éléments, les deux groupes recourent plus souvent à la subordination. Les ch. 6 et 7 seront entièrement consacrés à l'analyse syntaxique détaillée des productions des groupes en question. Cependant, nous pouvons anticiper des similitudes ou des divergences, qui subsistent entre l'introduction des entités du court-métrage en français et en italien LM. Selon les recherches, auxquelles nous avons fait référence, les entités sont introduites et codées comme suit :

Entités du décor	Eau	Entités menaçantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formes nominales ▪ Structures clivées 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbes perceptifs + adverbess exprimant la soudaineté ou subordonnées relatives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Structures clivées

Tableau 4 : Structures introduisant les éléments des environnements, selon les données tirées de travaux antérieurs (Carroll & Lambert, 2003 ; von Stutterheim & Lambert, 2005 ; Carroll et al., 2008).

Il est vrai que pour introduire les éléments du décor, les francophones ont recours à des formes nominales et des structures clivées, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 1	Locuteur : Andy	(FR-L1 RI)
6.a	on voit des tornades	

Ex. 1

Ex. 2	Locuteur : François	(FR-L1 RI)
9.a	il y a des appareils géants	
9.b	qui assemblent des pièces	

Ex. 2

Au même effet, les italophones semblent privilégier les formes nominales, comme dans les exemples suivants :

Ex. 3	Locuteur : Luigi	(IT-L1 RI)
2.d	poi cade in un nuovo mondo pieno di carta	

Ex. 3

Ex. 4	Locuteur : Stella	(IT-L1 RI)
2.e	e si è ritrovato in una stanza piena di carta #	

Ex. 4

Concernant l'introduction de l'eau, élément objet de la recherche, les francophones emploient des verbes perceptifs, qui sont le plus souvent suivis par des subordonnées relatives :

Ex. 5	Locuteur : Andy	(FR-L1 RI)
3.a	et là il entend des petites gouttes d'eau	
3.b	qui tombent	

Ex. 5

Ex. 6	Locuteur : François	(FR-L1 RI)
2.d	il entend des gouttes	

Ex. 6

Cette tendance est commune aux italophones, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 7	Locuteur : Katia	(IT-L1 RI)
2.d	dove vede delle gocce d'acqua	
2.e	che provengono dal cielo	

Ex. 7

Ex. 8	Locuteur : Marco	(IT-L1 RI)
6.b	e lui a un certo punto vede l'acqua	

Ex. 8

L'introduction des entités menaçantes se fait le plus souvent par des structures clivées chez les francophones, alors que chez les italophones de notre corpus cela se fait par des moyens différents, en coordination comme en subordination, et ça concerne essentiellement les éléments menaçants relatifs au dernier cadre (ceux qui entraînent la mort du protagoniste), alors que les francophones se focalisent aussi sur les autres (les feuilles sur son visage, les machines qui lui coupent le pied etc.).

Concernant les événements sélectionnés, les études mentionnées ont montré que les francophones présentent de préférence des événements qui entraînent un changement d'état, à différence des anglophones, qui choisissent des événements en cours de déroulement, ce qui est dû probablement à la contrainte imposée par leur système linguistique de marquer l'aspect sur le verbe. Lorsque nous comparons ces données à notre corpus, nous vérifions cette tendance dans le groupe des francophones et remarquons qu'elle est commune aux locuteurs italophones. L'italien, comme l'anglais, possède des moyens grammaticalisés d'exprimer des événements conceptualisés en déroulement (« *sta + -ando/endo* »), mais d'après notre corpus, les italophones ont plus souvent recours à des situations ayant atteint leur terme. À ce propos, nous remarquons l'emploi de verbe comme « *cadere, precipitare, sprofondare* » etc. De plus, les italophones construisent aussi des événements, qui sont bornés à gauche et à droite, par des verbes comme « *incominciare* » et « *finire* », comme dans l'exemple suivant :

Ex. 9	Locuteur : Danilo	(IT-L1 RI)
3.a	poi ritrova sempre <un piccolo> [/] lago d'acqua	
3.b	lui incomincia a scavare di nuovo	
3.c	e finisce in un'altra dimensione	
3.d	# formata da pietre #	
5.a	lui incomincia a colpire con una pietra il punto	
5.b	in cui ha trovato l'acqua	
5.c	e finisce in un'altra dimensione	
5.d	questa dimensione è formata da ingranaggi da materiale diciamo di fabbrica #	

Ex. 9

En général, la perspective, qui semble être adoptée par les locuteurs de notre corpus, est celle qui a été définie comme interne ou du protagoniste, étant donné que la majorité des francophones et des italophones enchainent des événements ayant le protagoniste par sujet, repris par anaphore (souvent anaphore zéro en italien), en progression chronologique, mais aussi basée sur des relations de cause-effet. Les analyses syntaxiques des ch. 6 et 7 apporteront plus de détails concernant aussi les moyens d'enchaînement des énoncés tout au long des récits produits.

DEUXIEME PARTIE : Le texte narratif

3. Chapitre : Le texte narratif

« Raconter est une forme si courante, si quotidienne et également répandue que se demander ce que c'est qu'un récit peut paraître superflu ». Adam, *Le récit* (1984).

3.1. Le récit et la linguistique textuelle : qu'est-ce qu'un récit ?

Comme tout autre texte, un récit met en mots un événement dans le but de produire un certain effet sur le locuteur auquel il est destiné. Dans ce but, le narrateur-énonciateur opère au préalable une évaluation des connaissances de son interlocuteur pour organiser les informations à transmettre de façon plus ou moins explicite, en fonction d'un savoir supposé partagé.

Pour qu'il y ait récit, un événement doit être relaté par le biais d'au moins deux propositions temporellement reliées et ordonnées, veillant à ce qu'un certain degré d'interdépendance entre les éléments qui les composent se réalise. Tous les enchaînements de propositions qui relatent des actes et/ou des événements se déroulant dans le temps ne constituent pour autant un récit cohérent et bien structuré. La dimension temporelle, étant propre à d'autres sortes de textes, tels les procéduraux, n'est pas le seul critère essentiel. La rhétorique ancienne avait déjà isolé la nécessité de « l'unicité de l'acteur », c'est-à-dire l'exigence d'y retrouver un personnage constant tout au long de l'histoire. Bien qu'étant indispensables dans la définition de récit, ces deux critères ne sont suffisants que s'ils sont mis en relation avec l'idée de devenir. Bremond, dans sa « *Logique du récit* », insiste sur la présence d'un sujet, animé ou inanimé, mais aussi sur la nécessité de rendre compte de la modification des prédicats le concernant, à chacun des instants successifs dans lesquels il est placé. Par conséquent un locuteur qui soit confronté à un récit ne doit pas se limiter à enchaîner chronologiquement un épisode après l'autre mais doit appréhender les événements dans leur globalité. Ceci implique qu'il essaie d'encadrer au fur et à mesure les informations qu'il reçoit afin de les rassembler en un tout cohérent où la fin renvoie au début, construisant ainsi ce que l'on définit comme une macro-structure narrative. D'après Adam, un récit se base

sur « l'idée de transformation facultative de prédicats descriptifs d'ÊTRE, d'AVOIR ou de FAIRE définissant un sujet [S] en l'instant [t]- début du texte ou de la séquence- puis en l'instant [t+n]- fin du texte ou de la séquence ». La transformation est définie comme facultative car ce n'est que la tentative de modifications des prédicats initiaux, et non pas son aboutissement, qui fait en sorte qu'un texte soit considéré comme un récit²³.

Le récit se caractérise donc par un commencement dont les composantes se résument comme suit :

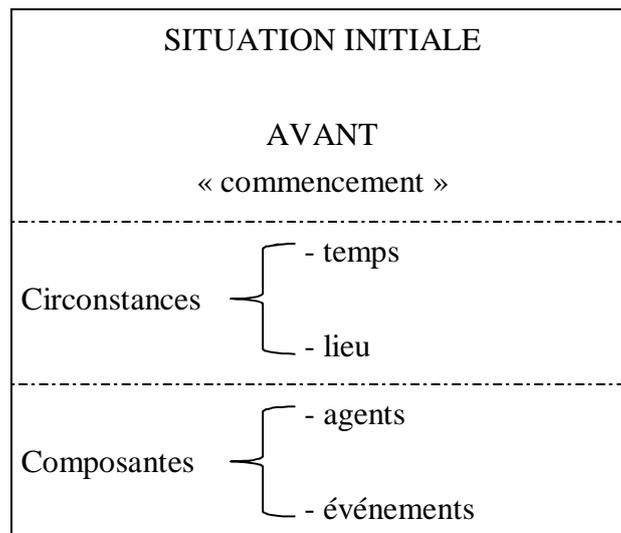


Tableau 5 : Situation initiale Adam (1996), L'analyse des récits, page 52.

Dans le récit Quest, nous pouvons ainsi retracer la situation initiale où l'élément temporel n'est pas précisé, alors que le lieu s'identifie avec un désert, l'agent avec un personnage en sable et l'événement avec son désir de boire qui provoque un enchaînement d'actions visant à atteindre ce but.

La situation initiale ainsi composée est mise en relation avec d'autres éléments de façon à obtenir une structure ternaire, comme dans le tableau suivant :

SITUATION INITIALE	TRANSFORMATION	SITUATION FINALE
AVANT	(agie ou subie)	APRÈS
« commencement »	PROCÈS	« fin »
	« milieu »	

Tableau 6 : Structure ternaire du récit Adam (1996), L'analyse des récits, page 55.

²³ Todorov, dans « Les transformations narratives » (1970) rappelle l'existence de récit à transformation zéro, où la transformation est uniquement essayée mais ne réussit pas, comme dans le cas de notre récit Quest.

Cette structure n'identifie toujours pas un récit de façon exclusive. Dans ce but il faut introduire des motifs dynamiques qui soient responsables de la rupture de l'équilibre annoncé dans la situation initial et du déclenchement de l'action. Telle est la notion de *N^o ud*. À ce propos, à la base d'un récit Adam place :

- Des actions
- Des événements

Dans les deux cas, il s'agit d'une transformation de prédicats: une action est toujours déterminée par un agent, humain ou anthropomorphe, alors qu'un événement se produit à partir d'une cause, sans qu'un agent intervienne. La notion de cause, comme celle de motif, sont fondamentales dans un récit. Une action humaine présuppose forcément la présence d'un motif, à voir une raison d'agir, ce qui n'est pas le cas pour la cause. Le protagoniste d'un récit est bien le personnage qui a un motif pour agir et réagir, en fonction d'un but à atteindre, comme par exemple la quête d'eau du personnage principal dans le récit *Quest*, où l'agent est mu par sa soif qui détermine alors tous ses actes. Il est possible de parler de mise en forme narrative d'un événement lorsque les propositions qui la composent sont interprétables en termes de « *N^o UD* » et « *DENOUEMENT* ». Ainsi Adam dégage une séquence narrative minimale type qui est résumée comme suit:

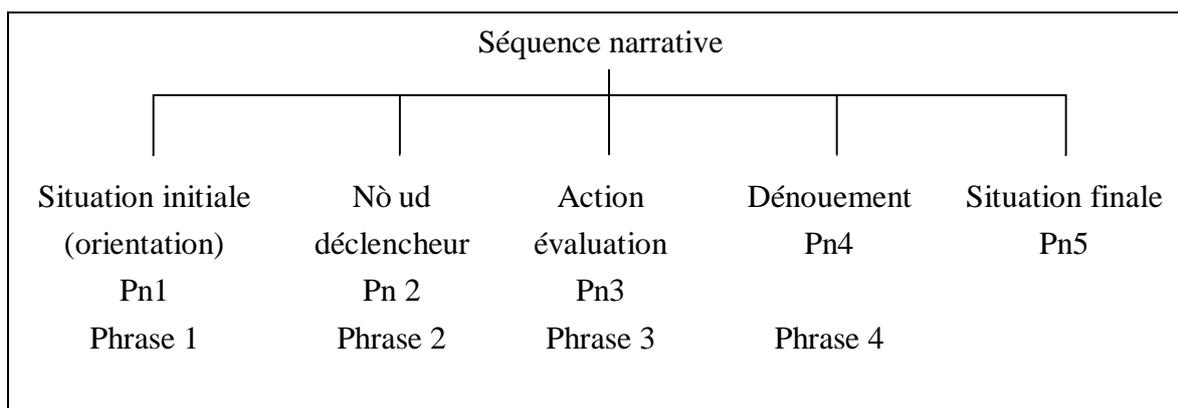


Tableau 7 : La séquence narrative Adam (1996), *L'analyse des récits*.

La situation initiale regroupe l'ensemble des propositions (ou macro-propositions) qui ont pour but de déterminer le personnage principal et préciser sa quête, telles les suivantes tirées de notre corpus :

Ex. 10	Locuteur : Carlotta	(FR-LE RI)
1.a	Le protagoniste est à la recherche de l'eau	

Ex. 10

Ex. 11	Locuteur : Alice	(IT-LE RI)
1.a	allora all'inizio vediamo il deserto # con un personaggio	
1.b	che si alza piano piano	
1.c	e vicino c'è una bottiglia d'acqua	

Ex. 11

Le *nò* ud a un caractère obligatoire car il introduit l'événement déclencheur qui vient détruire l'équilibre tracé en début de récit, et qui, dans les exemples qui suivent, est souligné par « *mais* » :

Ex. 12	Locuteur : Annamaria	(FR-LE RI)
1.a	Le protagoniste principal de ce film est un homme	
1.b	qui est fait de pierre#	
2.a	quand il se lève	
2.b	il se rend compte	
2.c	<qu'il n'est pas> ehm# qu'il n'y a pas d'eau dans sa bouteille#	
3.a	de ce moment là il cherche de la trouver	
3.b	mais il <ne> ehm# [/] ne trouve rien autour de lui#	

Ex. 12

Ex. 13	Locuteur : Lola	(IT-LE RI)
1.a	<è un personaggio> [+/] la prima immagine è in un deserto	
1.b	e un personaggio (1.c) si alza	
1.c	(fatto di sabbia)	
1.d	e prende una bottiglia di acqua	
1.e	ma è [vida] vuota	

Ex. 13

L'action se compose de toutes les tentatives mises en œuvre par le personnage principal dans sa quête. Dans le cas de Quest, chaque tentative correspond à un changement de cadre, ce qui est bien résumé dans le récit suivant, où les tentatives sont closes systématiquement par la proposition relative « où il est encore à la recherche de l'eau » :

Ex. 14 Locuteur : Carlotta	(FR-LE RI)
2.a	d'abord il se trouve dans un# désert où il est à la recherche de l'eau#
3.a	puis il tombe dans une autre dimension [í] où il est encore à la recherche de l'eau#
4.a	puis encore il tombe dans une autre dimension [í] où il est encore à la recherche de l'eau#
5.a	encore il tombe en un milieu noir [í] où il est encore à la recherche de l'eau#

Ex. 14

Le dénouement est symétrique au nœud et constitue avec ce dernier l'essentiel d'une mise en intrigue. Il a pour but de présenter l'achèvement, positif ou négatif, des actions et réactions du personnage principal :

Ex. 15 Locuteur : Théo	(IT-LE RI)
7.a	ma è preso tra # tra pietre e tra macchine
7.b	e si fa # uccidere
7.c	si fa # trasformare in <sabbia> [/] sabbia
7.d	e dunque cade in quest'acqua

Ex. 15

Le dénouement s'accompagne à une situation finale où le locuteur fait une sorte d'évaluation qui renvoie au début de l'histoire, comme dans les cas suivants :

Ex. 16 Locuteur : SaSor	(FR-LE RI)
6.a	il continue <à sentir> [/] à écouter ce bruit
6.b	et (6.c) (6.d) (6.e) <il vient> ## [/] il est ehm# écrasé par <des> [/] des murs
6.c	(quand il la trouve)
6.d	(et <il est en train de> [/] il est en train de ehm# lever la porte)
6.e	(où il y a cette eau)
6.f	et il se retrouve
6.g	où il était la première fois#
7.a	et il se réveille une autre fois
7.b	et voisin de lui il y a encore cette bouteille d'eau

Ex. 16

3.2. Le récit et la psychologie cognitive : comment construit-on un récit ?

Pour analyser les récits de notre corpus et mettre en évidence les mécanismes cognitifs concernés dans leur production, nous empruntons à la psychologie cognitive la notion de « schéma » narratif. Utilisée pour la première fois par Bartlett (Remembering, 1932) dans le cadre d'une étude sur la mémoire, elle désigne une structure sous-jacente à tous les récits, un modèle stéréotypé d'organisation des informations sensé guider le locuteur dans une tâche de narration, en compréhension, production et rappel. Selon Bartlett ce schéma dérive de l'expérience du locuteur. Confronté à un récit, il opère une sélection des informations basée sur ses connaissances préalables. Une fois ce filtrage effectué, il procède à une nouvelle abstraction des informations visant à préserver le sens général du contenu, effaçant les détails et intégrant le tout dans un ensemble le plus possible cohérent suivant son expérience des trames narratives. Tout au long du XX^{ème} siècle la validité des positions de Bartlett a bien été reconnue, quoi que les recherches linguistiques qui ont suivies en aient critiqué la méthodologie, pas assez rigoureuse au niveau des variables analysées et très peu focalisée sur la structure interne du récit. Ce qui est pertinent dans notre étude est bien l'idée d'un modèle pouvant guider le locuteur dans le traitement d'un récit. À ce sujet nous adoptons la définition de Mandler et Johnson (1977) qui emploient le terme de schéma de récit pour « désigner un ensemble d'attentes sur la structure interne des récits qui sert à faciliter à la fois l'encodage et la récupération » des informations en mémoire²⁴. Les locuteurs sont en mesure de construire leur schéma à partir d'autres récits lus et écoutés ainsi que de leur expérience, leur

²⁴ Traduction par Denhière, G. (1984) in « Il était une fois. Compréhension et souvenir de récits », Lille, Presse Universitaire de Lille

savoir factuel, leur connaissance de la succession des événements dans un récit et des relations de causalité qu'ils peuvent entretenir. Ceci les aide en une première phase d'encodage où le schéma se présente comme un cadre général où placer les événements au fur et à mesure qu'ils se succèdent. Il représente un point de repère pour le locuteur qui garde ainsi trace de tout ce qui s'est déjà produit et peut faire des prévisions sur ce qui va encore se produire. En outre, il influence la mémorisation des informations car il permet au sujet de réaliser quelles parties du récit sont complètes et peuvent donc être stockées en mémoire et quelles doivent encore rester ouvertes en attente d'autres informations. Si telles sont les caractéristiques du schéma guidant le locuteur en compréhension, Mandler & Johnson présupposent que le rappel est à la fois fonction de la correspondance du récit à un schéma idéal, servant de cadre aux locuteurs, ainsi que du rôle joué par les phrases dans l'ensemble du récit, étant donné qu'elles ne sont pas toutes également rappelées, bien que le contenu qu'elles véhiculent dans la structure de surface ait bien été compris. En rappel, le sujet est contraint par la nécessité de réorganiser les informations stockées en mémoire et cela en fonction de l'intervalle temporel qui le sépare de la présentation, comme Bartlett l'avait déjà souligné. Tous les modèles de schéma narratif qui ont été développés depuis, ont essayé d'en isoler les composantes essentielles. Stein & Glenn (1979)²⁵ ont montré comment un récit peut être décomposé en un cadre (ou ce que Mandler & Johnson définissent comme exposition), qui spécifie les personnages de l'histoire et les place dans le temps et l'espace, et une série d'épisodes. Ces derniers se construisent autour d'une action finalisée à un but donné et des conséquences qui en découlent. Tous les modèles s'accordent pour affirmer qu'un épisode se compose d'un début, un développement et une fin. Le début consiste en un événement déclencheur qui suscite la réaction du personnage principal. Le développement est la phase plus élaborée et comprend la réponse complexe du personnage principal qui s'articule en un but à atteindre et la tentative correspondante. La fin est caractérisée par les conséquences, positives ou négatives, des tentatives entreprises pour atteindre le but fixé et inclue parfois une évaluation finale de ces mêmes conséquences. Le plus souvent si le personnage principal échoue, il renouvelle ses tentatives jusqu'à l'accomplissement de son but, ce qui signifie que les plans d'action ont un caractère récursif. Parfois un nouveau but intermédiaire subordonné au principal est introduit et marque le commencement d'un nouvel épisode, dont le début est constitué par l'échec de l'épisode précédent.

²⁵ Stein, N. & Glenn, C. (1979). « An analysis of story comprehension in elementary school children », In R. D. Freedle (Ed.), « Advances in discourse processes »: Vol. 2. New directions in discourse processing, Norwood, NJ Albex, p. 53-119

Trabasso & al. (1989)²⁶, qui ont repris la même notion d'épisode, isolent les six catégories suivantes pouvant le constituer :

- S (setting) : le cadre
- E (event) : l'événement
- IR (internal response) : la réponse interne
- G (goal) : le but
- A (attempt) : la tentative
- O (outcome) : la conséquence, (+) positive ou (-) négative

Se focalisant davantage sur les relations conceptuelles et logiques sous-jacentes, ils mettent en évidence un réseau de connexions causales reliant chacune de ces catégories à l'intérieur d'un même épisode ou entre épisodes différents. Lorsqu'un sujet se confronte à un récit, en compréhension, production ou rappel, il doit comprendre le but qui anime le personnage principal en inférant du contexte. Toutes les actions réalisées par le protagoniste seront interprétées comme tentatives d'atteindre ce but et les conséquences seront évaluées en termes de succès ou échec. Ces inférences permettront au sujet de relier en épisodes les catégories mentionnées ci-dessus grâce à des opérations ayant lieu dans la mémoire de travail qui auront pour résultat une représentation cohérente des événements. Mandler & Johnson, en parlant des états et des événements²⁷ qui constituent un récit, isolent trois types de relation désignées par :

- Et
- Puis
- Cause

La première relation renvoie à la simultanéité de deux événements, alors que la deuxième fait référence à la succession, fortuite ou attendue, de deux événements. La relation la plus étroite est représentée par la cause, qui intervient lorsqu'un événement est considéré

²⁶ Trabasso, T., van den Broek, P.W., & Suh, S. Y. (1989). « Logical necessity and transitivity of causal relations in stories ». *Discourse Processes* 12, p.1-25.

²⁷ D'après Mandler & Johnson, les états, internes et externes, indiquent respectivement un état d'esprit des personnages et une condition objective du monde externe. Les événements désignent un changement d'état, interne ou externe, et incluent les actions des personnages ainsi que leurs pensées.

fondamental pour l'occurrence d'un autre. À l'intérieur de l'épisode les catégories qui le composent sont reliées par la causalité tandis que les relations entre épisodes sont plus variées et peuvent s'étendre de la concomitance à la succession.

Pour identifier comment les épisodes sont susceptibles de se relier, Warren & al. (1979)²⁸ distinguent six typologies de relations entre les événements²⁹ :

- (Motivation) : la motivation, à voir la relation directe entre un but et une action finalisée
- (Psychological causation) : la cause psychologique, qui provoque une action correspondante mais involontaire
- (Physical causation) : la cause physique, qui fait référence à la réaction mécanique entre personnes et/ou objets dans le monde
- (Enablement) : la condition favorable, qui inclut des actions, états ou événements nécessaires mais pas suffisants à eux-mêmes pour causer d'autres actions
- (Temporal succession) : la succession temporelle, qui caractérise deux événements qui se déroulent l'un après l'autre sans qu'il y ait aucune relation de causalité entre les deux
- (Temporal coexistence): la simultanéité, qui relève de la seule concomitance des événements, sans qu'il y ait à nouveau une relation causale entre les deux

La notion d'épisode ainsi tracée peut être appliquée au récit Quest. L'histoire se compose d'un cadre et d'une série de quatre épisodes. Le cadre présente le seul personnage de l'histoire qui se réveille dans un désert. L'événement consiste en la découverte d'une bouteille vide posée à ses côtés et en l'écoute du bruit insistant de l'eau qui tombe. Le personnage réagit mettant en place un plan d'actions qui vise à atteindre l'eau à boire. Le premier épisode démarre dans le désert et se développe autour du protagoniste fouillant dans le sable pour retrouver d'où provient la flaque d'eau qu'il a accidentellement trouvée. L'épisode se termine

²⁸ Warren, W. H., Nicholas, D.W., Trabasso, T. (1979) « Event chains and inferences in understanding narrative », in Freedle, R.O. « New Directions in Discourse Processing », vol 2, Norwood, NJ, Ablex Publication Corporation

²⁹ Cela correspond en partie aux catégories de causalité fixées par Trabasso & Sperry (1985) : la causalité motivationnelle, la cause et l'effet psychologique, la causalité physique et les pré-conditions.

par un échec : le protagoniste n'a pas trouvé l'eau et en fouillant il est tombé dans un trou. Le deuxième épisode prend son élan de ce résultat négatif : en tombant le protagoniste se retrouve dans un monde en papier où il renouvelle ses tentatives mais les résultats ne sont pas plus positifs que dans l'épisode précédent. Ainsi il se retrouve dans deux autres mondes, en rochers et en métal, qui représentent respectivement le troisième et le quatrième épisode, qui se conclut par l'ultime échec : la mort du protagoniste. Le sujet qui regarde ce court-métrage et l'encode grâce à un schéma de récit, doit retrouver dans le cadre ce que le protagoniste possédait au début et qu'il a désormais perdu (l'eau). Ensuite il doit inférer le but du protagoniste (trouver l'eau et boire) pour réinterpréter les événements qui en découlent, tout en anticipant les scénarios qui pourraient s'ouvrir au protagoniste. Le fait de pouvoir systématiquement relier les tentatives du protagoniste à ses buts (le principale, de trouver l'eau et ensuite de boire, et les subordonnés, se diversifiant selon chaque contexte, dans chaque épisode) montrerait que le sujet se laisse bien guider par un schéma.

3.2.1. Le rappel : comment se rappelle-t-on d'une histoire ?

Comme nous venons de l'affirmer, l'utilisation d'un schéma aide le locuteur dans le traitement d'un récit, dans son encodage aussi bien que dans sa récupération en mémoire, bien que les effets découlant de son utilisation soient plus évidents dans ce dernier cas. Plusieurs études (Mandler & Johnson, 1977 ; Stein & Glenn, 1979) ont montré que dès l'âge de cinq ans, les enfants possèdent déjà les capacités requises pour le rappel d'un récit à structure canonique, c'est-à-dire qui présente les composantes essentielles, que nous avons tracées dans le paragraphe précédent. La présence d'un schéma, en tant que structure permettant d'organiser les informations et favoriser le rappel, semble donc être en place assez tôt. Un rappel d'histoire ne consiste pas seulement en la restitution des contenus. Le sujet, à qui on soumet cette tâche, doit sélectionner les informations, qu'il a stockées en mémoire lors de l'exposition à l'histoire. Cette dernière peut être présentée sous différentes formes : il peut s'agir d'une histoire lue, écoutée ou, comme dans le cas de notre étude, visionnée. Après ce filtrage des informations, le sujet les sélectionne en fonction de ce qu'il considère important. D'après Morrow (1988)³⁰, le rappel est basé sur les éléments choisis par le sujet, en fonction de l'importance qu'il lui attache, ainsi que sur les liens qu'il établit entre les différentes parties de l'histoire. À ce propos, Mandler & Johnson (1977) observe que les catégories, qui

³⁰ Morrow, L. M. (1988) : « Retelling stories as a diagnostic tool », in Glazer, S. M., Searfoss, L. W., Gentile, L. M. « Reexamining reading diagnosis, new trends and procedures », Newark, International Reading Association, p. 128-149

permettent une meilleure compréhension de l'histoire, sont les mieux rappelées. Parmi ces catégories, il faut compter le personnage principal, son but et son résultat final. D'autres informations, qui aident la compréhension, mais ne sont pas pour autant indispensables, sont moins bien rappelées. Il faut tenir compte du fait que chaque rappel est finalement unique, étant donné que ça représente ce que le sujet a compris et qu'il a réussi à inférer, à partir de l'histoire, qui lui a été présentée (Irwin & Mitchell, 1983)³¹.

Le temps est un facteur essentiel. Une restitution d'histoire peut être immédiate ou différée : au fur et à mesure que le délai entre présentation et rappel augmente, le récit s'approche d'une structure idéale, s'écartant de son original. Cela n'affecte pas que les contenus récupérés, mais aussi la structure de surface employée (syntaxe et lexique). Dans le cas d'une histoire lue ou écoutée, la structure de surface peut être plus ou moins effacée, en fonction du délai entre la présentation et le rappel. Vu que notre étude se base sur un support visuel muet, les locuteurs ne sont pas exposés à une structure lexicale et syntaxique, qu'ils peuvent restituer par la suite. Lors de la restitution immédiate (désormais RI), ils construisent pour la première fois cette structure et on peut supposer qu'après sept jours, ils la modifient et en réélaborent les contenus, en vue d'une structure plus cohérente, suivant les attentes des interlocuteurs. La réorganisation se manifeste par des ajouts d'éléments en fonction de ces attentes et dans le but d'une plus forte connexion entre les événements. À ce propos, il est possible de formuler des hypothèses, que Mandler & Johnson (1977) résument sous quatre points essentiels :

- La quantité et l'exactitude des informations rappelées
- L'exactitude du rappel des différentes parties d'un récit
- L'inversion des séquences
- Les distorsions et additions

Concernant la quantité et l'exactitude des informations rappelées, l'histoire originale, constituant le point de repère du sujet, doit correspondre à la structure idéale pour que le rappel soit parfait. Dans le cas contraire, le sujet est toujours en mesure d'accomplir sa tâche, mais la quantité des informations récupérées et leur ordre en seront affectés. Ceci a été

³¹ Irwin, P. A., Mitchell, J. N. (1983) « A procedure for assessing the richness of retellings », *Journal of Reading* 26(1), p. 391-396

expliqué en termes de charge en mémoire de travail, qui serait trop lourde pour que le sujet puisse gérer à la fois la récupération et la réorganisation des informations.

En relation aux composantes d'un récit, s'il inclut les événements considérés comme fondamentaux dans sa structure, il sera bien rappelé. Ceci est vrai, d'autant plus que si la séquence des phrases, dans la structure de surface, respecte celle du schéma idéal. Cela signifie que chaque événement a sa place attendue dans l'histoire. En général, le locuteur a tendance à reproduire l'ordre de succession des événements d'un récit, lorsque ce dernier respecte la structure idéale. Dans le cas contraire, lors de la récupération, il fera apparaître les événements déplacés à leur place correcte ou bien il signalera opportunément tous les déplacements.

Le locuteur ne se limite pas à rétablir l'ordre des épisodes, qu'il estime déplacés dans l'histoire, mais il est aussi susceptible de faire des ajouts, lors du rappel. Cela se vérifie lorsque des informations, jugées comme fondamentales, ne figurent pas dans la structure de surface du récit. Ayant un schéma idéal comme point de repère, le locuteur remplit les places vides de cette structure, au fur et à mesure que la récupération des informations avance.

Concernant les informations omises ou ajoutées, il faut considérer que toute information, pouvant être effacée de la structure de surface, sans nuire au bon déroulement du récit, sera nettement moins bien rappelée que les informations considérées comme essentielles. À ce sujet, les réactions sont moins bien rappelées que le début et la fin³². Stein & Glenn (1979) observent que, chez les enfants, les informations mieux rappelées concernent l'introduction du personnage principal, son but et son résultat final. Les descriptions des cadres ainsi que les réactions sont moins bien rappelées. De plus, comme nous avons déjà évoqué plus haut, chaque rappel se fait en fonction de ce qui est considéré significatif par le sujet. En guise d'exemple, chez les enfants dans une histoire, les éléments de causalité psychologique sont moins bien rappelés que ceux de causalité physique. Cela s'explique par le fait que chez les enfants, ces liens de causalité se développent seulement entre l'âge de sept et dix ans³³. Chez l'adulte, cela ne se vérifie plus, étant donné qu'il a appris et maîtrisé tous les liens de causalité. Cependant, il est vrai que même chez le locuteur adulte, les parties saillantes sont le début et la fin.

³² Dans une étude, qui mesure la durée d'exposition nécessaire à la bonne compréhension des composantes d'un récit, structuré selon un schéma narratif, Mandler & Goodman (1986) montrent que les divers constituants ont des temps de traitement différents et que les plus longs à lire sont le commencement et la fin.

³³ Concernant ce développement, nous renvoyons au paragraphe 4.2 Les connecteurs en acquisition

Concernant les relations entre les épisodes, un récit, de par sa nature, consiste en composantes reliées de façon temporelle et causale. Il est possible de faire des prédictions quant au rappel des épisodes, selon les liens logiques qui les relient, étant donné que les relations causales se caractérisent par un meilleur rappel que les temporelles. Mandler & Johnson (1977) affirment qu'« *un récit avec une structure lâche, c'est-à-dire dans laquelle des nœuds sont omis ou dans laquelle des relations causales sont remplacées par des relations temporelles, peut être correctement compris et rappelé si le test intervient aussitôt après la présentation* ».

Les études mentionnées ci-dessus font référence au rappel d'histoires lues ou écoutées. Dans le cas de notre corpus, il s'agit d'un récit initié par un film, que les sujets regardent dans le but d'une restitution orale immédiate. La restitution différée (désormais RD) de la même histoire ne prend plus son élan du film, mais des souvenirs, que les sujets en ont gardé en mémoire. Lors de la première exposition au film, ils se trouvent face à une histoire à appréhender dans sa globalité, qu'ils doivent segmenter en événements particuliers, qui seront placés à chaque instant de l'histoire, suivant un ordre chronologique, qui coïncide avec leur ordre de succession. Chaque énoncé, contribuant à définir la trame de l'histoire, correspond à un espace de temps limité, caractérisé par un événement et des personnages donnés. Le restant des informations permet de tracer l'arrière-plan de l'histoire. Dans notre corpus, dès le début les sujets construisent un macro-événement, guidés par la consigne de raconter « *qu'est-ce qui arrive au personnage principal* » et doivent segmenter ce macro-événement en épisodes singuliers. Lors de la remémoration, ils doivent récupérer les informations stockées en mémoire et les réorganiser selon leur schéma idéal, incluant le personnage principal, son but et ses tentatives. On analyse dans notre corpus si cette réorganisation des informations se fait selon les prévisions exposées ci-dessus, en particulier en relation à une plus forte connexion des événements.

3.3. Les compétences narratives en LE

À un stade avancé d'interlangue, tout apprenant arrive à construire un récit où figurent les éléments essentiels que nous avons tracés dans ce chapitre et qui, à la suite d'Adam, compose une séquence narrative :

- Une situation initiale, incluant un cadre spatio-temporel et des personnages
- Un événement déclencheur

- Une action finalisée
- Un dénouement
- Une situation finale

Généralement les apprenants avancés sont passés d'une simple description d'événements à ce que l'on appelle une mise en intrigue, qui se base sur la présence d'un nœud, c'est-à-dire un ensemble de motifs dynamiques qui détruisent l'équilibre initial provoquant des transformations, réussies ou pas. D'un point de vue conceptuel, cela signifie qu'un apprenant avancé ne conçoit plus le récit comme une succession de faits juxtaposés, reliés uniquement par leur progression séquentielle, mais il l'aborde comme un tout de sens, opérant ce que Ricoeur a défini comme un passage de la figure à la configuration. D'un point de vue linguistique, ceci revient à dire que les apprenants sont en mesure de dépasser une suite linéaire de phrases pour créer une structure complexe, où chaque élément est relié au précédent, satisfaisant ainsi une condition de progrès de l'information ainsi que de cohérence. Chaque énoncé porte une nouvelle information, qui fait progresser le texte, mais renvoie également à ce qui a été dit précédemment. Tout cela est possible grâce à un répertoire lexical plus étendu, mais surtout à l'acquisition d'autres moyens grammaticaux et syntaxiques, qui ont comme résultat un système de cohésion bien plus élaboré. Les apprenants avancés arrivent en principe à surmonter les enchaînements opérés en prévalence par des conjonctions à fonction additive, comme et, puis etc. Ils peuvent opérer une meilleure articulation du raisonnement et cela grâce à un répertoire de formes plus diversifiées, comme les connecteurs argumentatifs, ou bien grâce à l'apparition de moyens syntaxiques complexes, comme la subordination, à verbe fléchi et non fléchi. De plus leur meilleure maîtrise des pronoms personnels, des relatifs, des possessifs ou bien des démonstratifs leur permet de se servir de la fonction anaphorique, évitant les répétitions et améliorant ainsi la cohésion. De ce fait les récits produits par un apprenant avancé peuvent aussi être plus riches et articulés, étant donné que le développement des moyens grammaticaux et syntaxiques mentionnés ci-dessus permet de créer une structure narrative qui n'est pas centrée uniquement sur des informations de premier plan, comme c'est le cas pour les stades d'acquisition inférieurs. Cela signifie qu'à ce stade, les apprenants construisent des événements complexes, ayant recours à des degrés de granularité, sémique et temporelle, et de condensation élevés. Ils possèdent ainsi suffisamment de compétences pour rentrer dans les détails et étoffer leurs récits par des informations d'arrière-plan.

4. Chapitre : La cohésion et ses moyens de réalisation

Suivant l'approche de la linguistique textuelle, un texte est une unité pragmatique qui se réalise dans la communication (« *Kommunikative Okkurenz* », De Beaugrande & Dressler, 1981), dont les éléments constituants sont organisés dans un but communicatif donné. Il est envisagé comme une unité sémantique, qui ne se réduit pas à la dimension des phrases, mais se réalise par elles (Halliday & Hasan, 1976). Il se distingue par sa structure spécifique, et non par sa taille, étant donné que même une seule phrase ou expression peut valoir comme texte. Il y a tout de même des critères que toute communication verbale doit satisfaire, pour être considérée en tant que texte. De Beaugrande & Dressler (1981) les ont isolés sous la définition de « *critères de textualité* » :

- Cohérence
- Cohésion
- Intentionnalité
- Acceptabilité
- Informativité
- Situationnalité
- Intertextualité

Les deux premiers critères font strictement référence au texte, tandis que l'intentionnalité et l'acceptabilité concernent l'interlocuteur destinataire du texte. L'informativité et la situationnalité prennent en compte le texte dans son contexte de production, alors que le dernier critère garantit la définition des différents types de texte. En relation à notre étude, nous voulons rendre compte essentiellement des premiers deux critères. La cohérence représente le critère le plus important, auquel même la notion de cohésion serait subordonnée, étant donné qu'il subsiste même en l'absence de cette dernière. La cohérence tient à la fois de la structure sémantique d'un texte et la structure logique des idées et des concepts, qui en font partie. La condition de base pour sa réalisation dans un texte est bien la continuité de sens. Cela s'appuie sur les caractéristiques purement linguistiques du texte, mais aussi sur l'ensemble des connaissances préalables des participants à la communication, dérivant à leur tour des expériences personnelles de chacun, des connaissances obtenues par

les échanges verbaux précédents, et du savoir général partagé. C'est bien l'intégration de ce savoir général et des connaissances purement textuelles qui assure le sens dans un texte.

À ce propos, Ducrot affirme que tout texte se caractérise par l'équilibre délicat entre la continuité et la progression de l'information qu'il transmet, satisfaisant les deux conditions suivantes :

- Le progrès
- La cohérence

Cela signifie que chaque énoncé, faisant partie du discours, doit véhiculer une information nouvelle, afin d'éviter un effet de répétition sans cesse. Cependant, il subsiste l'obligation, pour chaque énoncé du discours, de renvoyer aux informations qui ont déjà été fournies dans le cotexte précédent, ce qui détermine sa cohérence.

Le concept de cohésion a d'abord été employé par Halliday & Hasan (1976) et ensuite repris par De Beaugrande & Dressler (1981), qui l'ont inséré parmi leurs critères de textualité. Il s'agit d'un concept sémantique qui, comme le soulignent Halliday & Hasan (1976), réfère aux relations de sens, qui se développent à l'intérieur d'un texte, qui en résulte ainsi défini en tant que tel. Ce dernier se configure alors comme une totalité d'éléments, qui entretiennent des rapports d'interdépendance et se suivent de façon cohérente, contribuant chacun à l'intelligibilité de l'autre.

Plusieurs études, d'inspirations diverses, ont été menées pour dresser un répertoire exhaustif des moyens permettant de satisfaire les deux critères de textualité, que nous venons de présenter. L'analyse du discours, en particulier, se charge d'étudier les moyens que chaque langue possède pour indiquer les relations qui s'établissent entre les différentes informations, dans un texte, oral ou écrit.

Halliday & Hasan (1976) ont isolé quatre types de cohésion, qui se réalisent par un large éventail d'éléments. Ils les classent ainsi :

- Référence
- Substitution et ellipse
- Cohésion lexicale

- Conjonction

Concernant le premier moyen de réalisation de la cohésion, Halliday & Hasan affirment que chaque langue dispose de *des* éléments de référence, dont *l'*interprétation sémantique se fait par le biais *de* autres mots du discours. Ils isolent trois types de référence :

- Personnelle, qui concerne la catégorie des personnes
- Démonstrative, qui concerne la catégorie de *l'*espace, sur une échelle de proximité
- Comparative, qui est une référence indirecte, qui se base sur la comparaison

Plusieurs éléments verbaux peuvent jouer un rôle dans la référence, comme les pronoms, les déterminants, les adverbes démonstratifs et comparatifs. Halliday & Hasan distinguent aussi entre une relation de référence, établie avec une situation externe au texte (référence exophorique), et avec un élément, faisant partie du texte (référence endophorique). Cette dernière inclut *l'*anaphore et la cataphore. La première est une pro-forme qui reprend une information, mentionnée dans le cotexte précédent, à condition que la portion de texte entre les deux ne se révèle pas trop consistante, ce qui implique des problèmes de compréhension chez *l'*interlocuteur. La cataphore est une pro-forme mentionnée avant *l'*élément auquel elle renvoie. Elle peut faire référence à des actions ou expressions et reprendre donc un énoncé entier, ce que Halliday & Hasan définissent comme « *clausal substitution* ». De plus, comme les deux auteurs *l'*affirment « *the reference to the situation is the prior form of reference* ». La référence endophorique est donc considérée comme une forme secondaire, qui découle de la première.

La substitution et *l'*ellipse ne reposent plus sur une relation entre signifiants sur le plan sémantique, comme dans le cas précédent, mais représentent une relation entre formes linguistiques, au niveau de la grammaire et du lexique. Halliday et Hasan opèrent une distinction entre les deux formes, car elles représentent respectivement le remplacement *d'*un terme par un autre et son omission, ou bien son remplacement par rien du tout. Cette dernière est aussi définie comme substitution zéro. Ces deux procédés se basent sur la capacité des interlocuteurs à inférer et comprendre ce qui n'est explicité, ce que les deux auteurs résument dans la formule « *going without saying* ».

L'emploi des conjonctions représente le dernier type de cohésion grammaticale, mais il est très différent des moyens précédents, car il ne s'appuie pas simplement sur une relation anaphorique, mais contribue à la cohésion du discours grâce à son sens spécifique. Halliday & Hasan admettent que différents classements des conjonctions sont possibles, mais ils adoptent un schéma, qui se compose de quatre catégories fondamentales :

- Conjonctions additives
- Conjonctions adversatives
- Conjonctions causales
- Conjonctions temporelles

Le dernier type de cohésion, dont Halliday & Hasan discutent, est de type lexical. Contrairement aux quatre types précédents, la cohésion lexicale se base sur le vocabulaire et inclut la catégorie des noms communs, qui peuvent jouer un rôle partagé entre les dimensions grammaticale et lexicale. La cohésion lexicale est présentée comme un cas particulier de réitération. À ce propos, Adam (1990, 1992, 1999) parle de reprises, basées sur les relations hyponyme-hyperonyme.

Parmi les moyens de cohésion, classés par Halliday & Hasan, nous nous focalisons surtout sur l'emploi des conjonctions, dont nous proposons de suite un profil historique du classement.

4.1.1. Les connecteurs: profil historique et classement

La catégorie des « connecteurs » a été classée à l'origine dans l'Encyclopédie Méthodique (XVIII siècle) à la voix « Mot » de Nicolas Beauzée : « *Les conjonctions sont des mots qui désignent une liaison entre les propositions [í] c'est par leur moyen qu'on assemble les phrases, qu'on relie les sens, et que l'on compose un Tout de plusieurs portions, qui, sans cette espèce, ne paraîtraient que comme des énumérations ou des listes de phrases, et non comme un ouvrage suivi et affermi par les liens de l'analogie.* » Ces conjonctions sont classées par Beauzée dans la catégorie des « Mots Discursifs », qui relient les propositions et représentent la force du discours. À la même époque, Hugh Blair place ces conjonctions dans la classe des « connectives » (qui inclut les prépositions, mais pas les adverbes) ayant la fonction de connecter des phrases ou des membres de phrases, tout en exprimant des relations d'influence, de dépendance, de cohérence. Ces particules de connexion sont considérées

comme de la plus grande utilité, puisqu'elles mettent en évidence les relations et les transitions par lesquelles l'esprit passe d'une idée à l'autre. Leur utilisation correcte est décisive, étant donné qu'ils peuvent conférer au discours un air ferme et structuré ou au contraire incohérent et relâché.

Malgré l'intérêt montré au fil du temps à l'égard de cette catégorie d'éléments, surtout à partir des années 1970, à la suite des travaux des philosophes et des psycholinguistes, la définition du terme « *connecteur* » se révèle toujours problématique. Il est impossible de restreindre son statut à une classe fermée de mots, car cette catégorie intègre à la fois des conjonctions de coordination et subordination, des adverbes ou locutions adverbiales, des groupes nominaux et prépositionnels, dont le seul trait commun relève de leur fonction. À ce propos, Touratier rattache la notion de connexion à un emploi, qui ne peut pas se réduire aux phénomènes de coordination ou de subordination, et détermine le rôle des connecteurs comme constituants d'énoncé, ayant la fonction de le relier aux phrases précédentes et au contexte, dans lequel se déroule la communication. Dès lors, selon l'approche de l'analyse textuelle, les connecteurs sont responsables des opérations de segmentation et de liage des unités de rang différent, dont le texte se compose. Ce dernier est ainsi envisagé en tant que structure hiérarchique complexe, allant d'un niveau intra-propositionnel, qui se compose d'éléments microstructuraux (les mots, les groupes de mots ou la phrase), jusqu'à un niveau inter-propositionnel, où l'on passe de la phrase à une unité constitutive, qui l'englobe, représentée par la proposition-énoncé.

Les connecteurs figurent également parmi les modes de liage généraux, répertoriés par Adam (1992). À ce propos, il distingue entre le liage, marqué uniquement par la ponctuation et les phénomènes de reprise, et ce que l'on réalise à un niveau grammatical, par les connecteurs et les organisateurs. Ces derniers agissent, entre autre, dans l'empaquetage des propositions en structures complexes, et dépassent ainsi leurs fonctions purement sémantique et syntaxique. Ils sont ainsi envisagés dans une perspective pragmatique, où ils agissent dans la totalité du discours, afin de le rendre plus cohérent dans son ensemble. Selon que les connecteurs ajoutent à cette fonction de connexion l'indication de prise en charge énonciative et l'orientation argumentative, Adam les classe en trois groupes différents :

- Les connecteurs argumentatifs
- Les organisateurs et marqueurs textuels

- Les marqueurs de prise en charge énonciative et de polyphonie

Les connecteurs argumentatifs déterminent le traitement d'un contenu propositionnel en termes d'argument, d'argument chargé de fixer ou renforcer une référence, de conclusion ou de contre-argument, comme « *parce que, puisque, car* », qui marquent l'argument ; « *donc, alors, par conséquent* », qui marquent la conclusion ; « *mais, pourtant, néanmoins, cependant, quand, même* », qui marquent un argument fort ; « *certes, bien que, quoique* », qui marquent un argument faible.

Les organisateurs et marqueurs textuels relèvent de la seule structuration textuelle, sans orientation argumentative. Il s'agit de formes comme « *d'abord, ensuite, et puis, depuis, après* », qui organisent les faits du discours selon les axes temporel et spatial ; « *au début, et encore, à la fin* », qui ont une fonction additive et sont employées respectivement en ouverture, relais et clôture du discours³⁴ ; « *quant à, concernant, par rapport à* », qui sont aussi responsables du changement de topicalisation, car ils ont le rôle d'introduire un nouvel élément en topique ; « *et, ou, aussi, par exemple* », qui fonctionnent comme marqueurs d'illustration et d'exemplification.

Les marqueurs de prise en charge énonciative et de polyphonie se caractérisent pour un rôle de prise en charge énonciative, dans l'attribution d'une portion de texte à un point de vue, comme « *selon, d'après* », qui indiquent la source du savoir ; « *c'est-à-dire ; autrement dit* », qui sont responsables d'une reformulation méta-énonciative, avec parfois modification du point de vue ; « *bon, ben, alors, tu sais, tu vois* », qui ont une valeur énonciative et interactive très marquée.

Concernant la fonction des connecteurs au niveau qui dépasse les micro-enchaînements de la phrase, Roulet et al. (1985) montrent leur rôle dans l'articulation entre les éléments constituants du discours dans sa globalité, en tant que structure hiérarchiquement organisée du début à la fin. Ceci va à la rencontre d'un classement dans les catégories suivantes : les connecteurs reformulatifs, énumératifs, spatiaux, temporels et argumentatifs, que proposent Adam & Revaz (1987). À ce propos, Schneuwly et al. (1989), après avoir distingué entre opération de cohésion et de connexion³⁵, caractérisent les connecteurs en

³⁴ Adam (2005) les définit aussi marqueurs d'intégration linéaire.

³⁵ D'après ces auteurs, la cohésion est envisagée en terme d'organisation des éléments de la structure propositionnelle en chaînes (chaînes de syntagmes verbaux et nominaux ; chaînes des thèmes ou parcours thématiques) comme les anaphores ou les procédés de thématisation. La connexion est interprétée en terme d'agencement des propositions, qui se fait par le biais de la ponctuation ainsi que des organisateurs textuels.

terme d'organiseurs textuels, responsables à la fois de la connexion et de la segmentation du discours et soulignent comme ils ne font pas partie des structures propositionnelles, mais « *joignent ces dernières les unes aux autres ou les organisent en une suite précisant leur insertion dans le cotexte et/ou dans le contexte de production* ». En outre, ces particules se différencient des autres éléments responsables de la cohésion, comme les anaphores, qui obéissent traditionnellement à des règles d'accord en genre et en nombre, et auxquels ils ne sont pas soumis. Il s'agit de coordonnants et subordonnants, adverbes recouvrant une fonction spécifique (ceux qu'ils définissent comme accélérateurs de rythme : « *soudain, tout à coup* » etc.), des syntagmes ou locutions, toujours placés en début de phrase (comme « *en effet, quand même, finalement* » etc.). Du point de vue cognitif, ces catégories sont aussi ultérieurement détaillées selon les contenus et leur organisation en temporels, spatiaux, argumentatifs ou dialectiques, explicatifs ou analytiques, et méta-discursifs (Schneuwly et al., 1989).

Tout en tenant compte de la terminologie adoptée et des nombreux classements effectués en fonction des différents niveaux syntaxiques analysés, nous avons isolé les éléments en mesure de structurer de façon cohésive les récits oraux, produits par les apprenants de notre corpus. Nous supposons que, dans les textes analysés, nous allons retrouver une majorité de conjonctions de temporalité et de causalité. Cette hypothèse est élaborée en raison des idées de succession chronologique et de transformation qui sont généralement à la base du texte narratif, dont la structure ne se réduit pas à une succession linéaire d'événements, mais se dispose hiérarchiquement en termes de causalité.

4.2. Les connecteurs en acquisition

L'émergence des connecteurs est parallèle à la maîtrise des structures syntaxiques complexes, dans lesquelles ils apparaissent. Comme Cordier (1997) le souligne, à partir de la troisième année, chez l'enfant la construction de phrases complexes s'accompagne de l'emploi de connecteurs, qui se diversifient au fur et à mesure que son développement cognitif et linguistique avance. En matière de diversification, la plupart des travaux s'accordent sur l'ordre d'émergence suivant (Kail & Weissenborn)³⁶, basé sur le type de relation sémantique exprimée par chaque conjonction :

- Coordination additive, « *et* »

³⁶ In Moscato, M., Piérait-Le-Bonniec, G. (1984) : « Le langage. Construction et actualisation », Publications des universités de Rouen et du Havre

- Séquence temporelle, « *et puis, alors* »
- Causale, « *parce que* »
- Adversative, « *mais* », et conditionnelle, « *si* »
- Concessive, « *bien que* »

Concernant le développement syntaxique chez l'enfant en L1, les études, sur lesquelles nous nous appuyons, prouvent que les structures complexes, en coordination et subordination, augmentent en fonction de l'âge, en termes de fréquence ainsi que de répertoire.

En outre, le degré de condensation des propositions (c'est à dire l'intégration de plusieurs propositions dans un même énoncé complexe³⁷) augmente en fonction de l'âge et du type de texte produit (argumentatifs, expositifs ou narratifs). Nous nous concentrons davantage sur le texte narratif, qui fait l'objet de notre étude, lorsque nous présentons les acquis des recherches majeures à ce sujet.

Dans une étude sur le récit en L1, produit à partir d'une série d'images, tirées du conte « *Frog, where are you,* » Berman & Slobin (1994) remarquent que, dans les productions enfantines, les faits se disposent initialement en succession temporelle. Chez le jeune enfant de quatre ans, les premiers récits se présentent comme une juxtaposition d'événements, qui peuvent être reliés par des connecteurs, comme la conjonction à valeur additif « *et* » ou les formes « *et puis, et après, et en suite* ». À ce propos, Fayol (2000) considère que cet emploi se configure initialement sous la forme d'enchaînement d'énoncés, plutôt que de succession temporelle proprement dite. Lorsque des relations causales apparaissent, elles sont fragmentaires et signalent presque exclusivement des liens d'ordre physique. En général, les récits produits à cet âge ont une structure peu cohérente, où les faits ne sont pas contextualisés. Au fur et à mesure, l'enfant apprend à construire une histoire, identifiant et introduisant les personnages principaux dans un contexte spatio-temporel donné. De ce fait, il peut identifier et restituer les événements fondamentaux de l'histoire, ainsi que les rapports de causalité qui les relient. En plus des relations temporelles inhérentes ce type de texte, l'enfant consolide l'expression des liens causaux, qu'il a déjà appris, et diversifie leur répertoire. Cela signifie qu'il peut relier les actions des personnages à leurs motivations. Dès l'âge de sept ans,

³⁷ Nous renvoyons au ch. 3 pour les notions de condensation (Noyau, 2000) et d'empaquetage des propositions (Berman & Slobin, 1997), qui seront reprises dans le ch. 6.

la juxtaposition des faits laisse ainsi la place à une structure épisodique, où chaque action est envisagée comme une tentative d'atteindre un but donné et peut impliquer des complications. Du point de vue formel, cela se traduit en une structure syntaxiquement plus hiérarchisée et, en ce qui concerne les moyens de cohésion, par un répertoire de connecteurs plus riche et diversifié. En âge adulte, le locuteur est définitivement en mesure de gérer une tâche discursive complexe, construisant des récits cohérents et cohésifs. Il s'est approprié les dimensions temporelle et causale, inhérentes ce type de texte, et possède également les capacités discursives nécessaires pour les exprimer. Il marque de façon équilibrée les relations de cause, conséquence et but (Benazzo, 2004) et pour cela, en outre des connecteurs, il a recours à des structures syntaxiquement plus intégrées, comme des participiales, des subordonnées au gérondif ou des complétives. Par rapport à ce qu'il a déjà appris et consolidé, le seul développement concerne les moyens proprement linguistiques.

En L2, nous partons du fait que l'apprenant adulte possède déjà les moyens discursifs et conceptuels, requis dans une tâche verbale complexe, pour que son texte soit structuré de façon cohérente et cohésive. Cependant, il ne maîtrise que graduellement les moyens linguistiques nécessaires dans la LC. En termes de moyens de cohésion, le continuum acquisitionnel prévoit trois phases successives. Dans une première phase, l'apprenant construit son texte sur la base de principes pragmatiques et discursifs, comme le « *PON* », qui lui permet d'effectuer une disposition de type séquentielle des événements, suivant leur ordre chronologique. Du point de vue linguistique, cela signifie une juxtaposition linéaire des énoncés, où prévale la relation temporelle. Cette tendance rapproche ces récits des productions des jeunes enfants en L1. Cependant, il subsiste une différence fondamentale entre les deux populations de sujets, en raison d'un système cognitif déjà pleinement développé chez l'apprenant adulte en L2. Face à une tâche narrative en L2, l'apprenant est déjà en mesure de dégager les événements cruciaux d'un récit et de les disposer à l'intérieur d'une structure épisodique, qui prévoit un élément déclencheur, une complication, une tentative et une résolution finale³⁸. Progressivement, il va pouvoir exprimer des relations causales, dont le parcours acquisitionnel est à nouveau semblable à celui des jeunes enfants en L1. En effet, l'apprenant en L2 commence par l'expression d'une causalité physique pour ensuite pouvoir exprimer le but et, à un stade avancé, les relations entre les états mentaux des personnages. Dans une deuxième phase, l'apprenant commence à marquer les relations de

³⁸ Pour la notion d'épisode, voir le paragraphe 3.2 Le récit et la psychologie cognitive : comment construit-on un récit ?

façon explicite. Il arrive même qu'il ait recours à un marquage redondant par rapport à l'usage natif. Cela se montre généralement par l'emploi d'un répertoire de connecteurs qualitativement restreint, mais quantitativement nombreux. Ce sur-marquage des relations est dépassé lors de la dernière phase, où l'apprenant s'approche théoriquement de l'usage natif, au niveau quantitatif comme qualitatif, en raison d'une diversification des moyens de cohésion mis en œuvre.

Concernant le répertoire de connecteurs employés, l'apprenant de niveau avancé semble enchaîner les unités de son texte, en ayant surtout recours à des relations de type additif et temporel, par rapport à la gamme plus diversifiée propre des natifs. Cette tendance est confirmée dans plusieurs études. Kirchmeyer (2000) analyse des productions narratives en L2 et remarque que les connecteurs additifs et temporels représentent respectivement 64 % et 18 % du total des connecteurs employés dans le corpus de référence. Sur le plan sémantique, ceci est considéré « *comme étant un trait de redondance* » en raison du PON intrinsèque à l'organisation d'un tel type de texte.

Concernant le marquage explicite des liens causaux propre de la narration, Benazzo (2004) relève que ces derniers sont signalés et augmentent progressivement. Chez l'apprenant de niveau avancé, ils se diversifient du point de vue sémantique, allant de l'expression de la visée intentionnelle des protagonistes et de la caractérisation du cadre contextuel des actions et des événements extérieurs, jusqu'aux liens de cause-effet psychologiques, visant à retracer les états mentaux des protagonistes. Du point de vue linguistique, ceci nous amène à un répertoire qui inclut des éléments comme « *parce que* », pour les liens de conséquence-cause, et « *pour* », introduisant une infinitive finale. Au niveau temporel comme causal, le répertoire de l'apprenant de niveau avancé reste tout de même restreint par rapport à l'usage natif.

Compte tenu des derniers acquis relativement aux productions narratives d'apprenants avancés de LE, nous nous attendons à ce que les locuteurs de notre corpus présentent les mêmes caractéristiques en accord avec le continuum acquisitionnel qui vient d'être tracé en particulier par rapport à la connexité du texte produit. Ceci implique que nous retrouvions :

- Un récit dont la structure est syntaxiquement plus complexe par rapport aux stades précédents, même s'il y a toujours sur-marquage des liens temporeux et risque de redondance

- Une structure qui se caractérise aussi par l'expression des liens causaux dont le sémantisme réfère à la fois à la causalité physique des événements relatés ainsi que des buts des protagonistes et des effets psychologiques les concernant
- Un éventail certainement restreint par rapport aux solutions auxquels les locuteurs ont recours en L1

Les niveaux d'analyse abordés feront référence à la fois à la dimension intra-énoncé, et donc aux enchainements de propositions, et inter-énoncés, ce qui nous amènera à une analyse des connecteurs en terme d'organisateur textuels dans la globalité du discours.

TROISIEME PARTIE : Le Corpus

5. Chapitre : Le profil des apprenants

5.1. L'acquisition en milieu institutionnel guidé

Le corpus se compose des groupes A et B, comprenant des sujets qui apprennent une LE³⁹ en milieu institutionnel guidé. Il inclut également les groupes de contrôle C et D, composés par des sujets relatant en LM. Le groupe A se compose de quinze apprenants italophones de français LE, alors que le groupe B compte dix apprenants francophones d'italien LE. Les groupes de contrôle C et D incluent dix locuteurs natifs respectivement d'italien et français.

Concernant les apprenants de LE des groupes A et B du corpus, il est évident que leur processus d'appropriation du système linguistique cible est influencé de façon volontaire et systématique, dans le cadre d'une méthode d'enseignement donnée.

Il n'est pas question ici de rendre compte des différentes méthodes d'enseignement susceptibles d'agir sur le processus d'acquisition d'une langue donnée car notre démarche ne se situe pas dans le domaine des didactiques des langues. Nous ne nous intéressons qu'aux spécificités de l'acquisition en milieu institutionnel guidé par rapport à l'acquisition en milieu non-guidé (Klein) et mixte (Bartning) dans le but de restituer le profil⁴⁰ des apprenants dont il est question dans notre corpus.

Parmi les contraintes auxquelles un apprenant en milieu non guidé est soumis, on relève normalement la nécessité de communiquer dans un contexte social donné, soit pour

³⁹ On utilise la notion de langue étrangère communément admise comme « une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle (en général en classe de langue - et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes » pour la distinguer de la notion de langue seconde « qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans l'environnement social où on la parle » (Klein, 1989).

⁴⁰ Lorsque nous employons la notion de profil d'apprenant nous n'essayons guère de rentrer dans son analyse critique, notre intérêt se focalisant uniquement sur la propriété que cette notion a « de caractériser et d'expliquer pour parties des itinéraires d'apprentissage » (Véronique, 2005).

satisfaire certains besoins de communication en tant qu'être humain, soit pour s'intégrer à une communauté sociale donnée. Seulement cette communication quotidienne permettra au sujet d'améliorer le répertoire linguistique dont il dispose et de progresser ainsi dans l'acquisition de la LC.

Inversement en milieu guidé la communication quotidienne n'a plus le même rôle étant donné que l'apprenant n'est plus soumis au paradoxe de communiquer pour apprendre. Dans un contexte de classe, l'accès à la langue est représenté par l'enseignant et ses outils pédagogiques. Comme Garat (1996) le souligne, l'acquisition en milieu institutionnel entraîne une organisation du processus d'appropriation de la LC, qui se base sur une planification des activités langagières. Celles-ci peuvent aller de la segmentation de la chaîne sonore jusqu'à la déduction de sa signification, pour laquelle les apprenants disposent d'un vocabulaire et de règles de grammaire, qui sont fournies de façon explicite et non pas induites en contexte. Ce n'est donc plus au moyen de la communication quotidienne que l'apprenant développe son répertoire, qui est donc sollicité uniquement dans le but de mener à bien une large gamme d'exercices, comme la communication fictive propre aux jeux de rôle ou bien des exercices structuraux. Dans ce contexte spécifique la langue est envisagée plutôt comme objet d'étude que comme moyen de communication et sert en priorité aux échanges entre enseignant et élève ou bien entre les élèves lors des différentes activités de classe. Leur connaissance de la LC est donc métalinguistique au sens que dès le début du processus d'acquisition l'enseignant induit les apprenants à réfléchir à la forme grammaticale correcte. Ceci fait en sorte que les apprenants se révèlent finalement plus intéressés à la norme qu'à la bonne réussite de la communication.

Le contexte que l'on vient d'esquisser dans ses aspects les plus distinctifs, par rapport à d'autres situations d'acquisition d'une LE, est aussi celui des apprenants de notre corpus. Les étudiants des groupes A et B analysés appartiennent à deux systèmes scolaires différents, à savoir ceux de la France et de l'Italie, mais assez proches dans leur structure. Les apprenants, âgés de 17 à 19 ans, sont tous passés par l'école primaire et le collège et, au moment de notre enquête, ils sont en dernière classe de lycée, ce qui signifie, dans le seul cadre de cet établissement, une scolarisation en italien et français langues étrangères allant respectivement de 3 à 5 ans⁴¹.

⁴¹ Les deux systèmes scolaires ne prévoient pas la même durée en année pour le lycée qui s'articule sous 3 ans en France et 5 en Italie. De ce fait, dans le seul cadre du lycée, nos apprenants devraient avoir, selon leur système scolaire d'appartenance, respectivement 3 et 5 ans de scolarisation en LE.

Aucun des apprenants de notre corpus a pu renforcer ses propres connaissances métalinguistiques par un séjour prolongé à l'étranger dans le contexte social propre de la LC, réalisant ce que Bartning définit comme un apprentissage mixte. Lorsque nous parlons de séjour prolongé nous faisons référence à des périodes longues que les apprenants auraient passées à l'étranger, pendant lesquelles ils auraient étudié la langue dans le cadre du système scolaire local. À ce sujet, bien que nous n'ayons pas évalué de façon détaillée les facteurs motivationnels de nos apprenants par le biais de questions directes, nous pouvons affirmer que pour ces sujets il n'est pas question de motivation intégrative, mais plutôt instrumentale. De ce fait nous pouvons reconduire les apprenants des groupes A et B de notre corpus au profil que Bartning élabore dans son étude pour une variété d'apprenants se situant à un stade avancé du processus d'acquisition, dont nos apprenants partagent également les connaissances purement linguistiques.

Ce sont bien ces compétences que nous nous proposons d'illustrer ici de suite, en dressant un répertoire qui vise à définir leur niveau d'acquisition en français et en italien LE.

Profil	Groupe A	Groupe B
Âge	18-19 ans	16-18 ans
Acquisition en milieu institutionnel guidé	Oui	Oui
Niveau de scolarisation baccalauréat	Oui	Oui
LE	français	italien
Scolarisation en LE	5	5 ⁴²
Séjour prolongé à l'étranger	Non	Non

Tableau 8 : Le profil des apprenants des groupes A et B du corpus

5.1.1. Les stades d'acquisition avancés

Nous nous proposons ici d'identifier le niveau de développement linguistique des apprenants des groupes A et B de notre corpus au moment de l'enquête, supportant nos analyses par la notion de stade acquisitionnel (Bartning & Schlyter, 2004), qui reflète le profil

⁴² Le groupe B se compose d'apprenants d'italien LE en classe terminale ayant commencé l'étude de cette langue en quatrième. Par conséquent au moment de notre enquête ils ont 5 ans de scolarisation en LE, tout comme les apprenants du groupe A.

syntaxique et grammatical des apprenants d'une LE donnée, à un moment précis de leur processus d'acquisition⁴³.

Pour tracer les parcours acquisitionnels en français LE, l'étude mentionnée ci-dessus se base sur un éventail de phénomènes linguistiques représentatifs tels que :

- La **structuration de l'énoncé**, suivant un continuum qui va d'une structuration nominale vers une structuration verbale, se caractérisant par une phase à verbe non fléchi, puis à verbe fléchi, où sont étudiées les formes finies vs les formes non finies et le développement de l'accord entre sujet et verbe
- La **morphologie verbale**, dans son système Temps, Mode, Aspect
- La forme et la place de la **négation**
- Le **syntagme nominal**, relativement au genre et à l'accord ainsi qu'à l'emploi des pronoms
- Le développement de la **syntaxe**, allant d'une phase à parataxe dominante vers des structures de plus en plus hiérarchisées où la subordination est maîtrisée

L'analyse de ces phénomènes dans des corpus transversaux ainsi que longitudinaux a contribué à dégager des itinéraires dans l'acquisition du français LE qui ont été réunis en les stades développementaux suivants :

- **Stade initial** : variété pré-basique
- **Stade post-initial** : variété basique
- **Stade intermédiaire** : variété intermédiaire
- **Stades avancés**, divisés en trois niveaux :
 - Stade avancé inférieur
 - Stade avancé moyen
 - Stade avancé supérieur

⁴³ L'étude mentionnée (Bartning & Schlyter, 2004) fait référence aux parcours développementaux et aux stades acquisitionnels conséquents en français LE acquis par des apprenants ayant une autre L1 que les apprenants de notre corpus (suédois vs italien et français) dans des contextes oraux spontanés où les sujets sont amenés à se servir de leurs connaissances automatisées.

Nous empruntons à cette étude la notion de stade avancé pour tracer l'ensemble des compétences linguistiques des apprenants des groupes A et B de notre corpus, en faisant référence à ce que l'on appelle **stade avancé inférieur**.

Morphologie Verbale - Temps

Les temps verbaux que l'on retrouve normalement à ce stade de l'acquisition d'une LE (Bartning, 1997) sont :

- Le **présent**, qui est aussi employé pour référer au passé
- Le **passé composé**, dont il y a suremploi avec les verbes dynamiques à la place de l'imparfait par rapport aux locuteurs natifs
- L'**imparfait**, qui est employé assez aisément avec les verbes auxiliaire être et avoir et les verbes d'état en général, mais sous-employé avec les verbes dynamiques par rapport aux locuteurs natifs. Il remplace aussi le conditionnel
- Le **plus-que-parfait**, qui est employé de façon correcte seulement dans une phase successive et qui remplace souvent le passé composé. Il est assez rare dans le corpus de l'étude de référence
- Le **Futur**, qui s'exprime fréquemment par la forme périphrastique modal+infinitif, mais il y a aussi des cas de futur simple utilisés sous forme de formules

Après avoir visionné une vidéo, chaque sujet a produit un texte narratif oral répondant à la question « *Tu viens de voir un film. Peux-tu me raconter ce qu'il arrive au protagoniste de ce film à chaque instant, en imaginant de le raconter à quelqu'un qui ne l'a pas encore vu ?* »⁴⁴. Les apprenants des groupes A et B confirment la tendance à référer au passé par le biais d'un présent historique, probablement renforcée ici par le type de texte produit ainsi que par la consigne explicitement donnée au présent (« *qu'est-ce qu'il arrive* » et non pas « *qu'est-ce qu'il arrivait/est arrivé* » au protagoniste). Il y a tout de même des occurrences d'autres temps (passé composé, imparfait, passé simple et futur), mais ces emplois ne sont pas suffisamment nombreux pour une analyse détaillée. Pour le groupe A, qui compte 887

⁴⁴ Selon les groupes les consignes ont été données en langue cible.

propositions⁴⁵, nous n'avons calculé que neuf occurrences de passé composé, dix d'imparfait et un futur périphrastique, les formes verbales restantes étant au présent :

Ex. 17 Locuteur : Adriana	(FR-LE RI)
7.a	et à la fin il se retrouve dans le premier lieu
7.b	c'est-à-dire <sur> [//] dans le désert# près de la bouteille d'eau minérale
7.c	qu'il y avait ehm# dans la première part de ce film

Ex. 17

Ex. 18 Locuteur : Mil	(FR-LE RI)
8.a	selon moi il a peur
8.b	et il # voit une porte
8.c	qui va fermer #

Ex. 18

Pour le groupe B, qui compte 1099 propositions⁴⁶, nous avons calculé dix-huit occurrences de passé composé, quatre d'imparfait, une de futur simple et deux de passé simple. Ces dernières sont employées par le même locuteur en RI et RD. Comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant en RI, l'apprenant ne veut pas employer cette forme mais hésite en cherchant en réalité de se rappeler la forme du présent indicatif :

Ex. 19a Locuteur : Marion (IT-LE RI)	Ex. 19b Locuteur : Marion (IT-LE RD)
16.a	quindi lui <scese> [//] scende beh più basso
16.b	quindi vede
16.c	dovè l'acqua
	12.a
	e poi beh tipo beh scese boh non so più

Ex. 19

Mode

À ce stade on remarque un suremploi de l'indicatif tandis que le subjonctif et le conditionnel sont acquis tardivement, le premier étant remplacé par l'indicatif et le second par

⁴⁵ Ce calcul fait référence à la somme des propositions produites en restitution immédiate et différée par le groupe A.

⁴⁶ Ce calcul fait référence à la somme des propositions produites en restitution immédiate et différée par le groupe B.

l'imparfait. Ces modes commencent à apparaître à un stade avancé inférieur surtout en association à des structures syntaxiques plus complexes, multi-propositionnelles qui expriment des relations temporelles, causales et concessives, mais leur contexte n'est pas toujours systématiquement marqué par les formes pertinentes.

Notre corpus confirme cette tendance. Dans les groupes A et B l'indicatif domine sur les autres modes, dont les occurrences sont minimales. Nous n'avons remarqué qu'une seule occurrence du conditionnel, en français LE, qui est employé comme formule :

Ex. 20 Locuteur : Mil	(FR-LE RI)
1.a	Le personnage de cette histoire c'est un homme
1.b	qui se trouve ehm# couché dans un désert
1.c	et (1.d) il ehm# il prend une bouteille
1.d	(quand il se réveille)
1.e	parce qu'il voudrait l'eau#

Ex. 20

Concernant le subjonctif nous en avons retrouvé une seule occurrence dans le groupe A, où il est cependant employé dans un contexte inapproprié :

Ex. 21 Locuteur : Grazia	(FR-LE RI)
6.a	il cherche quelque chose
6.b	mais il semble aussi
6.c	qu'il y a quelque chose
6.d	qui ehm# le suive #

Ex. 21

Dans le groupe B nous avons retrouvé plus d'occurrences de subjonctif, bien que toujours en nombre très limité (cinq) et excepté le cas suivant, elles sont toutes pertinentes au contexte :

Ex. 22 Locuteur : Alice	(IT-LE RI)
3.a	però il personaggio sente delle goccioline d'acqua
3.b	che cadano

Ex. 22

Le fait que le subjonctif n'a toujours pas été acquis de façon systématique se remarque aussi dans l'exemple suivant, où le locuteur structure sa proposition correctement en ce qui concerne le choix des temps verbaux, mais il hésite et reformule en remplaçant le subjonctif par un imparfait indicatif :

Ex. 23	Locuteur : Thaïs	(IT-LE RI)
6.a	è ehm un po' come <se fosse attaccato> [//] se era attaccato dai fogli	
6.b	e c'è ancora questo rumore di <sab> [//] di goccia	
6.c	che cade nell'acqua	

Ex. 23

Morphologie verbale / Temps verbaux	Emploi - Groupe A	Emploi - Groupe B
Formes verbales finies	Oui	Oui
Présent	Suremploi	Suremploi
Passé composé	Emploi rare	Emploi rare
Imparfait	Emploi rare	Emploi rare
Plus-que-parfait	Non	Non
Passé simple	Non	Emploi très rare non pertinent
Futur simple	Emploi très rare, en forme périphrastique	Emploi très rare
Morphologie verbale / Modes verbaux		
Indicatif	Suremploi	Suremploi
Subjonctif	Emploi très rare non pertinent	Emploi rare pertinent
Conditionnel	Emploi très rare	Non

Tableau 9 : Morphologie verbale dans les groupes A et B.

Morphologie nominale - Accord genre et nombre

À ce stade persistent certaines hésitations dans l'attribution du genre et du nombre pour les déterminants et les adjectifs dans le syntagme nominal, ce que l'on retrouve aussi dans les groupes A et B de notre corpus :

Ex. 24	Locuteur : Annamaria	(FR-LE RI)
4.a	puis il tombe dans la sable à un autre niveau	
4.b	parce que ce film est ehm# composé de niveaux#	

Ex. 24

Ex. 25	Locuteur : Thaïs	(IT-LE RI)
4.a	e dunque cerca nel sabbia	
4.b	cerca cerca	
4.c	e cade	

Ex. 25

Ex. 26	Locuteur : Stéphane	(IT-LE RI)
3.a	ma facendo un buco	
3.b	cade nel buco	
3.c	e cade in un # deserto <di fogli> [//] con tante foglie	

Ex. 26

L'accord des adjectifs est plus difficile à déterminer dans notre corpus étant donné leur occurrence minime, qui confirmerait ce que Bartning relève dans ses corpus de référence : « *Les résultats pour l'accord de l'adjectif sont moins faciles à interpréter ; l'une des raisons en est la basse fréquence en langue parlée et surtout en interlangue parlée* » (Bartning, 2000)⁴⁷.

Cependant, dans les deux groupes de notre corpus nous en avons quelques exemples, qui nous permettent de remarquer la persistance de hésitations concernant l'accord en genre et en nombre de l'adjectif dans le syntagme nominal :

Ex. 27	Locuteur : Mil	(FR-LE RI)
6.a	dans cette place il y a nombreux pierres#	

Ex. 27

⁴⁷ Bartning, I. (2000): « Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs. advanced learners », *Studia linguistica*, 54(2), p. 225-238

Ex. 28	Locuteur : Claire	(IT-LE RI)
6.a	e cade in un altro mondo	
6.b	ehm <çè molt> [//] ci sono molto foglie	
6.c	e non sa veramente	
6.d	dovè	

Ex. 28

Pronoms

À ce stade il subsiste des hésitations dans l'emploi des pronoms sujets ainsi que des formes et des placements non natifs des pronoms objets.

Les apprenants des groupes A et B de notre corpus emploient de façon correcte les pronoms sujets, excepté des cas isolés dans le groupe A où certains sujets subissent probablement l'influence de leur L1⁴⁸ lorsqu'ils omettent le sujet en début d'énoncé :

Ex. 29	Locuteur : Antonio	(FR-LE RI)
15.a	<cherche> de [/] cherche avec une autre pierre de prendre cette eau	
15.b	mais ce n'est pas possible#	

Ex. 29

Ces occurrences ont été opportunément distinguées des cas où les apprenants emploient correctement des structures elliptiques, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 30	Locuteur : Antonella	(FR-LE RD)
5.a	il fait une autre fois un trou	
5.b	et tombe dans un espace	
5.c	fait de rocher#	

Ex. 30

Concernant l'emploi des pronoms objet, ça se révèle toujours problématique, en particulier pour le groupe B. Ces locuteurs sont souvent en mesure de maîtriser le placement de ces pronoms en LC, comme dans le cas de constructions verbales complexes telles que la suivante :

⁴⁸ La langue première des apprenants du groupe A est l'italien, qui est une langue à sujet nul.

Ex. 31	Locuteur : Marion	(IT-LE RI)
4.a	e ancora una volta non riesce a prender la	
4.b	quindi # boh non mi ricordo più come	
4.c	cade ancora in un altro mondo	

Ex. 31

Cependant des hésitations persistent au niveau des formes des pronoms objet employées, comme le montre l'exemple suivant :

Ex. 32	Locuteur : Mathilde	(IT-LE RD)
8.a	e # quando l ha trovato	
8.b	ehm # ci sono due macchine	
8.c	che uccidono lui	

Ex. 32

Malgré les rares occurrences de temps verbaux composés dans les deux groupes, cet exemple nous permet aussi de remarquer l'emploi correct quant à la position des ces pronoms, qui sont placés devant l'auxiliaire et non plus entre ce dernier et le verbe lexical, ce qui témoignerait d'un stade acquisitionnel inférieur. Toutefois bien que le placement des pronoms objet se fasse parfois correctement, leur usage n'est pas acquis de façon systématique, d'autant plus que d'autres hésitations persistent, concernant par exemple l'accord du participe passé au pronom objet employé.

Morphologie nominale	Emploi - Groupe A	Emploi - Groupe B
Pronom sujet	Emploi correct	Emploi correct
Pronom objet	Emploi et placement corrects	Acquisition non systématique de leur emploi et placement
Accord de genre dans le SN	Hésitations	Hésitations
Accord de nombre dans le SN	Hésitations	Hésitations

Tableau 10 : Morphologie nominale dans les groupes A et B.

Négation

Les constructions négatives à un stade avancé sont fréquentes et utilisées de façon correcte. Les apprenants du groupe A reflètent ces usages en employant correctement :

- (Ne) verbe fini pas

Ex. 33 Locuteur : Adriana	(FR-LE RD)
6.a	et <il> ehm# [//] dans ce lieu il trouve beaucoup d'eau
6.b	mais je n'ai pas compris
6.c	<si il est> [//] si il meurt
6.d	quand il va pour prendre l'eau#

Ex. 33

- (Ne) rien

Ex. 34 Locuteur : Annamaria	(FR-LE RD)
3.a	Il cherche autour de lui un peu d'eau
3.b	mais il ne trouve rien #

Ex. 34

- Des constructions présentatives à la forme négative

Ex. 35 Locuteur : Grazia	(FR-LE RI)
2.a	il continue à le chercher
2.b	et <il finit dans> [/] il finit dans un autre monde peut être
2.c	où < il n'y a que > ehm# [//] <où il y a seulement > [//] où il n'y a personne
2.d	et il est la seule personne
2.e	qui est là#

Ex. 35

Concernant l'emploi de la négation dans le groupe B, nous avons trouvé les occurrences suivantes :

- Non verbe fini

Ex. 36	Locuteur : Marion	(IT-LE RD)
15.a	quindi cerca assolutamente di fare questo buco	
15.b	però non ha il tempo	
15.c	e le mura lo ## beh lo uccidono	

Ex. 36

- Non verbe fini più

Ex. 37	Locuteur : Johann	(IT-LE RI)
15.a	e alla fine vede	
15.b	che non ha più ehm # speranza	
15.c	e non cerca più	
15.d	e si fa *aplatir* dai muri	

Ex. 37

- Constructions présentatives négatives

Ex. 38	Locuteur : Stéphane	(IT-LE RI)
2.a	<quando> [/]*enfin* quando si sveglia	
2.b	vede	
2.c	che non c'è più acqua nella bottiglia	
2.d	dunque cerca dell'acqua nella sabbia	

Ex. 38

Négation	Emploi - Groupe A	Négation	Emploi - Groupe B
Ne VF pas	Emploi correct	Non VF	Emploi correct
Ne VF rien	Emploi correct	Non VF più	Emploi correct
Constructions présentatives négatives	Emploi correct	Constructions présentatives négatives	Emploi correct

Tableau 11 : Négation dans les groupes A et B du corpus.

Syntaxe

L'itinéraire acquisitionnel relatif au développement des compétences syntaxiques en LE prévoit un continuum allant d'énoncés mono-propositionnels juxtaposés à un stade où les locuteurs emploient une syntaxe où apparaissent de façon systématique des constructions complexes comme des propositions complétives introduites par des verbes de perception, suivies de structures elliptiques et caractérisées par un répertoire de connecteurs diversifié qui se rapproche de l'usage natif. À un stade intermédiaire de l'itinéraire tracé les locuteurs construisent davantage par énoncés bi-propositionnels en parataxe syndétique et asyndétique, où l'on remarque un suremploi de conjonctions de coordination (et, mais etc.), dont le répertoire est encore restreint par rapport à l'usage natif, ainsi qu'une hiérarchisation en prévalence à valeur temporelle, causale et relative.

Les compétences syntaxiques des apprenants de notre corpus seront traitées dans les chapitres 6 et 7 où nous allons pouvoir rendre compte dans les détails de la façon dont ils structurent leurs récits ainsi que des choix qu'ils adoptent pour construire les énoncés qui les composent. Cette analyse nous permettra par la suite de définir à quelle étape de leur itinéraire acquisitionnel se trouvent les apprenants des deux groupes étudiés.

5.2. L'enquête : le scénario, les tâches et les consignes

Si les groupes A et B sont similaires par rapport au stade auquel ils se placent dans leur itinéraire acquisitionnel au moment de notre enquête, les activités didactiques par le biais desquelles ils acquièrent la LC diffèrent.

Dans le cas des apprenants du groupe A, nous savons qu'il s'agit d'une classe de quinze sujets, qui étudient le français en raison de quatre heures par semaine. Pendant les deux dernières années scolaires avant le début de notre enquête, leur apprentissage ciblait un emploi de la langue dans un contexte exclusivement professionnel, car ces sujets sont formés pour des métiers commerciaux. Cela a influencé les activités didactiques auxquelles ils ont été exposés. La quasi-totalité du temps passé en classe, qui représente d'ailleurs le seul accès à la LC pour la majorité des élèves, a été consacré à des activités de compréhension et production écrite de documents, comme des lettres formelles, des commandes, des demandes de renseignements etc. Quant aux restantes trois années scolaires qui complètent leur formation dans le cadre du lycée, ces élèves ont été exposés à des activités plus diversifiées, qui rentrent dans le cadre institutionnel des classes de langue, à savoir des exercices structuraux ou bien

des jeux de rôles, testant leurs compétences orales et écrites dans le système grammatical de la LC.

Les dix apprenants du groupe B étudient l'italien depuis la quatrième et appartiennent à différentes classes provenant toutes du même lycée général, qui compte des filières littéraires et scientifiques. Par conséquent, leurs activités didactiques⁴⁹ ne sont pas autant encadrées et focalisées que celles du groupe A. Ces apprenants sont plus à l'aise avec des tâches de production orale et les récits fictionnels rentrent souvent dans le cadre des activités⁵⁰ proposées par leur enseignant.

Indépendamment des activités didactiques menées en classe de langue et suivant le stade acquisitionnel qu'ils ont atteint selon notre analyse du paragraphe précédent, les deux groupes devraient avoir développé certaines compétences narratives en LE, bien que le groupe B les exerce probablement plus souvent et plus efficacement que le groupe A. En aucun cas nous nous intéressons aux méthodes d'enseignement de ces compétences, mais nous voulons donner un aperçu des activités didactiques habituelles des apprenants de notre corpus, avant le début de l'enquête.

Les apprenants ont été examinés dans leur contexte propre d'usage de la LE, l'école, dans les horaires habituels de cours. Ils ont tous été préalablement informés de leur participation à une étude en cours, sans pour autant en connaître le sujet, et veillant à ce que ça ne comporte pas de changements significatifs dans les activités didactiques prévues par leurs enseignants⁵¹.

Le recueil des données s'est basé sur un premier entretien isolé, au cours duquel chaque sujet a visionné un court-métrage muet, de la durée de 11 minutes, à la présence du seul enquêteur. Le court-métrage, intitulé *Quest*, narre l'histoire d'un personnage en sable, en quête d'eau. Pour cela, il traversera quatre mondes différents (le désert, le monde en papier, en pierre, le monde industriel). Les apprenants n'ont visionné qu'une fois ce court métrage, sans prendre des notes. Ensuite, chaque apprenant a reçu cette consigne « *Peux-tu me raconter qu'est-ce qu'il arrive au personnage de cette histoire ?* ». Au cours de ce récit de restitution, l'enquêteur a eu la consigne du silence, ne pouvant intervenir que pour aider

⁴⁹ Toujours en raison de quatre heures par semaine, comme pour le groupe A, du moins dans le cadre du lycée. Nous n'avons pas pu retracer leur apprentissage en dehors de cet établissement.

⁵⁰ Pendant la période que nous avons passée auprès de cet établissement les élèves choisis pour intégrer notre corpus étaient justement en train de travailler sur des récits fictionnels tirés par des films italiens.

⁵¹ Pendant le recueil des données, les classes ont continué les activités prévues.

l'apprenant dans ses choix lexicaux, lorsque celui-ci n'était plus en mesure d'avancer dans l'histoire, en ne faisant toutefois aucune correction du point de vue morphosyntaxique. Le temps de restitution à disposition de l'apprenant était libre. Chaque apprenant a aussi été prévenu du deuxième entretien, se déroulant après un délai de 7 jours environ⁵².

Lors du deuxième entretien, les apprenants ont été placés dans les mêmes conditions, à l'école, pendant les heures habituelles de cours, à la présence du seul enquêteur, qui dans ce cas n'a pas renouvelé l'exposition au stimulus. Une tâche de remémoration⁵³ du même court métrage a été sollicitée, également sous condition de temps libre.

En raison des tâches proposées, nous avons dû travailler pendant deux semaines environ pour le recueil des données de chaque groupe, dans chaque école. Les temps de l'enquête, et dans certains cas un manque total d'intérêt envers notre recherche, ont motivé le refus de plusieurs enseignants et proviseurs à collaborer, avant de pouvoir trouver deux lycées disponibles à nous laisser interagir avec leurs élèves.

5.3. Le traitement de l'oral

« *On ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le secours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer les morceaux* » (Blanche Benveniste, 1997). Nous avons été confrontés à la nécessité de transcrire nos données orales dans le but de les étudier.

5.3.1. Les unités minimales du texte

En accord avec notre analyse, nous nous intéressons aux unités du texte, qu'il soit oral ou écrit, à partir de la proposition et cherchons à définir cette notion dans le cadre propre de la linguistique textuelle, qui rend compte de sa structure spécifique, sans pour autant oublier sa dimension référentielle et énonciative en tant que : « *Unité de premier rang qui se configure en même temps comme le résultat d'un acte d'énonciation et d'un fait de discours et de textualité* » (Adam, 1992, 1999). La proposition est définie comme :

- Un acte de référence, car toute proposition, lorsqu'elle pose et développe un thème ou un objet de discours, énonce une représentation, un micro-univers

⁵² Nous avons jugé nécessaire de prévenir les sujets participants à l'enquête d'un deuxième entretien, pour assurer leur présence.

⁵³ Pour la remémoration d'histoires voir le chapitre 3. Chapitre : Le texte narratif

sémantique, fictif ou réel, que le destinataire peut reconstruire sur la base d'un très grand nombre d'unités de la langue

- Un acte d'énonciation, qui est à la fois acte locutoire accompli et pris en charge par un locuteur donné
- Un acte de mise en relation d'une proposition donnée avec d'autres, ce qui permet de ne pas l'envisager comme une entité autonome

Sous ce profil, la proposition représente un maillon réel de la chaîne d'échange verbal dès lors qu'elle s'insère dans un contexte communicatif où, prise en charge par un locuteur donné, elle s'adresse à un destinataire dans un but spécifique. Elle est définie par Adam comme constituant de cette structure hiérarchique qu'est le texte, où elle est envisagée comme une unité de rang inférieur, constituant à son tour des unités de rang supérieur, comme l'énoncé et la séquence. Ce n'est qu'en tant qu'élément signifiant de l'énoncé dans son ensemble qu'elle « *acquiert son sens définitif* » d'après Bakhtine (cité par Adam), qui souligne également que nous parlons au quotidien par énoncés et non par phrases isolées.

Le texte, structuré hiérarchiquement à partir de l'unité proposition-énoncé, n'est plus pensé en termes d'objet abstrait, résultant d'une opération de soustraction de son contexte de production. Selon Adam (1999) il rentre tout à fait dans le champ des pratiques discursives, ce qui le rend l'objet d'une analyse qui prend son élan soit de l'articulation du textuel (les faits co-textuels de texture et structure, dont la linguistique textuelle s'est toujours occupée) soit de l'articulation du discursif (les faits de pertinence contextuelle).

Le texte est donc envisagé comme suite d'énoncés inter-reliés et progressant vers une fin de façon cohérente où « *chaque phrase- quoi que l'on entende par phrase - est subordonnée aux autres dans la mesure où elle n'est pas déchiffrée en elle-même mais elle participe à la compréhension de toutes les autres* » (Weinrich, 1989).

Pour dégager la structure hiérarchique sous-jacente à chaque texte oral de notre corpus, nous avons isolé leurs unités constituantes, la proposition et l'énoncé, nous confrontant ainsi aux difficultés de découpage propres à la chaîne parlée, qui se configure en tant que flux d'information sans marques de ponctuation, particulièrement riche en hésitations et reformulations. Nous avons suivi des critères spécifiques, qui ont conduit à l'identification et à la transcription des unités de base des récits oraux de notre corpus, afin de pouvoir les analyser sous un angle à la fois syntaxique et sémantique.

5.3.2. Les critères d'identification de l'énoncé

Les linguistes s'accordent sur l'impossibilité de définir la notion d'énoncé sur la base d'un critère unique, la combinaison de principes de nature à la fois prosodique, syntaxique et sémantique étant plus complète et fonctionnelle au découpage de la chaîne parlée. Nous les présentons ci-dessous, regroupés en critères d'ordre :

- Suprasegmental
- Syntaxique
- Sémantique

Lorsque l'on parle d'ordre suprasegmental, on fait référence à trois critères :

- L'intonation
- Le débit
- Les pauses

Comme Dewaele (2000) le souligne, les linguistes ont longtemps été inspirés par la définition de l'énoncé proposée par Scollon (1974)⁵⁴, qui se base sur des critères suprasegmentaux, en particulier sur la notion de schéma intonatif, comprenant notamment la variation de fréquence fondamentale et la pause. Malgré la pertinence de ces critères, de nombreuses critiques ont été soulevées relativement au rôle de la pause et de sa durée⁵⁵. Pour la segmentation de notre corpus, nous n'avons pas mesuré de façon détaillée la durée des pauses produites par nos apprenants. Cependant, cette notion, simultanément à certaines autres, a contribué à la tâche. En effet nous avons également tenu compte des critères intonatifs d'énonciation. Les énoncés, en tant que macro-unités du discours, se caractérisent par une marque prosodique de complétude, au sens qu'ils se terminent « *par un intonème conclusif, après avoir, dans le cas le plus banal, enchaîné une suite de clauses délimitées par des intonèmes progrédiants* » (Béguelin, 2000). Dans l'ensemble des récits de notre corpus, nous avons choisi de ne pas signaler l'intonation au moyen de symboles explicites de transcription. Toutefois les valeurs d'intonation ascendante et descendante ont été prises en

⁵⁴ Scollon, RT. (1974): « One Child's Language from One to Two: The Origins of Construction », Dissertation de Ph.D., University of Hawaii.

⁵⁵ Pour que l'on puisse parler de pause, une durée avait été suggérée comprise entre 1 et 8 secondes.

compte pour la délimitation des énoncés, bien qu'en aucun cas elles ne l'aient déterminée de façon exclusive :

Ex. 39 Locuteur : Francesca	(FR-LE RI)
------------------------------------	-------------------

Un homme de sable se trouve dans le désert / et il cherche de l'eau

Ex. 39

Le débit de production a également servi à la définition des énoncés. Ce que nous entendons par débit relève de la rapidité avec laquelle les locuteurs achèvent un énoncé donné, qui est prononcé d'un seule traite, sans effectuer de pauses trop longues et se terminant sur une intonation descendante, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 40 Locuteur : FedeSap	(FR-LE RI)
----------------------------------	-------------------

après il sent l'eau /il la cherche / il la trouve / il la touche / mais il ne réussit pas à la prendre
--

Ex. 40

Formellement il s'agit de cinq propositions indépendantes, dont les quatre premières sont en parataxe asyndétique, car elles sont juxtaposées, sans aucune conjonction de coordination ou de subordination pour expliciter le rapport syntaxique qui les relie, à la différence de la toute dernière, reliée à la précédente par la conjonction de coordination à valeur adversative « *mais* ». Une interprétation purement formelle de la structure syntaxique nous amènerait à y voir cinq propositions, formant cinq énoncés simples distincts. Cependant, d'autres critères interviennent, tels que l'intonation et le débit. Le locuteur prononce cet énoncé d'un seule traite, ne manifestant une intonation descendante qu'à la dernière proposition, où il nous communique le résultat négatif des tentatives du personnage principal d'arriver à l'eau. C'est pourquoi ça a été considéré comme un seul énoncé multi-propositionnel.

Comme nous avons déjà affirmé, nous n'avons pas appliqué des critères phonométriques. Cependant, les pauses produites ont été signalées au moyen de symboles qui les classent en courtes (#) moyennes (##) et longues (###), qui expriment une durée variable. Nous avons jugé plus relevant pour notre but d'analyser les emplacements et la nature de ces pauses. Lorsqu'elles s'accompagnent d'une intonation ascendante ou plate, et se situent dans

le corps d'une même proposition, elles signalent généralement les hésitations dans les choix lexicaux des apprenants ou leurs efforts pour puiser certains détails stockés en mémoire, tandis que les pauses s'accompagnant d'une intonation descendante signalent toujours l'achèvement d'un énoncé donné et le commencement d'un nouveau :

Ex. 41 Locuteur : Stéphane**(IT-LE RI)**

dunque vuole prendere l'acqua/ ma <siccome l'acqua è> [//] # *mouillé* siccome il foglio è bagnato/ ehm # si rompe/ dunque cade anche attraverso il foglio/ e poi cade anche <in un mondo di> [/] # in un mondo <di pietre> [//] con tante pietre#

Ex. 41

Dans le corps de la deuxième, troisième et dernière proposition, l'apprenant suspend brièvement son énonciation pour effectuer le choix lexical approprié. Dans le premier cas, il emploie un mot en L1, qui lui est suggéré ensuite par l'enquêteur (« *bagnato* »). Les pauses dans le corps des autres propositions signalent des hésitations, qui ne sont pas dues aux choix lexicaux, mais aux efforts de remémoration. La fin de l'énoncé est aussi marquée par une pause.

Le critère syntaxique fait référence à la complétude syntaxique de l'énoncé, caractérisé en tant que structure syntaxiquement complète, où apparaissent des formes verbales conjuguées ou non conjuguées, ainsi que les sujets correspondants. Cependant, il faut tenir compte des divergences spécifiques entre l'écrit et l'oral. Si l'écrit est le domaine de la phrase syntaxique, centré sur le prédicat, l'oral spontané, en L1 comme L2, présuppose une interaction et s'appuie sur le contexte et le rythme (Vigneau-Touayrec, 1992 cité par Bilger & Blanche Benveniste, 1999). Il n'est pas rare de trouver des énoncés syntaxiquement peu développés, où apparaissent que des formes nominales, et des commentaires, des reformulations et des répétitions viennent interrompre le déroulement de l'énoncé verbal. Ceci se remarque de surcroît dans les productions orales d'apprenants de LE. Bien que nous nous basions sur des apprenants avancés, qui ont par conséquent déjà atteint une certaine maîtrise des principales structures de leur LC, il ne faut pas oublier que leur grammaire est toujours en construction. Cela implique que pour la segmentation de leurs récits, nous ne pouvons pas employer que de tels critères formels. Nous avons dû également tenir compte des énoncés où n'apparaissent guère de formes verbales, et pour les identifier nous nous sommes appuyés sur un critère de type sémantique, qui fait référence à la cohérence sémantique des énoncés par rapport aux informations du cotexte précédent.

Ex. 42 Locuteur : Emilia	(FR-LE RI)
2.a	on a vu ce personnage dans <plusieurs> [/] plusieurs paysages
2.b	dans le désert le premier
2.c	puis <dans> ehm# [/] dans un paysage avec des ehm# feuilles de papiers
2.d	puis <avec> [//] dans un paysage avec des ehm# pierres
2.e	et puis un autre paysage
2.f	où il y a des machines#

Ex. 42

Il s'agit d'un seul énoncé, composé par des propositions, où apparaissent que des formes nominales. Le locuteur construit un énoncé à granularité temporelle très faible, étant donné qu'il ne décompose pas chacun des tentatives du protagoniste, dans chaque monde traversé. Par le biais de cet énoncé, il rend compte des premières tentatives et consacre le restant de son récit au dernier épisode.

5.3.3. Les critères d'identification de la proposition

Pour l'identification de la proposition, nous nous sommes basés sur la définition de clause proposée par Berman & Slobin (1994), c'est-à-dire une « *unité contenant un prédicat unifié, par lequel nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état), qui peut inclure des formes verbales finies et non finies ainsi que des adjectifs prädicatifs* ».

En général, la clause contient un seul verbe, qui peut être fléchi ou non fléchi. Cependant, nous avons affirmé qu'il peut y avoir des clauses ne contenant guère de verbe, ou bien en contenant plus qu'une forme. Berman & Slobin considèrent ces constructions à plusieurs verbes comme une seule clause, en cas de sujets coréférentiels (verbes modaux + infinitif) : par exemple « *Il (le protagoniste) veut boire* ». Lorsqu'ils ne partagent pas le même sujet, les deux formes verbales définissent deux clauses distinctes, ce dont nous ne retrouvons pas d'occurrences dans notre corpus avec des verbes modaux⁵⁶.

Toutefois, dans notre corpus, nous avons été confrontés à de nombreuses constructions verbales complexes, à savoir des complexes verbaux « *en principe composés de deux unités verbales reliées le plus souvent par des prépositions ou des conjonctions, qui permettent, du*

⁵⁶ Berman & Slobin (1994) proposent les exemples « *I want to go* » vs « *I want you to go* »

point de vue conceptuel, de caractériser une situation complexe unique » (De Lorenzo Rosselló, 2002). Sur cette base nous avons traité de nombreux cas, dont nous donnons quelques exemples :

Verbes modaux+infinitif :

- **VOULOIR + INFINITIF** Ex. « *et il est encore à la recherche de l'eau/parce qu'il veut boire* »
- **DEVOIR+INFINITIF** Ex. « *et il ne sait pas/quoi il doit faire* »
- **POUVOIR+INFINITIF** Ex. « *il ne sait pas/comment il peut arriver à cette eau* »

Les constructions verbales complexes qui suivent expriment l'aspect d'un procès donné, c'est à dire à quel moment du procès on se situe. Ceci est comptabilisé comme une seule clause :

- **COMMENCER À+INFINITIF** Ex. « *quand il écoute le bruit de l'eau/il commence à la chercher* »
- **CONTINUER À+INFINITIF** Ex. « *il continue à chercher quelque chose/mais il ne le trouve pas encore* »
- **FINIR+INFINITIF** Ex. « *il tombe une autre fois dans le désert/et il finit de chercher l'eau* »

Dans le cas des constructions verbales complexes réalisées avec des verbes tels que chercher, (ne pas) réussir, arriver :

- **CHERCHER (DE)+INFINITIF**. Cette construction est utilisée par les apprenants italo-phones de FR-LE pour exprimer l'idée de tentative qu'un natif francophone traduirait par « *essayer de* » + infinitif. Bien que les constructions verbales de ce genre soient parfois traitées comme deux propositions différentes, nous les avons comptabilisées comme une seule clause, Ex. « *quand il cherche de boire un peu d'eau/il tombe dans la sable* »
- **(NE PAS) REUSSIR À+INFINITIF, NE PAS ARRIVER À+INFINITIF** Ex. « *il trouve l'eau/ mais il ne réussit pas à la prendre* »

Ces constructions verbales complexes marquent l'accomplissement d'une action donnée. Le premier verbe n'a pas de valeur prédicative, marquant plutôt le degré d'accomplissement de l'action exprimée par l'autre verbe. Il s'agit donc d'une seule clause

- **ÊTRE EN TRAIN DE+INFINITIF** Ex. « *mais pendant qu'il est en train de *scavare*/ il tombe* »
- **ALLER+INFINITIF, FUTUR PROGRESSIF** Ex. « *il voit une porte/qui va fermer* »
- **VENIR+INFINITIF** Ex. « *il y a une porte/qui vient de se fermer* »

D'autres cas, que nous avons en revanche traités comme propositions distinctes :

- **Constructions participiales ou au gérondif** Ex. « *et tombe dans un espace/fait de rochers ; puis en cherchant cette eau/il tombe dans la sable à un autre niveau* »
- **Verbes perceptifs + subordonnée complétive à verbe fléchi introduite par que** Ex. « *Il voit/ que dans un trou il y a de l'eau ; Il ne sait pas/ comment il peut arriver à cette eau ; Il semble /qu'il cherche quelque chose dans le désert* ». Dans le cas de **sembler**, il s'agit d'un verbe de perception introduisant une subordonnée. Le locuteur exprime son avis par rapport à la situation dont il parle à travers une forme impersonnelle telle qu'« *il semble* ». D'après Berman et Slobin, lorsqu'il s'agit d'un avis exprimé par le locuteur dans un contexte non coréférentiel, il faut le comptabiliser comme une seule clause. Nous suivons dans ce cas De Lorenzo Rosselló concernant la valeur prédicative des verbes de perception tels que sembler, penser ou croire, qu'ils constituent un point de vue du locuteur ou d'un des personnages par le biais d'un discours rapporté. Ils ont été considérés comme une proposition principale+subordonnée

6. Chapitre : L'analyse des données en RI

6.1. Cadre théorique d'analyse et hypothèses de départ

Les analyses des données, que nous présentons dans les chapitres 6 et 7, ont été faites dans un cadre de recherche sur le développement de la compétence textuelle en L1 et L2. Nos données ont été analysées selon deux axes :

- a) Le récit en L1 et L2
- b) Le récit en RI et RD

Nous avons déjà traité ailleurs l'évolution des compétences narratives en L1 et L2⁵⁷, surtout en ce qui concerne la mise en œuvre des moyens de cohésion. De plus, pour rendre compte des compétences atteintes par les apprenants de L2, inclus dans notre corpus, au moment de l'enquête, nous avons aussi fixé leur profil⁵⁸, traçant leur itinéraire acquisitionnel, sur la base d'un éventail de phénomènes linguistiques représentatifs, comme la structuration des énoncés, la syntaxe et la morphologie nominale et verbale. Cela nous permet d'élaborer ici des hypothèses de départ, concernant nos attentes sur les productions du corpus, selon les axes a et b, précédemment mentionnés.

Suivant l'axe a, nous nous attendons à trouver des récits :

- 1) Syntaxiquement complexes et hiérarchisés, où les apprenants ont recours aux moyens de subordination propres de la LC
- 2) Caractérisés par un sur-marquage des liens temporeux
- 3) Caractérisés par une diversification des liens de causalité, allant de l'expression de la cause physique, à celles des motivations et des effets psychologiques concernant les personnages
- 4) Caractérisé par un éventail de connecteurs et de marqueurs de relation, au niveau micro et macro-syntaxique, toujours restreint par rapport au répertoire natif

⁵⁷ Pour les compétences narratives en L1 et L2, voir chapitre 3. Chapitre : Le texte narratif

⁵⁸ Pour le profil des apprenants du corpus, voir chapitre 5. Chapitre : Le profil des apprenants

Suivant l'axe b, nous avons tracé ailleurs ce qui signifie la remémoration d'un récit⁵⁹ et nous nous limitons ici à rappeler nos hypothèses de départ, concernant ce à quoi nous nous attendons dans notre corpus :

- 5) Des récits immédiats bien structurés, si l'histoire de départ (le court-métrage) correspond à une structure canonique
- 6) Des récits différés bien structurés, si les récits immédiats sont bien formés
- 7) Des récits différés, qui gardent trace des informations retenues essentielles, comme l'introduction du protagoniste et de son but ainsi que son résultat final
- 8) Des récits différés, où des informations, comme les réactions du protagoniste et les descriptions spatiales, sont effacées, vu que leur omission n'affecte pas le bon déroulement de l'histoire
- 9) Des récits différés, où il y a une réorganisation des informations dans le but d'une structure plus cohérente et cohésive, où augmentent les connecteurs et les relations causales prévalent sur les temporelles

6.1.1. Modèle syntaxique d'analyse de récit

Nous avons choisi d'analyser les récits oraux de notre corpus selon trois dimensions principales, qui permettent de décrire la complexification des énoncés des interlangues dont il est question dans notre étude, sur un plan syntaxique (Kirchmeyer, 2000). Dans ce but les paramètres que nous avons pris en compte sont les suivants :

- Le degré de condensation/empaquetage de l'information
- Le degré d'intégration
- Le degré d'éclision

6.1.2. Le degré de condensation/empaquetage de l'information

Le premier de ces paramètres fait référence à la notion de « *information packaging* » (Berman & Slobin, 1994) qui indique la condensation de plusieurs propositions en un seul énoncé complexe (Noyau, 2005), tout en considérant la dimension spécifique de l'unité-

⁵⁹ Pour la remémoration d'histoires, voir le chapitre 3. Chapitre : Le texte narratif

proposition. Cette unité représente la prédication d'une seule situation (activité, événement ou état) dont la manifestation linguistique peut inclure ou pas formes verbales finies et non finies ainsi que des adjectifs prédicatifs. Nous postulons qu'un degré de condensation faible témoigne d'un traitement de l'information de type analytique et se manifeste linguistiquement par un texte linéaire, basé sur la parataxe, ce qui est le cas des enfants en L1 ainsi que des variétés de base en L2. Tandis qu'un degré élevé de condensation indique un traitement plus synthétique de l'information qui est empaquetée en énoncés multi-propositionnels dans un texte globalement planifié, plus ou moins hiérarchisé et caractérisé par le choix formel des structures syntaxiques hypotactiques venant remplacer la parataxe. Ceci est le cas des adultes en L1, ayant atteint la maturité cognitive et la capacité de planification nécessaires à conceptualiser et formuler les événements complexes en structures hiérarchisées, ainsi que des variétés avancées en L2 dont les récits nécessitent également d'une analyse qualitative visant à définir le degré d'intégration, à voir le type de subordination mis en place.

6.1.3. Le degré d'intégration

Le degré d'intégration reprend la notion de « *desententialization* » (établie par Lehmann, 1988) qui considère que, dans la jonction syntaxique des énoncés, deux pôles s'opposent : la proposition, à un degré minimum, et le nom, à un degré maximum. Selon ce phénomène, une proposition syntaxiquement bien constituée peut se réduire au stade de constituant, qui vient s'enchâsser en une proposition matrice complexe, jusqu'au degré maximum d'intégration, représenté par la nominalisation. Vu la conceptualisation et le traitement de l'information propres des variétés de base, elles ne possèdent pas encore de tels moyens d'intégration et s'expriment plutôt par énoncés simples juxtaposés. Au fur et à mesure que le processus acquisitionnel avance, chez les variétés post-basiques on développe les capacités nécessaires à intégrer et hiérarchiser, ce qui se manifestent linguistiquement par la production de structures gérondives, infinitives, participiales et nominales. Les exemples suivants, tirés de notre corpus font référence à la même situation, à voir le début du court-métrage lorsque le protagoniste vient de se réveiller dans un désert et, après avoir remarqué que sa bouteille est vide, commence à chercher de l'eau :

Ex. 43a Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)	Ex. 43b Locuteur : Antonella (FR-LE RI)
3.a il ehm# trouve une bouteille	2.a ce personnage prend une bouteille
3.b et il la prend#	2.b pour voir
4.a il veut boire# l'eau	2.c s'il y a de l'eau
4.b mais il n'y a pas de l'eau#	2.d mais il n'y a pas de l'eau#

Ex. 43

Dans l'exemple Ex. 43a, le locuteur choisit de raconter en deux énoncés bi-propositionnels structurés en coordination syndétique. Dans l'exemple Ex. 43b, le locuteur raconte le même événement en un seul énoncé complexe à quatre propositions où l'on remarque un degré d'intégration plus élevé, étant donné la présence de propositions complétives et infinitives (pour+infinitif).

6.1.4. Le degré d'élosion

Le degré d'élosion (Lehmann, 1988) fait référence à l'explicité de la jonction des énoncés et donc aux notions de syndèse et asyndèse. D'un point de vue acquisitionnel, les apprenants de niveau avancé maîtrisent les moyens de marquage explicite dans la concaténation des énoncés (contrairement aux stades précédents, où ils font appel à d'autres moyens relevant plutôt de la prosodie ou de l'ordre des mots). Le développement, allant des constructions pleines aux éliions et aux formes elliptiques, demandent une capacité d'abstraction forte, qui se révèle toujours compliquée à maîtriser même à ce stade.

6.2. Groupe A. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Nous avons appliqué ces paramètres à nos récits oraux, qui ont été précédemment segmentés selon un faisceau de critères à la fois d'ordre prosodique, syntaxique et sémantique⁶⁰. Premièrement nous avons effectué une analyse de type quantitative visant à isoler le nombre d'énoncés complexes de notre corpus et les propositions qui les composent.

Énoncés	Propositions
151	451

Tableau 12 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe A (RI).

⁶⁰ Pour les critères de segmentation appliqués, voir le paragraphe 5.3 Le traitement de l'oral

Deuxièmement nous avons analysé les énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel. Les pourcentages ainsi obtenus permettent de rendre compte dans un premier temps de la complexité des productions des apprenants du corpus.

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
14	9.2	137	90.7

Tableau 13 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans groupe A (RI).

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	29.19
3 propositions	32.11
4 propositions	19.2
5 propositions	6.6
6 propositions	1.9
7 propositions	1.6
8 propositions	0.6

Tableau 14 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe A (RI).

La production d'énoncés pluri-propositionnels est soumise à des opérations de planification et hiérarchisation de l'information, qui se révèlent très coûteuses sur le plan cognitif, en L1 comme en L2. Du point de vue acquisitionnel, Bartning (2003) a montré pour un corpus d'apprenants de français LE à un stade pré-avancé et avancé, dont la langue première est le suédois, que « la capacité à produire des énoncés multi-propositionnels de plus de deux propositions reste un phénomène assez rare dans les données en L2 ». Les apprenants auraient tendance à s'exprimer par énumération de procès, ce qui ne demande pas beaucoup d'efforts de planification globale. Inversement, nos données montrent un emploi significatif d'énoncés complexes de plus de 2 propositions (le pourcentage le plus élevé, 32.11%, relève des énoncés à 3 propositions). S'agissant d'apprenants placés à un niveau post-basique de leur processus d'acquisition, où en principe la syntaxe complexe a déjà fait son apparition, ces données semblent pertinentes. Il faut tout de même affiner notre analyse en rendant compte des modalités de structuration de ces énoncés complexes.

6.2.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Pour rendre compte de la façon dont les apprenants de notre corpus gèrent les différents niveaux syntaxiques dans la construction de leurs énoncés complexes, nous avons analysé la jonction des propositions qui les composent, selon l'axe parataxe et hypotaxe. Nous avons isolé les propositions calculées en groupes, selon les trois types principaux de connectivité syntaxique :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non fléchi

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
142 propositions 31.48 %	18 propositions 3.98 %	114 propositions 25.22 %	27 propositions 5.9 %

Tableau 15 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe A (RI).

Nous avons également différencié les types de propositions subordonnées répertoriées globalement sous les deux catégories de subordination à verbe fléchi et non fléchi, dans le but de rendre compte des degrés d'intégration réalisés par les apprenants du corpus. Pour ce qui concerne la subordination à verbe fléchi, nous avons isolé les propositions suivantes :

- Relatives⁶¹
- Subordonnées temporelles
- Subordonnées causales
- Subordonnées complétives
- Interrogatives indirectes

⁶¹ Les propositions relatives sont incluses dans la catégorie subordination à verbe fléchi (selon le concept de jonction envisagé par Koch, 1995).

La subordination à verbe non fléchi comprend les propositions construites au gérondif, au participe et à l'infinitif. Nous les avons ultérieurement distinguées en fonction de leurs valeurs sémantique et syntaxique en les regroupant en :

- Participiales
- Subordonnées temporelles à l'infinitif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	58.77	Participiales	40.74
Temporelles	18.7	Subordonnées temporelles à l'infinitif	3.8
Causales	12.5	Subordonnées finales à l'infinitif	36
Complétives	8	Subordonnées complétives à l'infinitif	20
Interrogatives indirectes	2.6		

Tableau 16 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe A (RI).

Le pourcentage le plus élevé, 31.48 %, relevant des propositions en coordination syndétique, permet de réinterpréter les données relativement à l'emploi d'énoncés complexes de plus de 2 propositions trouvés dans notre corpus. À un tel degré d'empaquetage ne correspond pas une intégration aussi forte, car les apprenants construisent leurs récits en coordination.

Ci-dessous quelques exemples de la façon dont les apprenants du corpus ont choisi de relater la tentative finale du protagoniste dans le dernier monde, où il est toujours en quête d'eau. Le protagoniste se trouve dans une usine, où il trouve enfin la source d'eau. En essayant d'atteindre cette flaque, il est écrasé et se dissout. Dans ces exemples, il s'agit d'énoncés allant d'un minimum de 2 à un maximum de 5 propositions, comme dans l'Ex. 44, caractérisé par des occurrences de coordination asyndétique, assez rare dans le corpus (3.98%).

Ex. 44a Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)	Ex. 44b Locuteur : Carlotta (FR-LE RI)
13.a il sent lœau	7.a il voit lœau
13.b il la cherche	7.b et la recherche de lœau se termine
13.c il la trouve	avec la vue de lœau
13.d il la touche	
13.e et il se retrouve dans le désert	

Ex. 44

Nous avons choisi de ne pas isoler les occurrences de coordination elliptique car elles se limitent aux exemples suivants :

Ex. 45a Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)	Ex. 45b Locuteur : Teresa (FR-LE RI)	Ex. 45c Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 45d Locuteur : Francesca (FR-LE RI)
8.a il sent lœau 8.b il va vers 8.c lœau et la <*tocca*> [/] la touche#	3.a en effet <il> toutes les fois [/] il est complètement mangé par ces mondes différents 3.b et donc ehm# ne *cioè* ehm# nœarrive pas à prendre lœau 3.c et donc à boire#	8.a il écoute [nuvmã] de lœau 8.b qui tombe sur ces pierres 8.c et va [nuvmã] vers lœau#	10.a puis il écoute encore une fois <le> ehm# [/] le bruit de lœau 10.b <qui provient> de ehm # [/] qui provient du sous-sol 10.c <et il> ehm# [/] et il va dans le sous-sol 10.d et trouve de lœau #

Ex. 45

En général, les occurrences de constructions elliptiques dans l'ensemble du corpus sont peu nombreuses (16). L'Ex. 45a semble suggérer une influence décisive de la L1, étant l'italien une langue à sujet nul, vu la linéarité de son récit, qui est entièrement structuré en parataxe. D'autres locuteurs se servent de constructions elliptiques dans le cadre d'un récit déjà assez complexe du point de vue syntaxique, tel l'Ex. 42, où l'énoncé 2, à 6 propositions, placé en début de récit, a la fonction d'encadrer et résumer toute la recherche du protagoniste, se servant de propositions elliptiques (« *on a vu ce personnage* ») reliées par un connecteur de consécutive comme « *puis* ».

La subordination à verbe fléchi est aussi largement présente dans le corpus (25.22%). Parmi les différents types de propositions subordonnées inventoriées, nous trouvons la majorité de propositions relatives (58.77 %). Sur le plan syntaxique, il est possible de les regrouper en :

- Propositions circonstancielles de lieu (relatives locatives), car elles forment avec leur antécédent une proposition circonstancielle

Ex. 46	Locuteur : Carlotta	(FR-LE RI)
2.a	d'abord il se trouve dans un# désert	
2.b	où il est à la recherche de l'eau#	

Ex. 46

- Propositions explicatives/appositives, qui rajoutent des informations complémentaires au référent en question (dans l'exemple ci-dessous, l'endroit où le protagoniste tombe et que l'apprenant désigne ici par le terme « *dimension* ») :

Ex. 47	Locuteur : Carlotta	(FR-LE RI)
4.a	puis encore il tombe dans une autre dimension	
4.b	qui est faite de pierres	
4.c	où il est encore à la recherche de l'eau#	

Ex. 47

Nous avons relevé que cette structure complexe est très fréquente dans les récits de nos apprenants, et du point de vue informationnel elle a un rôle dans la structuration de l'arrière-plan, excepté 17.54 % des occurrences, qui sont définies comme continuatives, à la suite de Lambrecht (1988), car elles contribuent à l'avancement du récit.

53.73 % des occurrences sont des relatives ayant valeur de sujet, car elles sont introduites par le pronom « *qui* ». Parmi ces relatives, nous comptons 33.33 % de subordonnées faisant partie d'une structure présentative. À la suite de Chini (2003) celle-ci « *comprend une première partie avec un verbe existentiel (être, y avoir), ou un verbe se référant à un filtrage visuel (voir), suivi d'un SN (sujet ou objet), qui identifie le topic (nouveau ou réintroduit), et une seconde partie rhématique avec la pseudorelative* ». Les

pseudo-relatives peuvent asserter des informations de la trame, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 48a Locuteur : Maria (FR-LE RI)	Ex. 48b Locuteur : Teresa (FR-LE RI)	Ex. 48c Locuteur : Sara (FR-LE RI)
1.a alors il y a un homme 1.b qui dort#	1.a alors dans ce film il y a un personnage 1.b qui est toujours à la recherche de l'eau#	1.a il y a un homme de sable 1.b qui se réveille ehm# dans une place#

Ex. 48

Le plus souvent, les pseudo-relatives dans notre corpus apportent des informations d'arrière-plan, concernant l'introduction des éléments du décor ou la définition des circonstances et l'encadrement spatial du protagoniste :

Ex. 49a Locuteur : Adriana (FR-LE RI)	Ex. 49b Locuteur : Antonella (FR-LE RI)
4.a après il se trouve dans un lieu 4.b où il y a beaucoup de papiers 4.c qui volent	1.a Il y a un personnage 1.b qui se trouve dans un désert#

Ex. 49

Seuls 4.47 % des relatives ont une valeur d'objet et sont introduites par le pronom « que ». 41.79 % sont des relatives locatives, introduites par le pronom « où ». En particulier, le récit de Carlotta (d'où nous avons tiré les Ex. 46 et Ex. 47) est entièrement structuré par des relatives locatives, à une exception près (l'énoncé 7). Dans chaque énoncé, cet apprenant se sert de la relative « où il est à la recherche de l'eau », qui a une fonction narrative à la fois de localisation spatiale (la proposition relative encadre dans l'espace la recherche menée par le protagoniste) et de continuation de l'histoire (ça introduit des informations de la trame, résumant la séquence d'actions par lesquelles le protagoniste poursuit sa recherche). Chaque épisode est borné à droite par cette subordonnée, qui est utilisée en guise de formule et signale le passage à l'épisode suivant. Dans ce cas, l'emploi systématique de la relative, bien qu'engendrant des structures syntaxiques complexes, pourrait représenter une stratégie compensatoire pour l'apprenant. En effet, ce dernier n'est pas en mesure d'effectuer une mise

en texte plus détaillée des informations, acquises par le court-métrage, et réduit à l'essentiel son récit pour accomplir la tâche narrative, qui lui a été demandée.

18.7 % des subordonnées répertoriées dans notre corpus concernent les propositions temporelles. Parmi les éléments responsables de la dimension narrative d'un texte, il faut sans doute considérer le temps, bien qu'il ne soit pas suffisant à lui tout seul pour définir un récit. Ce texte se compose d'une suite d'actions et/ou événements⁶² et, comme Adam le souligne (1996), « *ceci prend du temps et se déroule dans le temps* ». Tout récit se caractérise par « *le temps du récit* » et « *le temps de la chose racontée* » (Metz, 1968, cité par Adam & Revaz, 1996), qui correspond au temps diégétique de l'histoire, autrement dit les actions et/ou événements s'écoulant selon leur ordre chronologique, ainsi que le temps propre à la linéarité, orale ou scripturale, de chaque énoncé qui compose le texte. D'un point de vue acquisitionnel, nos données convergent avec d'autres études sur le récit en langue étrangère (Kirchmeyer, 1997), qui montrent une redondance des liens logico-temporels intrinsèques au texte, rendus plus explicites par les apprenants par le biais de connecteurs.

En effet, bien que les apprenants de notre corpus soient confrontés à la production d'un texte narratif, où les faits se succèdent selon le PON, c'est-à-dire dans l'ordre séquentiel dans lequel ils ont lieu, les apprenants ont tendance à marquer de façon explicite la succession des événements de l'histoire, au risque de produire un effet de redondance.

Plus intéressante est la position des propositions temporelles à verbe fléchi du corpus, dans la structuration des énoncés qui en sont concernés. Selon une étude sur la subordination dans les langues romanes, menée par Koch (1995), l'oralité se caractérise par une planification syntaxique, suivant le principe « *base > développement > développement etc.* ». Cela correspond à la subordination à droite, où la proposition dépendante suit la proposition principale, comme dans l'exemple ci-dessous :

Ex. 50 Locuteur : Maria	(FR-LE RI)
12.a	à la fin de l'histoire il se retrouve dans la même situation
12.b	où il était
12.c	quand l'histoire commence#

Ex. 50

⁶² Nous empruntons à la linguistique textuelle la distinction opérante entre l'action, envisagée comme une transformation caractérisée par la présence d'un agent, et l'événement, qui advient sans l'intervention intentionnelle d'un agent.

La quasi-totalité des subordonnées temporelles à verbe fléchi du corpus ne respectent pas ce principe, ce que Koch symbolise comme suit : « *développement* < *base* », car la subordonnée précède la proposition principale, dont elle dépend. Selon Koch, cette structuration est peu fréquente dans l'oralité spontanée, car susceptible d'engendrer des problèmes de planification. Lorsqu'elle est employée, ça concerne surtout les catégories sémantiques des hypothétiques et des temporelles. Dans notre corpus, les locuteurs ont recours à des subordonnées temporelles à gauche. Du point de vue informationnel, la proposition temporelle en tête d'énoncé permet de fixer le cadre des événements, qui vont suivre, et constitue le topique de l'énoncé, alors que le focus est représenté par la proposition principale, dont elle dépend. Dans les exemples suivants, les subordonnées à gauche définissent l'intervalle temporel dans lequel se déroulent les événements suivants, relatés respectivement en 9.b et 2.b, suivant leur ordre chronologique :

Ex. 51a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 51b Locuteur : Francesca (FR-LE RI)
9.a quand il cherche de la toucher	2.a quand il écoute le bruit de l'eau
9.b tombe [nuvmã]	2.b il commence à la chercher
9.c et il se trouve dans un niveau nouveau	2.c et il tombe dans un milieu
9.d qui <est formé> cette fois [/] est formé de fer d'acier#	2.d où se trouvent des feuilles#

Ex. 51

L'Ex. 51a est aussi un exemple de structures à ellipse du sujet dans la proposition principale, dont la subordonnée temporelle à gauche dépend (voir 9.b). Dans cette subordonnée temporelle, le protagoniste est réintroduit en topique par le pronom « *il* », qui est omis dans la proposition principale, qui suit, ce qui contribue sans doute à une cohésion plus forte.

L'Ex. 50 est la seule occurrence de subordonnée temporelle à droite. Dans cet exemple, la subordonnée temporelle, introduite par « *quand* », fixe l'intervalle temporel de l'événement relaté en 12.b, qui constitue une information d'arrière-plan.

« Dans le récit, le héros- au sens du personnage central- est précisément celui qui, mû par un désir, a un motif d'agir et un but à atteindre » (Adam & Revaz, 1996), dans ce court-métrage la quête d'eau. Les liens de **causalité** sont tout de même moins explicites dans notre

corpus, surtout par rapport aux relations logico-temporelles. Seuls 12.5 % des subordonnées répertoriées appartiennent à la catégorie exprimant la cause, et cela par 40 % des apprenants du groupe A (6 sur 15). L'extrait de récit, qui suit, est un exemple très pertinent d'énoncé complexe, où l'on retrouve simultanément des relations temporelles et causales explicites. Dans ce cas, l'apprenant arrive à gérer plusieurs niveaux syntaxiques à la fois, ce qui est sans doute lourd du point de vue cognitif, car cela implique certaines contraintes de planification et de hiérarchisation du message verbal. Ceci peut bien être considéré comme un trait spécifique d'interlangue avancée :

Ex. 52 Locuteur : Annamaria	(FR-LE RI)
11.a	les machines (11.b) ne lui permettent pas
11.b	(<qui composent> [//] qui sont composées d'acier)
11.c	<*di*> [//]de continuer sa recherche
11.d	parce que (11.e)il est ehm# *bloccato no*# il ne peut pas toucher cette eau
11.e	(quand il voit de l'eau)
11.f	parce que (11.g) il est fermé dans cette machine
11.g	(<après> [//] avant de la toucher)
11.h	qui le fait devenir sable#

Ex. 52

Dans cet exemple, les subordonnées, introduites par parce que, expriment une causalité physique⁶³, qui fait référence à la relation mécanique entre le personnage et les objets inanimés de l'histoire.

Il y a également des subordonnées qui expriment une causalité motivationnelle, comme dans l'Ex. 20, où le locuteur met en place une relation entre le but du protagoniste, explicité dès le début du récit, et la tentative de l'atteindre. Il y a aussi des occurrences de subordonnées exprimant une causalité psychologique, comme dans les exemples suivants :

⁶³ Pour la définition de causalité physique, voir le 3. Chapitre : Le texte narratif

Ex. 53a Locuteur : Teresa (FR-LE RI)	Ex. 53b Locuteur : Antonio (FR-LE RI)	Ex. 53c Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)
12.a effectivement <dans ce> [//] dans cette dernière phase il voit aussi la mer 12.b <donc sa> [+/] il est pris par l'envie de sortir 12.c parce qu'il reste toujours> ehm# [//] est touché par ces machines 12.d qui viennent vers lui #	3.a donc il ehm# il a devant lui seulement une bouteille 3.b et il ehm# ne sait pas 3.c quoi il doit faire 3.d parce qu'il a <besoin> [//] un fort besoin de boire#	10.a ehm# il a très peur 10.b parce qu'il y a beaucoup de# pierres qui +í #

Ex. 53

Dans les Ex. 53a et Ex. 53c, des états mentaux, correspondant respectivement au désir (exprimé par « *l'envie de sortir* ») et la peur (exprimé par « *avoir peur* »), découlent de deux événements antérieurs : le fait d'être blessé par les machines et la présence des pierres, en tant qu'élément menaçant. Dans l'exemple 53b le besoin de boire est à l'origine de l'acte cognitif, exprimé en 3.b et 3.c.

Malgré le niveau avancé des apprenants du corpus, **la subordination à verbe non fléchi** reste assez rare (5.9 %) et se caractérise par une majorité de propositions participiales (40.74 %), comme dans les exemples suivants :

Ex. 54a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 54b Locuteur : Antonella (FR-LE RI)	Ex. 54c Locuteur : Carlotta (FR-LE RI)	Ex. 54d Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)
5.a quand il se lève 5.b se trouve# dans un environnement 5.c <fait> de ehm## [/] fait de papiers de pages de journaux#	3.a et il fait un trou 3.b et se trouve dans un espace 3.c fait de papiers#	3.a puis il tombe dans une autre dimension 3.b qui cœst un milieu 3.c <où se> [+/] fait de papiers 3.d où il est encore à la recherche de lœau#	7.a après il se trouve <*in*> [//] dans <une territoire 7.b fait de# journal 7.c où il y a beaucoup de vent#

Ex. 54

Les quatre extraits ci-dessus font tous référence à la même situation : le protagoniste en quête dœau, après le désert où il sœst réveillé, se retrouve dans un monde en papier. Les apprenants utilisent la construction au participe « *fait de pages de journaux/papiers/journal* » pour la description des lieux. Vu le caractère répétitif du court-métrage (les cinq épisodes démarrent tous suite aux chutes du protagoniste, toujours animé par lœintention de chercher de lœau dans chacun des mondes où il se retrouve) les apprenants ont tendance à structurer au participe (« *fait de* ») tous les énoncés relatifs à la topographie de chaque lieu.

Parmi les subordonnées à verbe non fléchi, nous trouvons 3.8 % de propositions temporelles à lœinfinitif, une seule occurrence dans lœEx. 52, où il sœagit de nouveau dœune subordonnée à gauche (11.g).

Plus nombreuses sont les occurrences de subordonnées finales à verbe non fléchi (36%). Ci-dessous un exemple, où la subordonnée finale est placée en début de récit, comme constituant de la situation initiale :

Ex. 55 Locuteur : Sara	(FR-LE RI)
3.a mais il sent 3.b quœil y a de lœau voisin de lui 3.c et il creuse dans la sable 3.d pour la trouver	

Ex. 55

L'apprenant encadre les circonstances d'agent, de temps et de lieux dans les premiers énoncés et annonce ensuite la motivation du protagoniste par le biais d'une structure « pour »+ infinitif.

La majorité des apprenants expriment les relations de causalité et de but, qu'elles soient à verbe fléchi ou non fléchi, de préférence dans le cadre initial, qui contient l'élément déclencheur de l'histoire, et dans le dernier épisode, caractérisé par le résultat négatif du plan, que le protagoniste a mis en œuvre pour atteindre son but. Ci-dessous quelques exemples de structures à verbe non fléchi relevant du dernier épisode :

Ex. 56a Locuteur : Emilia (FR-LE RI)	Ex. 56b Locuteur : Maria (FR-LE RI)	Ex. 56c Locuteur : Mariangela (FR-LE RI)
4.a en fait il est complètement ehm# *come dire* écrasé dans les machines	8.a puis il marche	5.a ici ehm# l'homme ehm trouve l'eau
4.b pour trouver l'eau	8.b il se regarde autour	5.b et il commence à penser à un ehm# moyen
4.c qu'il cherche dans tous les paysages#	8.c il voit de l'eau	5.c pour arriver à l'eau#
	8.d et il cherche une porte	
	8.e pour arriver#	

Ex. 56

6.2.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés

Dans l'enchaînement linéaire d'un texte, les connecteurs sont responsables de la jonction entre les éléments à deux niveaux différents, que nous appelons micro et macro-syntaxique, à la suite de Berendonner et Béguelin.

Au niveau micro-syntaxique, les connecteurs opèrent la liaison à l'intérieur des séquences de propositions, que nous avons appelé énoncés complexes pluri-propositionnels. À ce niveau, il est possible de les regrouper en coordonnants et subordonnants, en fonction des types de structures syntaxiques, où ils apparaissent. Riegel et al. définissent ce regroupement comme une liste restreinte de connecteurs, étant donné que ça fait référence aux seuls liages à l'intérieur de la phrase. Au niveau macro-syntaxique, le rôle des connecteurs

dépasse les limites de la phrase. Ils assurent l'organisation globale du texte, en reliant les séquences, qui le composent, et marquent leurs relations logico-sémantiques, comme la succession temporelle, la causalité, la conséquence ou la concession. À ce niveau, il est possible de définir une liste large d'éléments, qui sont à la fois des conjonctions, des adverbes, des locutions et des groupes prépositionnels.

Suite à nos analyses, il est possible de mettre en évidence ce que nous avons appelé le degré d'élision de notre corpus, suivant la tripartition précédemment effectuée en trois catégories de liaison syntaxique : la coordination syndétique, la subordination à verbe fléchi et à verbe non fléchi.

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
Et	93
Mais	23
Donc	3
Puis	3
Et renforcé (et puis, et enfin, et donc, et *dans un moment*)	9
Mais renforcé (mais *dans un moment*, mais *all'improvviso*)	2

Tableau 17: Conjonctions en coordination dans le groupe A (RI).

En coordination, les conjonctions « *et* » et « *mais* » sont les plus employées. Les autres occurrences concernent ce que Riegel et al. (1994) définissent comme adverbes conjonctifs ou coordinatifs, qui peuvent se différencier des conjonctions de coordination sur la base des deux caractéristiques syntaxiques suivantes :

- Ils sont cumulables entre eux ainsi qu'avec les conjonctions de coordination, à condition qu'elles soient antéposées. Dans notre corpus nous avons isolé que des occurrences conjonction+adverbe (que nous avons répertoriées comme formes renforcées), comme dans les exemples suivants :

Ex. 57a Locuteur : Francesca (FR-LE RI)	Ex. 57b Locuteur : Mariangela (FR-LE RI)
6.a une pierre ehm# arrive sur son corps	6.a <il>## [/]il *cioè riesce*ehm# <il> ehm# [/] il# tombe dans l'eau
6.b et <il> [/] puis il se trouve sur un ensemble de pierres	6.b et <il se retrouve> [/] et enfin il se retrouve dans le désert
6.c et il voit ehm# sur le sol un peu d'eau	6.c <when> [/] <where> [/] ehm# dans le désert où il est *all'inizio* du film
6.d et ehm# il cherche avec une pierre de faire <un> ehm# [/] un trou dans le sol#	

Ex. 57

- Contrairement aux conjonctions, toujours en tête de segment, certains adverbes sont plus mobiles à l'intérieur de la phrase, comme le « *donc* »⁶⁴ dans cet extrait :

Ex. 58 Locuteur : Maria	(FR-LE RI)
3.a il cherche de l'eau	
3.b il ehm# avec les mains donc cherche	
3.c et il se retrouve dans un monde	
3.d où il y a des feuilles de journaux#	

Ex. 58

76.69 % des occurrences concernent la conjonction à valeur additif « *et* », employée dans sa forme renforcée, où elle peut être associée à des organisateurs de type énumératif, qui contribuent à ordonner le texte, « *combinant cette valeur d'ordre avec une valeur temporelle* » (Adam, 2005). Il s'agit des formes « *et puis, et enfin* ». Selon cet auteur, les connecteurs comme « *puis* » et « *enfin* » sont des marqueurs d'intégration linéaire, étant donné qu'ils ordonnent les informations d'un texte, en ouvrant une série, en signalant leur poursuite ou leur fermeture.

Suit la conjonction « *mais* » (18.79 %), qui « *déclenche un retraitement d'un contenu propositionnel comme un contre-argument* » (Adam, 2005). Dans un récit, cette conjonction est employée pour introduire une complication, qui entrave les tentatives des personnages

⁶⁴ Riegel et al. (1994) inclut cette unité dans la catégorie des adverbes conjonctifs et non pas des conjonctions de coordination.

principaux, déterminant ainsi une réaction. Notre corpus se caractérise aussi par des emplois de « *mais* » renforcé, comme « *mais *dans un moment** » et « *mais *all'improvviso** », que l'on ne trouve pas chez les natifs. En effet, il s'agit de formes idiosyncrasiques, que certains apprenants construisent pour exprimer une valeur sémantique temporelle. Selon Riegel et al. (1994), cette valeur est normalement véhiculée par ce qu'ils appellent les indicateurs anaphoriques (« *soudain, tout à coup* » etc). Cette catégorie permet de disposer les événements de l'histoire les uns après les autres ainsi que par rapport à l'« *origo* » temporelle, désignée en début de texte. Dans l'exemple suivant la locution « *et dans un moment* » exprime la soudaineté de l'événement raconté :

Ex. 59	Locuteur : Antonio	(FR-LE RI)
7.a	donc il cherche encore de l'eau	
7.b	et dans un moment il <regarde> [//] il voit une ehm# un papier	
7.c	où il y a de l'eau#	

Ex. 59

Plus loin dans le même récit, le locuteur essaie de nouveau d'exprimer cette valeur temporelle, mais il le fait en L1 :

Ex. 60	Locuteur : Antonio	(FR-LE RI)
8.a	donc il cherche de boire cette eau	
8.b	mais ehm# *all'improvviso* il tombe encore dans ce papier	
8.c	qui est très fragile	
8.d	parce qu'il est plein d'eau#	

Ex. 60

Au niveau micro-syntaxique, nous avons trouvé trois occurrences de « *donc* », à valeur conséquentielle. D'après Rossari & Jayez (1996), cette conjonction a une valeur modale forte, étant donné que la portion de texte, sur laquelle elle porte, est ainsi présentée comme le seul choix possible, à partir des prémisses posées. En l'employant, le locuteur prend l'entière responsabilité de son énonciation et suppose que les prémisses, sous-jacentes à la relation causale, sont partagées par son interlocuteur (Bolly et Degand). Le « *donc* » conséquentiel a une forte mobilité dans la phrase et peut être placé en début milieu ou fin,

comme il a été montré dans l'ex. 58, où l'énoncé 3 introduit la recherche d'eau comme conséquence de la découverte d'une bouteille vide, qui a été évoquée dans l'énoncé précédent.

La subordination à verbe fléchi

Cette catégorie inclut toute proposition fonctionnant comme constituant dans la valence d'un verbe constructeur ou faisant partie d'un syntagme nominal, introduite par les conjonctions suivantes, que nous avons regroupées selon leur valeur sémantique :

- conjonctions temporelles, comme « *quand, pendant que, dès que, lorsque* »
- conjonctions de cause/but, comme « *parce que, puisque, comme, pour que* »
- les relatifs, « *qui, que* »
- les interrogatives indirectes, « *si* »
- le subordonnant introduisant une complétive, « *que* »

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	67
▪ <i>qui</i>	36
▪ <i>que</i>	3
▪ <i>où</i>	28
Conjonctions Temporelles	21
▪ <i>quand</i>	19
▪ <i>pendant que</i>	1
▪ <i>*dans le moment que*</i>	1
Conjonctions Causales	14
▪ <i>parce que</i>	14
Interrogatives Indirectes	4
▪ <i>si</i>	4
Complétives	9
▪ <i>que</i>	9

Tableau 18 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe A (RI).

Comme nos analyses l'ont déjà montré, les apprenants du corpus emploient un nombre élevé de propositions subordonnées relatives, d'où les occurrences de pronoms relatifs, en

particulier « *qui* », que l'on retrouve dans les constructions présentatives qui introduisent la quasi-totalité des récits du corpus, et « *où* », qui permet de situer à nouveau la recherche du protagoniste à chaque fois que la scène change, étant donné la structure propre du court-métrage.

L'éventail de conjonctions temporelles, dont les occurrences sont moins nombreuses que pour les relatifs, se limite à « *quand* ». Nous n'avons qu'une occurrence d'une conjonction exprimant la simultanéité, « *pendant que* », dans l'extrait suivant :

Ex. 61 Locuteur : Antonio	(FR-LE RI)
5.a	mais ehm# pendant qu'il est en train de *scavare*
5.b	il tombe
5.c	et quand il se réveille
5.d	il se trouve dans un autre monde#

Ex. 61

Dans le corpus on retrouve une autre locution « **dans le moment que** » employée pour rendre cette même relation temporelle qu'un natif exprimerait plutôt par les conjonctions suivantes : « *pendant que, dès que, à l'instant où* » etc. Cette locution est une forme idiosyncrasique pour l'italien « *nel momento in cui* » :

Ex. 62 Locuteur : Adriana	(FR-LE RI)
5.a	ehm## dans le moment qu'il trouve l'eau dans ce lieu
5.b	il se retrouve dans ehm# un lieu ehm
5.c	où il y a beaucoup de rochers#

Ex. 62

Le choix des apprenants, quant aux conjonctions causales, se limite à « *parce que* », qui exprime une relation de conséquence-cause. Du point de vue sémantique, nous avons déjà rendu compte des occurrences des conjonctions causales chez le groupe A, lors de l'analyse syntaxique. On peut tout de même relever des emplois non canoniques du connecteur « *parce que* », comme le fait Hancock (1997) lorsqu'elle analyse cette conjonction dite de subordination dans la langue parlée des apprenants de LE. Selon l'usage canonique, dit micro-syntaxique, les éléments introduit par « *parce que* » sont régis par la construction verbale

qu'il suit, tout en exprimant des relations sémantiques causales, comme dans l'Ex. 20, qui peut être formulé comme suit :

- **C'est** parce qu'il voudrait l'eau qu'il prend une bouteille

Du point de vue syntaxique, cette construction montre bien que la proposition introduite par « *parce que* » dépend de la principale « *il prend une bouteille* », marquant un lien causal.

Dans le corpus, nous trouvons également des exemples de cette conjonction selon un emploi dit macro-syntaxique, où « *parce que* » n'introduit aucune relation de dépendance, comme dans l'Ex. 24. La construction :

- **C'est** parce que ce film est composé de niveaux qu'il tombe dans la sable à un autre niveau

ne semble pas logique. Dans ce cas nous faisons référence à la notion de spécification, mise en évidence par Hancock (1997) dans son étude, qui se réaliserait « *lorsque le locuteur introduit par parce que des informations qui servent à expliciter, clarifier ou développer le contenu propositionnel de l'énoncé précédent* ». Ce connecteur n'exprime aucune cause ou raison de la chute du protagoniste mais clarifie la présence de ce que l'apprenant qualifie de niveaux, c'est-à-dire les différents mondes, visités tout au long de l'histoire.

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	9
▪ <i>pour</i>	9
Conjonctions Temporelles	1
▪ <i>avant de</i>	1
Subordonnants Complétifs	5
▪ <i>de</i>	4
▪ <i>comment</i>	1
Participes	11

Tableau 19 : Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe A (RI).

Les propositions faisant partie de cette catégorie sont caractérisées par un verbe qui ne porte pas d'indications de temps et de personne, étant donné qu'il s'agit de gérondif, infinitif et participe passé, qui représentent le degré maximum d'intégration selon le continuum de jonction syntaxique de Koch (à la suite de Raible, 1992). Nous en avons déjà mis en évidence les occurrences dans notre corpus, montrant que les apprenants construisent de préférence en coordination et subordination à verbe fléchi, bien que le répertoire de connecteurs utilisés en relation à ces types de connexité syntaxique reste assez limité par rapport à l'usage natif. L'éventail des formes à verbe non fléchi se réduit aux participes ainsi qu'aux constructions préposition + infinitif, comme les complétives « *de* » et « *comment* »+ infinitif ou, suivant la valeur sémantique, des subordonnées temporelles « *avant de* »+ infinitif, des subordonnées finales « *pour* »+ infinitif. Il n'y a aucune occurrence de gérondifs. Les participiales, qui représentent 40.74 % des subordonnées à verbe non fléchi, sont aussi très nombreuses dans le corpus du groupe C en italien L1. Nous avons déjà remarqué l'usage qu'en font les apprenants du corpus A en français L2 pour définir le cadre spatial de chaque épisode. En italien L1, les locuteurs font de même pour identifier les différents mondes parcourus par le protagoniste.

6.2.3. L'analyse macro-syntaxique

Comme déjà souligné ailleurs par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989), à un niveau macro-syntaxique les connecteurs sont des unités de connexion, dont la caractéristique principale est de joindre ou organiser des ensembles propositionnels, tout en précisant leur rôle dans le contexte et le cotexte, contrairement aux unités de cohésion, telles les anaphores ou les différents procédés de thématization, qui assurent la cohésion à l'intérieur des chaînes de syntagmes nominaux et verbaux propres des propositions. Dans cette perspective, ils ont été définis comme organisateurs textuels, car ils sont responsables de l'organisation globale d'un texte, où ils assument à la fois un rôle de liage (enchaînement des propositions) et d'empaquetage (structuration du texte en paquets de propositions), tout en marquant l'articulation logico-sémantique entre les différentes composantes, du début à la fin. Les organisateurs textuels sont considérés comme la manifestation linguistique d'une opération de planification du discours, qui, à son tour, est déterminée par les paramètres du contexte de production (l'énonciateur, son destinataire ainsi que le lieu d'énonciation). De nombreuses études⁶⁵ ont déjà analysé l'emploi des organisateurs textuels en L1 en fonction de variables telles que l'âge ou le type de texte produit. Le principe à la base de ces recherches est que le

⁶⁵ Fayol (1984), Bronckart et Schneuwly (1984), Schneuwly, Rosat et Dolz (1989)

changement dans le choix des organisateurs textuels témoignerait d'une transformation/évolution dans le processus de planification du texte, où ils représentent la trace linguistique des opérations langagières de linéarisation, en particulier de connexion/segmentation⁶⁶. Compte tenu des résultats de ces recherches, qui se sont focalisées sur les corrélations entre la production de différents types de textes en langue première (argumentation, explication, récit et narration), l'âge des locuteurs (compris entre l'école primaire et le collège) et la maîtrise de l'utilisation d'organismes textuels, nous avons établi certaines hypothèses. Comme pour tous les autres types de texte, dans le récit l'organisateur « *et* » se classe parmi les plus fréquents, tout comme les organisateurs temporels, bien plus employés que d'autres, comme les causaux, les concessifs etc. S'agissant d'une mise en intrigue, nous nous attendons à retrouver un certain nombre de « *mais* », notamment en ce qui concerne l'introduction du *n* dans la séquence narrative, ainsi que d'autres organisateurs marquant la conclusion/le dénouement tels que « *donc* » ou « *alors* ». D'après les résultats obtenus par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) dans l'épisode final « *on constate une nette accélération des événements, sans mise en évidence particulière des parties de la superstructure* », là où on devrait remarquer de nombreux « *et* ». Nous avons donc adopté cette perspective d'analyse pour rendre compte des productions narratives des apprenants de notre corpus et éclairer par conséquent les modalités de leur processus de planification.

La catégorisation des organisateurs textuels peut être faite selon trois axes différents : syntaxique, textuel et discursif. Selon un axe syntaxique, ils sont classés en coordonnants et subordinants tandis que sur une base textuelle et selon l'organisation cognitive de leur contenu, Riegel, Pellat et Rioul (1994), s'inspirant des catégories fixées par Adam & Revaz (1987) et Adam (2005), les classent en deux catégories principales. La première permet au lecteur/interlocuteur de se repérer sur les axes majeurs du temps et de l'espace, construisant ainsi un tout cohérent grâce à l'emploi des organisateurs suivants :

- Temporels (alors-en suite-après-et-puis etc.)
- Spatiaux (ici-là-en haut-en bas-devant-derrrière etc.)

La deuxième catégorie aide à marquer les articulations du raisonnement et inclut des organisateurs :

⁶⁶ Pour la notion de connexion, voir le 4. Chapitre : La cohésion et ses moyens de réalisation

- Argumentatifs (marqueurs d'argument faible et fort, marqueurs d'argument ayant un rôle d'explication et marqueur de conclusion)
- Énumératifs (marqueurs additifs, d'intégration linéaire et de changement de topicalisation)
- Reformulatifs (marqueurs d'illustration et d'exemplification)

6.2.4. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe A

Dans les récits du groupe A en RI nous avons trouvé les catégories suivantes d'organiseurs textuels : temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs, marqueurs de structuration du discours et de sources de savoir⁶⁷.

Organiseurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	24
Spatiaux	11
Argumentatifs	21
Énumératifs	28
Marqueurs de structuration de la conversation	9
Marqueurs de structuration du savoir	2

Tableau 20 : Les organisateurs textuels dans le groupe A (RI).

⁶⁷ Pour la classification des marqueurs de structuration du discours et de source de savoir nous faisons référence à Adam (2005)

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Quand	11
Après	4
Pendant que	1
De ce moment là	1
Dans le moment que	1
Puis	3
Encore une fois	1
Toutes les fois	2

Tableau 21 : Les organisateurs temporels dans le groupe A (RI).

L'éventail d'organisateur temporels employés est relativement varié quant aux formes ainsi qu'aux valeurs temporelles exprimées. 54.16 % sont des connecteurs employés en subordination. Le nombre d'occurrences le plus élevé concerne le connecteur « *quand* », qui exprime une valeur temporelle ponctuelle, et introduit des propositions subordonnées, dont la valeur a déjà été discutée lors de l'analyse syntaxique. Certains sujets essaient d'exprimer la simultanéité de l'action, ainsi que de définir l'origine temporelle des tentatives faisant partie de la structure narrative, en employant respectivement les locutions idiosyncrasiques « *dans le moment que* » et « *de ce moment-là* », alors qu'en LC les mêmes valeurs seraient plutôt rendues par les expressions « *au moment où/dès que* » et « *depuis* ». Un seul apprenant se sert de l'organisateur « *pendant que* », renforcé par la conjonction contre-argumentative « *mais* », pour exprimer la simultanéité.

Dans Ex. 61 et Ex. 62 nous avons montré les différents choix opérés par deux apprenants pour exprimer la simultanéité (« *mais pendant que, dans le moment que* »).

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
Dans ce film	3
Ici	3
Là	1
Dans tous les paysages	1
Dans ce milieu	1
Dans les papiers	1
Voisin de lui	1

Tableau 22 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe A (RI).

Ces organisateurs nous permettent de préciser le cadre spatial dans le contexte d'énonciation (« *dans ce film* ») ainsi que dans le cotexte (« *dans tous les paysages, dans ce milieu, dans les papiers, ici, là* »). La locution « *voisin de lui* » que nous trouvons chez un seul apprenant est une forme idiosyncrasique venant vraisemblablement de la locution spatiale de l'italien « *vicino a lui* », dont nous trouvons une seule occurrence en début du récit en RI :

Ex. 63	Locuteur : SaSor	(FR-LE RI)
2.a	voisin de lui il y a une bouteille d'eau	
2.b	mais il n'y a pas de l'eau# à l'intérieur#	

Ex. 63

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Mais	6
Donc	11
Alors	3
En fait	1
En effet/effectivement	4

Tableau 23 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe A (RI).

Les apprenants emploient de préférence les connecteurs argumentatifs « *donc* » et « *mais* », introduisant un contenu propositionnel nouveau, traité comme un contre-argument

par rapport aux informations du cotexte précédentes. 50% des occurrences de la conjonction contre-argumentative « *mais* » introduisent une proposition subordonnée à valeur temporelle (« *mais quand, mais pendant que* »). Nous trouvons également trois occurrences du connecteur argumentatif « *alors* »⁶⁸. Un seul apprenant se sert du marqueur argumentatif « *en fait* », qui rajoute une valeur explicative, pour mieux détailler ce qui arrive au protagoniste dans le cadre spatial de l'épisode précédent, évoqué dans l'énoncé précédent.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
Et	5
Et renforcé (et puis-et à la fin)	5
Puis	4
Puis renforcé (puis encore-puis enfin)	3
Après	1
Enfin	3
A la fin de l'histoire	1
D'abord	1
Dans la première phase	1
Dans la deuxième phase	1
Dans cette dernière phase	1
Dans toutes ces phases	1

Tableau 24 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe A (RI).

La majorité des occurrences d'organismes énumératifs concerne la conjonction à fonction additive « *et* », dont nous avons également comptabilisé des formes renforcées, comme « *et puis, et à la fin* », qui apportent en plus une fonction d'intégration linéaire. À la suite d'Adam (2005), ces organisateurs ont le rôle de « *découper et ordonner la matière textuelle, combinant parfois cette valeur d'ordre avec une valeur temporelle* ». Ils ont en plus le rôle de signaler le commencement du texte (par ex. dans notre corpus « *d'abord, dans la première phase* »), de signaler sa poursuite (par ex. « *puis* », que nous trouvons parmi nos occurrences) ou sa fermeture (par ex. « *enfin, dans cette dernière phase, à la fin de l'histoire* », aussi utilisés chez le groupe A). Un seul apprenant construit son récit en le

⁶⁸ « *Donc* » et « *alors* » sont également utilisés avec d'autres fonctions que celle argumentative.

découpant et l'ordonnant par la série complète « *d'abord, puis, puis encore, et à la fin* », tandis qu'un autre se sert des locutions « *dans la première phase-dans la deuxième phase-dans toutes ces phases-dans la dernière phase* ».

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Alors	4
Allora	1
Donc	3

Tableau 25 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe A (RI).

Dans notre corpus, les marqueurs « *alors* » et « *donc* » sont généralement employés pour argumenter une conclusion, et ce par la plus part des apprenants. Cependant, nous en avons trouvé des occurrences en tant que structurateurs de la conversation, où leur rôle ne concerne pas seulement l'argumentation, mais aussi la ponctuation du texte en tant que discours oral, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 64a Locuteur : Antonio (FR-LE RI)	Ex. 64b Locuteur : Maria (FR-LE RI)	Ex. 64c Locuteur : Carmen (FR-LE RI)
16.a mais ehm# il y a une machine	12.a à la fin de l'histoire il se retrouve dans la même situation	8.a il ehm# tombe dans une boîte
16.b <qui le> ehm# [+/] très dangereuse pour lui	12.b où il était	8.b et cette boîte se ehm# *chiude* se ehm## ferme#
16.c qui a le devoir le travail de# *distruggere* le fer#	12.c quand l'histoire commence#	9.a donc il tombe dans une boîte#
17.a donc il est dans cette machine	13.a et donc il dort	
17.b et il perd sa consistance	13.b et à côté de lui il y a une bouteille	
17.c et <se retrouve à être> [//] il n'a plus sa réelle consistance#		

Ex. 64

Dans les exemples ci-dessus, « *donc* », en tant que marqueur de structuration du discours, a plusieurs rôles différents. Dans l'exemple 64a, il a une fonction de structuration

informationnelle du discours (Vincent, 1993). Dans cet emploi, ce marqueur permet de signaler le passage d'un topique à un autre, qui peut avoir été énoncé dans le cotexte précédent (comme dans notre exemple) ou bien être inféré par les interlocuteurs. Dans l'Ex. 64a, l'énoncé 17 réintroduit le protagoniste en topique, après l'énoncé 16, où l'apprenant a évoqué la présence d'une machine et en a défini le rôle. Dans l'Ex. 64b, « *donc* » a une fonction de reformulation et d'explicitation (Bolly & Degand, 2009) car ça reprend le contenu informationnel précédent, tout en le reformulant et le précisant. Dans l'Ex. 64c, il y a un emploi de « *donc* » que nous pouvons définir de répétition (Mosegaard Hansen, 1997)⁶⁹, car, après une digression, ça permet de reprendre le contenu informationnel précédent, souvent avec la même structure de surface.

En début de récit, nous avons trouvé aussi des emplois du marqueur « *alors* ». Nous reprenons Bolly & Degand, à la suite de Schiffrin (1987), lorsqu'elles parlent de marqueur de transition participative, quand ce dernier « *marque une transition potentielle entre locuteurs soit en fin ou en début de tour de parole, avec changement du locuteur* ». Il est vrai que les productions de notre corpus ne sont pas de type dialogique, en raison du type de tâche verbale demandée. Il faut tout de même considérer qu'un tour de parole a lieu, après que l'enquêteur a donné les consignes. Les locuteurs commencent donc leur récit, en signalant ce tour de parole par les formes « *alors* » ou « *donc* ». Cette tendance est commune aux autres groupes du corpus, comme nous le verrons par la suite. Les exemples suivants montrent cet emploi du marqueur « *alors* », employé en L1 :

Ex. 65a Locuteur : Mariangela (FR-LE RI)	Ex. 65b Locuteur : FedeSap (FR-LE RI)
1.a *Allora* <Dans cette> [/] dans ce film il y a ehm# un homme	1.a *Allora* il y a une personne#
1.b et il se trouve dans le désert	
1.c et il cherche de l'eau#	

Ex. 65

⁶⁹ Cet emploi correspond au *donc* récapitulatif de Zenone (1982, 1983).

Marqueurs de sources du savoir

Formes	Nb d'occurrences
Selon moi	2

Tableau 26 : Les marqueurs de source de savoir dans le groupe A (RI).

Les marqueurs de source du savoir, définis également de cadre médiatif, signalent qu'une partie donnée du texte est « médiatisée par une autre voix ou PdV » (Adam, 2005). Le locuteur ne prend pas en charge la vérité garantie d'une information du texte, mais la présente comme étant un point de vue d'autrui. Dans notre corpus, nous trouvons 2 seules occurrences d'un marqueur ayant cette fonction, « selon moi ». Par le biais de ce marqueur, les apprenants peuvent exprimer leurs inférences par rapport à l'état d'esprit du protagoniste, lors de sa chute dans le dernier monde, où il meurt (« selon moi il a peur »), comme dans l'Ex. 18, ou bien concernant les personnages principaux du film (« l'eau et l'homme »), comme dans l'exemple suivant :

Ex. 66	Locuteur : Adriana	(FR-LE RI)
1.a	Le film selon moi a comme sujet deux personnages l'eau et un personnage	
1.b	qui n'est pas fait par <une mat> [//] la peau comme l'homme	
1.c	mais <par la plage> [/] *no* de plage#	

Ex. 66

6.3. Groupe B. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Le groupe B se compose de dix locuteurs francophones produisant leur récit en italien LE. Le tableau ci-dessous rend compte des résultats de notre analyse quantitative, qui montre le nombre d'énoncés complexes produits et des propositions, qui les composent :

Énoncés	Propositions
163	565

Tableau 27 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe B (RI)

D'après notre analyse, selon l'axe mono et pluri-propositionnel, le pourcentage des énoncés pluri-propositionnels est le plus élevé :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
6	3.68	157	96.31

Tableau 28 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe B (RI).

Concernant la structuration des énoncés complexes, le tableau suivant nous indique les choix opérés par les apprenants du groupe B en RI :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	23.93
3 propositions	26.99
4 propositions	23.93
5 propositions	12.27
6 propositions	7.36
7 propositions	1.84

Tableau 29 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe B (RI).

D'après ces premières données, relatives à l'analyse quantitative de leur production, ils structurent de préférence des énoncés complexes à 2, 3 et 4 propositions, bien que l'on puisse également remarquer un pourcentage significatif d'énoncés à 5 propositions. Ce résultat confirme ce que nous avons déjà souligné pour les apprenants italophones de français LE, qui produisent également des énoncés complexes de 2 à 4 propositions. Il est nécessaire de vérifier par une analyse qualitative si les deux groupes font les mêmes choix quant à la structuration syntaxique.

6.3.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme pour le groupe A, nous avons répertorié les propositions du groupe B selon les trois types de connexité syntaxique suivants :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non fléchi

Selon l'axe parataxe et hypotaxe, les analyses concernant le degré d'intégration atteint dans les récits produits ont montré les résultats suivants :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
187 propositions 33.09 %	29 propositions 5.13 %	151 propositions 26.72 %	37 propositions 6.5 %

Tableau 30 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe B (RI).

Les types de propositions subordonnées répertoriées sont les mêmes que pour les autres groupes analysés. En ce qui concerne la subordination à verbe fléchi, nous avons classé les propositions en :

- Relatives
- Temporelles
- Causales
- Complétives
- Interrogatives indirectes

Concernant la subordination à verbe non fléchi, nous avons trouvé :

- Participiales
- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées temporelles à l'infinitif
- Subordonnées causales à l'infinitif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	62.25	Participiales	16.16
Temporelles	7.94	Subordonnées au gérondif	11.11
Causales	3.97	Subordonnées finales à l'infinitif	44.44
Complétives	22.51	Subordonnées complétives à l'infinitif	27.7
Interrogatives indirectes	3.11		

Tableau 31 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe B (RI).

Comme remarqué pour le groupe A, les apprenants du groupe B produisent davantage en coordination syndétique. Ci-dessous des exemples de la façon dont certains locuteurs racontent la transition du protagoniste du monde en papier au monde en pierre :

Ex. 67a Locuteur : Johann (IT-LE RI)	Ex. 67b Locuteur : Lola (FR-LE RI)	Ex. 67c Locuteur : Thaïs (FR-LE RI)	Ex. 67d Locuteur : Alice (FR-LE RI)
7.a poi la *toucher* tocca 7.b e <si> [//] la foglia si distrugge 7.c e lui cade in un altro mondo 7.d e è quello delle macchine	4.a e # lui trova una foglia piena di acqua 4.b e cerca a [bevere] l'acqua 4.c ma la foglia si toglie 4.d e lui cade nel mondo dell'industria	8.a e dunque fa la stessa cosa dall'inizio 8.b e cerca ancora sotto 8.c e cade ancora in un buco 9.a arriva in un altro mondo 9.b è un mondo di pietra	9.a e lì si avvicina 9.b tocca 9.c e <cœ> [+/] rifà un buco 9.d e ricade dentro

Ex. 67

Dans ces exemples, nous trouvons des énoncés multi-propositionnels entièrement structurés en coordination, le plus souvent syndétique. Les occurrences de coordination asyndétique sont les moins nombreuses car il s'agit du type de connexion syntaxique le moins employé à l'intérieur de tous les groupes du corpus analysés, tout comme les occurrences de coordination elliptique. À ce propos, on aurait pu penser que les locuteurs du groupe A en produiraient davantage, influencés par leur L1, mais cette construction n'est pas significativement plus employée que dans les autres groupes, même ceux dont la L1 est le français.

Suit la subordination à verbe fléchi. Les subordonnées les plus employées sont encore des propositions relatives, comme pour le groupe A. 58.51 % des relatives présentes sont introduites par le pronom « *che* », ayant valeur de sujet. Parmi les relatives sujet, 29.09 % sont des pseudo-relatives, faisant partie d'une structure présentative. Les occurrences de relatives ayant valeur d'objet sont très faible (3.19 %) et font partie de l'arrière-plan. Le restant, 38.29 %, se compose de relatives locatives. Du point de vue fonctionnel, l'ensemble des subordonnées relatives apportent généralement des informations d'arrière-plan, excepté 15.95 % des occurrences, dont nous fournissons quelques exemples ci-dessous :

Ex. 68a Locuteur : Johann (IT-LE RI)	Ex. 68b Locuteur : Mathilde (IT-LE RI)	Ex. 68c Locuteur : Théo (IT-LE RI)
2.a ehm abbiamo un personaggio	1.a è la storia di un uomo di sabbia	2.a è la storia di un uomo di sabbia
2.b fatto di sabbia	1.b che ehm sente un rumore di acqua	2.b che ricerca dell'acqua
2.c che si muove un poco all'inizio	1.c e che # corre	2.c e che prova a cacciarla
	1.d per trovare quest'acqua	2.d e dunque attraverserà differenti mondi
		2.e <per> [/] # per cacciare <questa> [/] quest'acqua

Ex. 68

Dans ces exemples, les subordonnées relatives ont en effet un rôle dans la construction du premier plan du récit. Concernant les détails fournis pour caractériser les cadres spatiaux successifs, les apprenants du groupe B ont souvent recours aux relatives, alors que les apprenants du groupe A employaient plutôt des participiales. Les exemples suivants montrent la façon dont les apprenants décrivent les deux premiers mondes par des relatives locatives:

Ex. 69a Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)	Ex. 69b Locuteur : Johann (IT-LE RI)	Ex. 69c Locuteur : Alice (IT-LE RI)
5.a cade in una specie <di buco> [/] di buco sì	5.a lo fa un poco	10.a e arriva in un altro posto
5.b e si ritrova in un altro mondo	5.b poi si apre un passaggio nella sabbia	10.b dove ci sono solo rocce
5.c un altro mondo dove ci sono <dei fogli> [/] dei fogli	5.c e lui cade dentro	10.c e dunque cammina lì
	5.d e arriva in un altro mondo un'altra dimensione	
	5.e ehm dove sono molte foglie	

Ex. 69

Seul un apprenant asserte des informations de la trame par des subordonnées relatives locatives, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 70a Locuteur : Théo (IT-LE RI)	Ex. 70b Locuteur : Théo (IT-LE RI)
3.a e dunque # prima è <nel sab> [//] nella sabbia	6.a e dunque ancora una volta cade nei sottofondi di questo mondo
3.b e dunque <lei senta> [//] <sentire> [//] senti # il rumore dell'acqua	6.b e arriva nei meccanismi di questo mondo
3.c <e cade> [+//] provando a cacciare quest'acqua	6.c dove vede finalmente
3.d lui cade in un # *trou* buco	6.d dov'era l'origine di quest'acqua#
3.e e arriva in un mondo di ehm <foglia> [/] di foglia	
3.f dove cercherà ancora a trovare dell'acqua #	

Ex. 70

Les apprenants du groupe B ont recours aux subordonnées relatives pour décrire en particulier le dernier monde qui, d'un point de vue lexical, est peut être celui qui demande le plus d'efforts pour être défini. À ce propos, les locuteurs du groupe A avaient montré un lexique plus spécifique tel « *entreprise, fabrique, industrie lourde* » ou bien des relatives telles que « *des machines qui travaillent le fer* » ou « *un monde qui est formé d'acier* » etc. Dans le groupe B, les apprenants essaient de définir ce cadre à l'aide de propositions relatives formant les locutions suivantes :

Ex. 71a Locuteur : Marion (IT-LE RI)	Ex. 71b Locuteur : Johann (IT-LE RI)	Ex. 71c Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)
10.a <e poi> [/] e poi quindi vede l'acqua 10.b ma provando di prenderla 10.c ancora una volta cade in un altro mondo 10.d e questo altro mondo è fatto di macchine 10.e che sono dappertutto	9.a lui <è attaccato da> [//] ma non è attaccato 9.b ma sono delle macchine 9.c che fanno un certo lavoro in questo mondo 9.d e lui è # messo in pericolo da queste macchine	15.a e <si rit> [//] cade in un buco ancora 15.b e si ritrova in un mondo come moderno un po'ehm con delle macchine 15.c che devono costruire delle cose 15.d e non capiamo bene 15.e cos'è

Ex. 71

Dans les exemples que nous venons de citer, les locuteurs décrivent le dernier monde de façon de plus en plus détaillée, se limitant d'abord à souligner la présence de machines partout jusqu'à essayer de définir le travail, ce qui n'est pas évident à saisir, comme l'affirme le dernier locuteur.

Concernant les autres types de subordonnées à verbe fléchi, les résultats obtenus pour le groupe B montrent que ce dernier a recours à d'autres structures que le groupe A. En relatant les faits, les locuteurs de ce dernier groupe employaient davantage de propositions temporelles jusqu'à produire un effet que l'on a défini de redondance, du moins en RI. Inversement, les apprenants du groupe B n'encadrent pas temporellement les faits de façon si explicite. Le pourcentage le plus élevé, après les propositions relatives, est celui des subordonnées complétives, qui sont en général introduites par des verbes perceptifs tels « *si rende conto, vede, sente che* » etc. Bien que moins nombreuses par rapport au groupe A, les relations temporelles qui apparaissent dans le groupe B sont sémantiquement plus diversifiées. Seuls 50 % des apprenants du groupe B signalent des relations sémantiques d'ordre (« *quando* ») et de simultanéité (« *nel momento in cui* »), comme dans les exemples qui suivent, où les événements sont énoncés suivant leur ordre chronologique :

Ex. 72a Locuteur : Hugo (IT-LE RI)	Ex. 72b Locuteur : Mathilde (IT-LE RI)
12.a dunque scende	6.a e nel momento in cui ha trovato l'acqua
12.b dove c'è l'acqua	6.b scava ancora
12.c ma <quando vede> [/] quando vede l'acqua	6.c e questa volta cade in un mondo # *industrialisé* industrializzato
12.d vede	
12.e che ci sono due muri	
12.f che avanzano non so come dire	
12.g <che> [/] # che sono [dangerosi]	

Ex. 72

Parmi les occurrences que nous avons trouvées, il y a aussi des exemples de subordinées temporelles qui signalent une anticipation sur le déroulement des faits :

Ex. 73a Locuteur : Johann (IT-LE RI)	Ex. 73b Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)
11.a poi va nel mondo	19.a e dunque prima <da> [//] che la macchina <scopra> [//] copra il suolo
11.b cammina un poco	19.b lui riesce a saltare dentro
11.c e vede un passaggio	19.c e si ritrova <in un altro mondo> [//] nel mondo di sotto
11.d che <si ferma> [//] che sta fermando	
11.e e lui salta	
11.f prima <di> [//] che lui è chiuso	

Ex. 73

Dans le premier exemple, en 11.f le locuteur introduit une proposition temporelle par la conjonction « *prima che* », qui encadre temporellement les événements relatés suivant leur ordre chronologique en 11.e. Il faut aussi souligner que ce locuteur n'arrive pas à maîtriser correctement les structures syntaxiques que l'emploi de la conjonction « *prima che* » comporte. Inversement, dans le deuxième exemple, le locuteur démarre l'énoncé 19 par une subordinée temporelle, introduite par la même conjonction « *prima che* », qui fixe le cadre temporel et constitue le topique de l'énoncé, alors que le focus est représenté par la proposition principale 19.b. En plaçant cette subordinée temporelle en tête d'énoncé, l'apprenant ne procède plus par événements juxtaposés chronologiquement dans le temps, mais les réorganise en vue d'une anticipation. De plus, il maîtrise en même temps des structures syntaxiques, telles l'emploi du subjonctif après la conjonction « *prima che* ». Ce

renversement de l'ordre chronologique demande des efforts de planification considérables, ainsi que la maîtrise de structures syntaxiques complexes dans ce cas, ce qui est à considérer comme un trait d'interlangue avancée. Du point de vue informationnel, la tendance à placer les subordonnées temporelles en tête d'énoncé, où elles assument un rôle de topique de l'énoncé, est commune aux groupes A et B. Dans ce dernier, nous n'avons en effet que deux occurrences de subordonnées temporelles à droite, dont une a été signalée dans l'ex. 73a.

Comme le groupe A, aucun apprenant du groupe B n'emploie de propositions finales à verbe fléchi, recourant plutôt à des relations de causalité. Dans le groupe B, ces dernières sont exprimées par 40 % des apprenants, qui se limitent à employer la conjonction « *perché* », tout comme les apprenants du groupe A se limitaient à l'emploi de la forme « *perce que* ». Nous n'avons relevé qu'une occurrence de la conjonction « *siccome* » dans l'exemple suivant, où elle exprime une relation de cause-conséquence, qui permet de préserver l'ordre chronologique des faits relatés. Du point de vue sémantique, il s'agit de l'expression d'une causalité physique, car elle met en relation le protagoniste avec les circonstances externes (l'eau qui mouille les feuilles) :

Ex. 74 Locuteur : Stéphane	(IT-LE RI)
5.a	dunque vuole prendere l'acqua
5.b	ma <siccome l'acqua è> [//] # *mouillé* siccome il foglio è bagnato
5.c	ehm # si rompe
5.d	dunque cade anche attraverso il foglio
5.e	e poi cade anche <in un mondo di> [/] # in un mondo <di pietre> [//] con tante pietre

Ex. 74

Concernant la subordination à verbe non fléchi, les apprenants du groupe B y ont recours de préférence pour exprimer des relations de but, qui sont toujours présentées par « *per* »+ infinitif. Il s'agit des subordonnées à verbe non fléchi dont le pourcentage est le plus élevé. Suivent les subordonnées complétives à l'infinitif, toujours introduites par des verbes perceptifs. Les subordonnées participiales sont beaucoup moins employées que dans le groupe A, où elles avaient surtout le rôle de décrire les cadres spatiaux. À cet effet, les apprenants du groupe B emploient plutôt des propositions relatives, comme nous l'avons vu plus haut. Contrairement au groupe A, 40 % de ces locuteurs emploient des formes syntaxiquement plus intégrées telles le gérondif, comme dans l'ex. 70a, ou le suivant :

Ex. 75	Locuteur : Alice	(IT-LE RI)
14.a	solo che cadendo diciamo	
14.b	non è che si fa male	
14.c	però <è un po'> [+/] *enfin* la sua testa non è più così rotonda	
14.d	che all'inizio	
14.e	e comincia a perdere molta sabbia#	

Ex. 75

Concernant l'emploi du gérondif, nous rendons compte de la représentation de la même tentative de l'histoire (la transition du monde en pierre au monde industriel), par deux locuteurs, respectivement du groupe B et A, en comparant l'Ex. 71a avec le suivant :

Ex. 76	Locuteur : Annamaria	(IT-LE RI)
10.a	quand il cherche de la toucher	
10.b	il tombe [nuvmã]	
10.c	et il se trouve dans un niveau nouveau	
10.d	qui <est formé> cette fois [/] est formé de fer d'acier#	

Ex. 76

Dans les deux exemples, les apprenants construisent des énoncés complexes, respectivement à 5 et 4 propositions. Dans l'Ex. 71a l'apprenant se sert d'une subordonnée au gérondif pour exprimer la tentative du protagoniste de toucher une feuille mouillée, ce qui provoque sa chute à travers le papier dans le dernier monde (« *ma provando di prenderla/ ancora una volta cade in un altro mondo* »). Pour rendre compte de la même action dans l'Ex. 76 le locuteur emploie une subordonnée temporelle à gauche à verbe fléchi, suivie par une principale sans sujet. Cela nous confirme indirectement l'emploi redondant des subordonnées temporelles par le groupe A, mais aussi la tendance, plus marquée chez les apprenants du groupe B, à se servir de structures syntaxiques plus intégrées, qui n'apparaissent pas dans le groupe A⁷⁰.

⁷⁰ Seul un apprenant du groupe A à recours à un gérondif : voir l'Ex. 141

6.3.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés

Nous avons dressé un répertoire des connecteurs employés au niveau micro-syntaxique selon les structures où ils apparaissent :

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
E	119
E renforcé (e infatti- e quindi-e dunque- e poi- e questa volta- e all'inizio- e infine)	22
Ma-Però	29
Quindi, dunque	24
Poi	10
Ancora una volta	2
O	1

Tableau 32 : Conjonctions en coordination dans le groupe B (RI).

La conjonction de coordination la plus employée est toujours « e », que nous trouvons également dans sa forme renforcée, tout comme dans le groupe A. Ensuite nous avons des occurrences assez nombreuses de conjonctions adversatives comme « *ma, però* » ainsi que des occurrences de la conjonction additive « *poi* ». Au niveau micro-syntaxique, ce groupe fait aussi un large emploi des conjonctions « *quindi, dunque* », qui ont le plus souvent un rôle argumentatif. Il y a aussi très peu d'occurrences de ces conjonctions en tant que marqueurs de structuration du discours, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 77	Locuteur : Marion	(IT-LE RI)
10.a	<e poi> [/] e poi quindi vede l'acqua	
10.b	ma provando di prenderla	
10.c	ancora una volta cade in un altro mondo	
10.d	e questo altro mondo è fatto di macchine	
10.e	che sono dappertutto	
11.a	beh è stranissimo	
11.b	e quindi beh ci sono tante macchine	

Ex. 77

Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant fait référence au dernier épisode, où le protagoniste tombe dans un monde, dont il relève seulement la présence de machines. L'énoncé 11 introduit des informations d'arrière-plan par lesquelles le locuteur décrit davantage ce cadre spatial, qualifié de très bizarre (« *stranissimo* »). Le connecteur « *quindi* », en position micro-syntaxique, ici n'a pas de valeur argumentative, mais par son biais le locuteur reprend le contenu informationnel exposé en 10.d et 10.e. Nous pouvons donc qualifier sa fonction de répétition (Mosegaard Hansen, 1997).

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	92
▪ <i>che</i>	55
▪ <i>(da)dove / in cui</i>	36
▪ <i>di cui</i>	1
Conjonctions Temporelles	6
▪ <i>quando</i>	4
▪ <i>prima che</i>	1
▪ <i>dopo che</i>	1
Conjonctions Causales	6
▪ <i>perché</i>	5
▪ <i>siccome</i>	1
Subordonnants Complétifs	36
▪ <i>che</i>	36
Subordonnants d'Interrogation Indirecte	5
▪ <i>se</i>	5

Tableau 33 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe B (RI).

Au niveau micro-syntaxique, les apprenants du groupe B se servent plutôt de subordonnants relatifs, dont nous trouvons les formes « *che, dove, in cui* ». Ensuite, le nombre le plus élevé d'occurrences de conjonctions de subordination appartient au complétif « *che* », comme l'analyse syntaxique a déjà montré. Les liens temporels, parmi les plus marqués dans le groupe A, sont quantitativement moins exprimés dans le groupe B, qui se sert pourtant de conjonctions sémantiquement plus diversifiées, comme « *prima che* » et « *dopo che* », en plus de la forme « *quando* ». En position micro-syntaxique, nous trouvons les mêmes occurrences

de conjonctions temporelles et causales. Parmi ces dernières, il y a surtout la forme « *parce que* » ainsi qu'une seule occurrence de la forme « *siccome* », que nous avons déjà analysée ailleurs. Comme pour le groupe A, les relations finales sont exprimées exclusivement par des subordinées à verbe non fléchi, dont nous présentons ci-dessous le répertoire attesté.

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	17
▪ <i>per</i>	17
Subordonnants Complétifs	10
▪ <i>di</i>	10
Participes	6
Gérondifs	4

Tableau 34 : Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe B (RI).

45.95 % des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi, au niveau micro-syntaxique, sont de type final. Comme chez le groupe A, il y a une seule forme attestée : « *per* »+ infinitif. Suivent 27.02 % de subordinants complétifs, dont la seule forme attestée est « *di* »+ infinitif. Comme nous avons pu le remarquer lors de l'analyse syntaxique, les apprenants du groupe B font un usage très réduit de participes (16.16 %), qui, au contraire, représentaient une des structures à verbe non fléchi plus employées par le groupe A. Par rapport à ce dernier, le groupe B se sert aussi de gérondifs, bien qu'en nombre limité (11.11%).

6.3.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe B

Nous présentons ci-dessous le répertoire des organisateurs textuels employés par le groupe B, en position macro-syntaxique:

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	12
Spatiaux	4
Argumentatifs	31
Enumératifs	52
Marqueurs de structuration de la conversation	28

Tableau 35 : Les organisateurs textuels dans le groupe B (RI).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Quando	4
Nel frattempo	1
Nel momento in cui	1
A un momento	1
Prima che	1
Questa volta	2
Ancora una volta	2

Tableau 36 : Les organisateurs temporels dans le groupe B (RI).

Dans le groupe B, les organisateurs temporels représentent 9.52 % des connecteurs employés au niveau macro-syntaxique. Nous y trouvons des occurrences d'organisateur indiquant la temporalité (« *quando* »), la simultanéité (« *nel frattempo, nel momento in cui, a un momento* ») ou bien l'anticipation, avec renversement de l'ordre temporel (« *prima che* »), dont nous avons discuté lors de l'analyse syntaxique. Ces connecteurs sont employés soit en coordination soit en subordination à verbe fléchi.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
In questo mondo	1
Anche qui/qua	2
Lì	1

Tableau 37 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe B (RI).

Contrairement au groupe A, où le répertoire des organisateurs spatiaux était plus nombreux et diversifié, les apprenants du groupe B n'emploient que très rarement des connecteurs pour marquer explicitement l'espace (3.17 %). Nous n'avons qu'une occurrence de la locution « *in questo mondo* » ainsi que 3 occurrences des formes « *qui, qua, lì* ». De plus, nous n'avons relevé aucun organisateur qui renvoie au contexte d'énonciation, contrairement au groupe A.

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Solo che, ma, però	9
Quindi, dunque, allora	22

Tableau 38 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe B (RI).

24.60 % des organisateurs employés au niveau macro-syntaxique sont de type argumentatif. Les apprenants du groupe B enchainent souvent les énoncés se servant de connecteurs comme « *quindi* » et « *dunque* », comme le montrent les exemples suivants:

Ex. 78a Locuteur : Stéphane (IT-LE RI)	Ex. 78b Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)	Ex. 78c Locuteur : Hugo (IT-LE RI)
<p>13.a dunque prende un # pezzo di metallo</p> <p>13.b per provare a *agrandir* # allargare il buco</p> <p>13.c ma <le due> [//] i due muri si stanno avvicinando</p> <p>14.a dunque ha paura</p> <p>14.b e vuole rompere più rapidamente</p> <p>14.c ma <non ci ## *il nøy arrive pas*> [//] # non ci riesce</p> <p>14.d ed è ### *écrasé* schiacciato dalle mura</p> <p>15.a e dunque vediamo della sabbia</p> <p>15.b cadere nell'acqua#</p>	<p>19.a e dunque prima <da> [//] che la macchina <scopra> [//] copra il suolo</p> <p>19.b lui riesce a saltare dentro</p> <p>19.c e si ritrova <in un altro mondo> [//] nel mondo di sotto</p> <p>20.a e # dunque va a vedere l'acqua</p> <p>20.b e infatti i muri <si > [//] ehm come dire ## <si muovono> non lo so [/] si muovono</p> <p>20.c ehm diventano più vicini</p>	<p>13.a dunque <comincia a> [//] *je sais pas le dire* prova ad andare verso l'acqua</p> <p>13.b ma i muri sono troppo rapidi</p> <p>13.c e dunque diventa solo # grani di sabbia</p> <p>13.d e [tomba] nell'acqua</p> <p>14.a dunque vediamo i grani di sabbia</p> <p>14.b cadere nell'acqua</p> <p>14.c e fanno un ## <non un sacco> [+/] ma non so dire *ben* si ritrova esattamente al posto</p> <p>14.d dove l'abbiamo visto all'inizio del film con la bottiglia esattamente lo stesso</p> <p>15.a e poi dunque sembra ricominciare <sempre> [/] sempre sempre</p>

Ex. 78

Dans les trois exemples ci-dessus, le contenu informationnel de chaque proposition introduite par « *dunque* » est traité comme un argument, découlant des informations fournies dans l'énoncé précédent.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
E	24
E renforcé (e poi, e dopo)	11
Poi	8
Dopo	1
All'inizio	1
Alla fine, infine	5
Finalmente	2

Tableau 39 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe B en RI.

Comme pour le groupe A, les connecteurs les plus utilisés au niveau macro-syntaxique sont de type énumératif. La plus employée est la conjonction à valeur additive « e », avec ses formes renforcées. Suivent les marqueurs que nous avons définis d'intégration linéaire, à la suite d'Adam (2005). Nous en avons relevé des formes, qui découpent le texte en signalant son commencement (« *all'inizio* »), sa poursuite (« *poi, dopo* ») et sa fermeture (« *alla fine, infine* »).

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Allora	5
Quindi, dunque	23

Tableau 40 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe B (RI).

Les occurrences que nous trouvons de la conjonction « *allora* », que nous avons qualifiée de marqueur de structuration de la conversation, font surtout référence à son emploi en début d'énoncé. Comme Ferrari (2006) le souligne, « *la congiunzione testuale allora perde qui il suo valore consecutivo intrinseco per diventare un segnale discorsivo di apertura del movimento conversazionale* ». Dans ce même rôle, Cresti (2000) fait référence à la notion de « *ausili dialogici* », représentant des formes qui n'entretiennent pas de relations avec le contenu locutoire de l'énoncé, mais ont plutôt une fonction de signalation et de rappel pour l'interlocuteur, lors d'un échange verbal. Parmi ces formes, Cresti distingue les unités d'incipit, qui signalent les tours de paroles et se situent en début d'énoncé. Les apprenants du groupe B emploient aussi les formes « *quindi* » et « *dunque* » avec la même fonction, toujours

en début de récit, mais il y a également des occurrences de ces deux formes ayant d'autres rôles dans la structuration du discours, comme nous l'avons souligné ailleurs⁷¹.

6.4. Groupe C. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Nous avons appliqué notre modèle d'analyse au groupe de contrôle C, qui inclut dix locuteurs natifs italophones produisant leur récit en L1. Concernant les analyses quantitatives, nous avons obtenu les données suivantes :

Énoncés	Propositions
87	340

Tableau 41 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe C (RI).

Le pourcentage le plus élevé est toujours des énoncés pluri-propositionnels :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
3	3.4	84	96.5

Tableau 42 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe C (RI).

Quant à la condensation des propositions en énoncés complexes, les natifs opèrent les choix suivants :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	16.6
3 propositions	19
4 propositions	23.8
5 propositions	21.4
6 propositions	13
7 propositions	2.3

Tableau 43 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe C (RI).

Le pourcentage le plus élevé est celui des énoncés à 4 propositions, suivi dans l'ordre par ceux des énoncés à 5, 3 et 2 propositions. S'agissant de locuteurs adultes en L1, ce résultat

⁷¹ Nous faisons référence à l'emploi de formes, comme « *donc, quindi/dunque* » avec une fonction de reformulation et de répétition, mise en évidence dans le paragraphe 6.3.4.

est tout à fait prévisible : à cet âge les locuteurs maîtrisent désormais la syntaxe complexe de leur L1. Cependant, les analyses qui suivent visent à montrer les choix opérés dans la structuration des énoncés, afin de caractériser le degré d'intégration atteint.

6.4.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme pour les groupes A et B, nous avons classé les propositions du groupe C selon les trois types de connexité syntaxique suivants :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non fléchi

Le tableau suivant résume ce que nous avons trouvé :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
104 propositions 30 %	20 propositions 5.8 %	98 propositions 28.8 %	32 propositions 9.7 %

Tableau 44 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe C (RI).

Les types de propositions subordonnées à verbe fléchi employés dans ce groupe ont été répertoriés comme suit :

- Relatives
- Subordonnées temporelles
- Subordonnées causales
- Subordonnées finales
- Subordonnées complétives
- Interrogatives indirectes

Concernant les subordonnées à verbe non fléchi, nous avons trouvé les propositions suivantes :

- Participiales
- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	57.14	Participiales	21.8
Temporelles	15.30	Subordonnées au gérondif	25
Causales	7.14	Subordonnées finales à l'infinitif	40.6
Finales	1	Subordonnées complétives à l'infinitif	12.5
Complétives	16.32		
Interrogatives indirectes	3.06		

Tableau 45 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe C (RI).

Nous remarquons que le pourcentage de propositions en coordination syndétique est le plus élevé. Les locuteurs composant le groupe C ont désormais atteint une maturité cognitive et linguistique qui leur permet de construire un discours complexe, caractérisé par un degré élevé d'intégration, mais ils opèrent toujours le choix de raconter en juxtaposant les événements de l'histoire, comme dans les exemples suivants où les différents locuteurs font référence au début de l'histoire :

Ex. 79	Locuteur : Francesco	(IT-L1 RI)
1.a	Allora <c'è un> [//] il protagonista ha sete	
1.b	e vuole un po' d'acqua	
1.c	nella bottiglia non ne ha più	
1.d	e la va cercando #	

Ex. 79

Ex. 80 Locuteur : Danilo		(IT-L1 RI)
1.a	Allora parla di un ehm # diciamo personaggio	
1.b	formato da sabbia	
1.c	e davanti a lui c'è una bottiglia	
1.d	lui vede il suo contenuto	
1.e	solo che non trova niente #	

Ex. 80

Contrairement aux résultats obtenus pour les apprenants des groupes A et B, où le pourcentage relevant de la coordination était nettement plus élevé, en L1 l'emploi de la coordination est de peu supérieur (30 %) à celui de la subordination à verbe fléchi (28.8 %). Parmi les subordonnées employées, nous trouvons une majorité de relatives (57.14 %). Comme en LE, le pourcentage le plus élevé relève des relatives sujets (50 %), dont 50 % sont des pseudo-relatives. Comme pour les groupes A et B, les relatives objets sont très limitées (7.14 %), et nous pouvons remarquer un nombre consistant de locatives (42.85 %). Du point de vue informationnel, le rôle de l'ensemble des subordonnées relatives attestées est essentiellement de définir l'arrière-plan des récits (83.92 %), comme la caractérisation du protagoniste ou l'attribution à ce dernier de propriétés pouvant servir à mieux l'identifier⁷². Voici quelques exemples tirés de la situation initiale, où les pseudo-relatives dans les constructions présentatives introduisent le protagoniste :

Ex. 81a Locuteur : FedeVit (IT-L1 RI)		Ex. 81b Locuteur : SaNel (IT-L1 RI)	
1.a	Allora c'è questo soggetto	1.a	Allora c'è un uomo di sabbia
1.b	che non è una persona materiale	1.b	che si trova in un deserto appunto
1.c	ma solo un essere di sabbia	no	
1.d	che cerca dell'acqua #	1.c	che spunta dal terreno
		1.d	e accanto a lui c'è una bottiglia <vuota> di acqua [/] vuota #

Ex. 81

Les exemples montrent aussi des pseudo-relatives en 1.d et 1.c, ayant une fonction narrative, car elles contribuent à la construction des événements de la trame.

⁷² Les syntagmes nominaux « *uomo, uomo di sabbia, personaggio* » semblent parfois être insuffisants à un point que les locuteurs se voient obligés de détailler le personnage par d'autres caractéristiques, exprimées par des propositions relatives.

Après avoir introduit et décrit le cadre spatial correspondant à chaque tentative (ce qui se fait généralement par des subordonnées participiales), les locuteurs peuvent fournir des informations de premier ou d'arrière-plan par des relatives locatives, introduites par les pronoms « *dove* » ou « *in cui* », comme dans les exemples suivants :

Relatives locatives introduisant des informations de premier plan		Relatives locatives introduisant des informations d'arrière-plan	
Ex. 82a Locuteur : Katia (IT-L1 RI)		Ex. 82b Locuteur : FedeVit (IT-L1 RI)	
2.a	così inizia a scavare	5.a	<scava> [/] scava
2.b	però cade in <un paesaggio diverso dove>[/] un paesaggio	5.b	e si ritrova in un posto
2.c	fatto di carta	5.c	dove ci sono materiali industriali attrezzi
2.d	dove vede delle gocce d'acqua	5.d	che servono per la trasformazione di materiali
2.e	che provengono dal cielo	5.e	ed è spaventato #
2.f	e cadono per terra #		

Ex. 82

Suivent les propositions complétives (16.32 %), et seuls 15.30 % de propositions temporelles. En L1 comme L2, la dimension sur laquelle les locuteurs s'appuient davantage dans la construction d'un récit est bien temporelle. Face à la consigne reçue (« *racconte-moi ce qui arrive au personnage tout au long de l'histoire* »), chaque locuteur a procédé à une sélection des événements dont il a pris connaissance à travers le film, et il les a disposés selon le PON. Tous les procès répondant à la question posée par la consigne ont donc été chronologiquement organisés sous la forme de propositions narratives qui constituent la trame du récit (Klein & Perdue, 1992). Ceci étant, dans le groupe C, le marquage des relations temporelles n'est pas rendu explicite, contrairement aux effets de redondance qui ont été relevés pour le groupe A. Les subordonnées temporelles à verbe fléchi sont introduites essentiellement par les connecteurs « *quando, mentre, nel momento in cui, man mano* » comme dans les exemples suivants :

Ex. 83 Locuteur : Nicola	(IT-L1 RI)
5.a	poi si trova in un altro ambiente pieno di rocce di pietra
5.b	e nello stesso modo quando trova l'acqua
5.c	inizia a camminare
5.d	inizia a rendersi conto <del paese> [//] dell'ambiente
5.e	in cui si trova
5.f	viene catturato#

Ex. 83

Ex. 84 Locuteur : Danilo	(IT-L1 RI)
7.a	però man mano che cammina
7.b	lui perde la sabbia
7.c	di cui era formato #

Ex. 84

Ex. 85 Locuteur : SaNel	(IT-L1 RI)
6.a	ehm mentre nel momento in cui aveva trovato appunto l'acqua da un'uscita
6.b	si avvicinano delle pareti
6.c	e lo schiacciano #

Ex. 85

Le répertoire des connecteurs utilisés inclut des formes qui indiquent des relations d'ordre, comme la succession et la postériorité (« *poi, dopo* »), mais aussi des relations topologiques, comme la simultanéité (« *mentre, nel momento in cui, man mano che* »). Quant à la position des subordonnées en question, nous avons remarqué une tendance commune chez les groupes A, B et C, car les locuteurs ont essentiellement recours aux subordonnées temporelles en position thématique, où elles posent le cadre des événements qui vont suivre. En LE, cet encadrement est plus fréquent car il pourrait servir de repérage aux apprenants même lorsque ce sont d'autres domaines référentiels qui changent (Perdue, 1995). Dans le cas de notre récit, il s'agit essentiellement de changements dans la catégorie de l'espace : en raison de la structure spécifique de ce court-métrage, le protagoniste passe par quatre cadres spatiaux différents, en renouvelant ses tentatives dans chacun. Ainsi les locuteurs seraient amenés à recontextualiser temporellement sa quête à chaque changement de cadre spatial.

Dans ce groupe, l'expression de la cause est très limitée (7.1 %) et se fait toujours par une subordonnée à verbe fléchi introduite par « *perché* ». Dans une relation de conséquence-cause, ce connecteur exprime des situations d'arrière-plan concernant les raisons de la quête d'eau du protagoniste (« *perché nella bottiglia non ce n'ha/perché appunto è fatto di sabbia* ») ou de ses échecs (« *non riesce a toccarla [l'acqua] perché gli vengono messe delle reti di protezione* »). En RI, les locuteurs du groupe C ont recours à ces subordonnées pour exprimer surtout des relations de causalité physique. Il y a aussi l'expression de la motivation, mais cela se fait exclusivement par le biais de subordonnées finales à verbe non fléchi, introduite par « *per* »+ infinitif (40.6 %), comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 86a Locuteur : Luigi (IT-L1 RI)	Ex. 86b Locuteur : Marco (IT-L1 RI)
2.a per cercare l'acqua	2.a niente questo personaggio va in tre <mond> [//] in tre paesaggi diversi
2.b inizia a fare molte cose	2.b per cercare dell'acqua #
2.c quindi nel deserto inizia a scavare nella sabbia	
2.d poi cade in un nuovo mondo pieno di carta	
2.e anche qui cerca l'acqua#	
2.f e a sua volta arriverà poi in un mondo tecnologico di fabbrica#	

Ex. 86

Parmi les autres subordonnées à verbe non fléchi, nous trouvons 25 % de gérondifs qui n'apparaissent pas dans le groupe A, du moins en RI. Nous rendons compte de l'expression de la première tentative du protagoniste par deux locuteurs des groupes A et C, et comparons l'Ex. 58 en français L2 et le suivant, en italien L1 :

Ex. 87 Locuteur : FedeVit	(IT-L1 RI)
3.a cercando quest' acqua	
3.b si trova <a scavare> [//]a scavare	
3.c e si forma <un vortice> [//] un vortice di sabbia	
3.d che lo spinge poi a cadere in un luogo	
3.e fatto di fogli di carta #	

Ex. 87

En L1, le locuteur démarre son récit par un gérondif, suivi par les propositions coordonnées 3.b et 3.c, elliptiques de sujet, dont dépend la relative 3.d, où la référence au protagoniste se fait par le pronom anaphorique « *lo* ». L'énoncé se termine par une subordonnée participiale que le locuteur emploie avec la même fonction que les apprenants en LE, c'est-à-dire pour mieux détailler le monde dans lequel le protagoniste tombe à ce moment du récit. L'ex. 58 en LE, malgré le niveau avancé des apprenants, montre un énoncé plus bref et composé en prévalence de coordonnées, excepté la proposition relative finale qui relate le même contenu que la proposition 3.e ci-dessus. Comme nous venons de le voir, la fonction des subordonnées participiales en L1 comme en L2 est toujours de rapporter des détails d'arrière-plan concernant la description des cadres spatiaux de l'histoire. Les locuteurs italophones en L1 semblent y avoir recours beaucoup moins que les apprenants en L2, ils privilégient plutôt des propositions relatives locatives ou bien des locutions :

Ex. 88a Locuteur : Francesco (IT-L1 RI)		Ex. 88b Locuteur : MilCar (IT-L1 RI)	
7.a	ehm dopo si trova in un altro luogo	4.a	ad un tratto per terra vede dei fogli bagnati
7.b	dove ci sono tante rocce	4.b	e quindi pensa
7.c	ehm e anche lì trova una specie di pozzanghera	4.c	che lì ci sia l'acqua
7.d	dove secondo lui si può bere	4.d	e inizia a scavare
7.e	e continua cioè continua la sua ricerca #	4.e	e viene risucchiato anche qui
		4.f	e si ritrova in un posto pieno di pietre #

Ex. 88

6.4.2. Les analyses qualitatives: les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés.

L'analyse du degré d'éclision du groupe C nous permet de dresser le répertoire suivant de mots de liaison selon les trois catégories syntaxiques isolées :

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
E	76
E renforcé (e quindi, e dunque)	6
Ma-Però-Solo che	15
Quindi	1
Poi	1
O	1

Tableau 46 : Conjonctions en coordination dans le groupe C (RI).

Les locuteurs emploient de préférence la conjonction coordinative « e » (82 %), ou des occurrences à la forme renforcée, telles « e quindi, e dunque » qui soulignent le traitement du contenu propositionnel introduit par cette conjonction en termes d'argumentation vers une conclusion. Ce résultat coïncide avec ce que nous avons trouvé dans les groupes A et B, et s'explique par le fait que dans le cadre d'un récit, la relation additive représentée par la conjonction « e » est celle qui de préférence permet de joindre les événements d'une histoire, indépendamment de la langue dans laquelle les locuteurs la construisent. Comme pour le groupe A, suivent les connecteurs adversatifs (18.29 %), qui signalent qu'une complication est survenue dans l'histoire. La locution « solo che » a été traitée comme exprimant un contenu sémantique d'opposition dans la même mesure que les conjonctions « ma » et « però ». Les sujets ont tendance à construire des énoncés où figurent les tentatives du protagoniste et les complications qui entravent ses actions, comme dans les exemples suivants:

Ex. 89a Locuteur : Katia (IT-L1 RI)	Ex. 89b Locuteur : Luigi (IT-L1 RI)
7.a inizia a scavare con tutte le forze	5.a <cerca di> [//]trova l'acqua
7.b però alla fine dei macchinari lo ### schiacciano	5.b cerca di arrivare a prenderla
7.c e ritorna da	5.c ma verrà schiacciato#
7.d dove è nato cioè nel deserto	6.a niente poi si sgretola
	6.b e la sabbia finisce nell'acqua#

Ex. 89

Dans ces enchaînements événementiels, les locuteurs ne signalent jamais la réaction déclenchée par la complication de façon explicite, par un connecteur argumentatif qui marque

la conclusion. Ils ont plutôt recours à des conjonctions additives, comme nous pouvons le voir dans les exemples précédents en 7.c et 6.a.

Dans l'exemple suivant, dès le premier énoncé le locuteur met en place une séquence narrative marquant explicitement les relations de cause-conséquence-but par des connecteurs :

Ex. 90 Locuteur : Marco	(IT-L1 RI)
1.a	Allora in questo corto-metraggio c'è un personaggio
1.b	che è fatto di sabbia
1.c	e dunque questo personaggio cerca dell'acqua disperatamente
1.d	perché appunto è fatto di sabbia
1.e	e quindi deve mantenersi con quest'acqua
1.f	in modo tale che la sabbia <si consolida> [/] si consolida #

Ex. 90

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	45
▪ <i>che</i>	27
▪ <i>(da)dove / in cui</i>	17
▪ <i>di cui</i>	1
Conjonctions Temporelles	7
▪ <i>quando</i>	4
▪ <i>fin quando</i>	1
▪ <i>mentre</i>	2
Conjonctions Causales	7
▪ <i>perché</i>	7
Conjonctions Finales	1
▪ <i>in modo tale che</i>	1
Subordonnants Complétifs	14
▪ <i>che</i>	11
▪ <i>come</i>	3

Tableau 47 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe C (RI).

Le nombre le plus élevé d'occurrences concerne toujours les pronoms relatifs. Suivent les conjonctions temporelles, dont le répertoire inclut les formes « *quando, mentre, fin quando* ». Comme nous l'avons remarqué lors de l'analyse syntaxique, il s'agit de conjonctions qui introduisent des subordonnées temporelles en position thématique, et qui respectent toujours l'ordre chronologique des événements. Les relations de causalité sont plus explicitées que les temporelles, surtout en subordination à verbe non fléchi. De plus, dans ce groupe nous trouvons la seule subordonnée finale à verbe fléchi employée dans l'ensemble du corpus, introduite par la locution « *in modo tale che* ».

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	13
▪ <i>per</i>	13
Subordonnants Complétifs	4
▪ <i>di</i>	4
Participes	7
Gérondifs	4

Tableau 48 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe C (RI).

Même en L1, la subordination à verbe non fléchi est la moins représentée (9.7 %). Par rapport au groupe A, les participiales ont diminué considérablement laissant la place au gérondif, dont les occurrences au niveau micro-syntaxique se limitent à 4. Le nombre d'occurrences plus élevé est celui des subordonnées de but, dont la seule forme attestée est « *per* »+infinitif.

6.4.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe C

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	10
Spatiaux	12
Argumentatifs	10
Enumératifs	23
Marqueurs de structuration de la conversation	13

Tableau 49 : Les organisateurs textuels dans le groupe C (RI).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Quando	4
Mentre, nel momento in cui, man mano che	4
(Tutto) ad un tratto	2

Tableau 50 : Les organisateurs temporels dans le groupe (RI).

Dans le groupe C, les occurrences des conjonctions temporelles sont réduites même au niveau macro-syntaxique du texte. Parmi les occurrences attestées, le nombre le plus élevé d'occurrences concerne des connecteurs qui introduisent des subordonnées, comme « *quando, mentre, nel momento in cui, man mano che* ». Seule une conjonction temporelle est employée en coordination au niveau macro-syntaxique, « *tutto ad un tratto* », qui indique la soudaineté de l'action évoquée.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
(Anche) qui	6
Nel primo (paesaggio)	1
Nel secondo (paesaggio)	1
Nel terzo (paesaggio)	1
In questo film/filmato/corto-metraggio	3

Tableau 51 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe C (RI).

Dans le groupe C les énoncés sont reliés par des indications plus souvent spatiales que temporelles, dont les formes employées sont indiquées dans le tableau ci-dessus. Les locuteurs emploient généralement le connecteur spatial « *qui* », qui relie les actions de la trame, exposées dans un nouvel énoncé, au cadre spatial qui a été détaillé dans l'énoncé immédiatement précédent, comme nous montre l'exemple suivant:

Ex. 91 Locuteur : FedeVit	(IT-L1 RI)
3.a	cercando quest'acqua
3.b	si trova <a scavare> [/] a scavare
3.c	e si forma <un vortice> [/] un vortice di sabbia
3.d	che lo spinge poi a cadere in un luogo
3.e	fatto di fogli di carta #
4.a	qui vede ancora macchie di acqua
4.b	che in realtà lo spingono un'altra volta a cercare dell'acqua #

Ex. 91

Un seul locuteur se sert des indications « *nel primo, nel secondo, nel terzo (paesaggio)* » pour structurer son récit, ce qui pourrait également être considéré comme un exemple d'organismes énumératifs. Nous avons aussi des exemples d'organismes précisant le contexte d'énonciation (« *in questo film/corto-metraggio/filmato* ») qui se trouvent toujours en début de récit :

Ex. 92a Locuteur : Katia (IT-L1 RI)	Ex. 92b Locuteur : Marco (IT-L1 RI)	Ex. 92c Locuteur : Stella (IT-L1 RI)
1.a Allora in questo film c'è un personaggio	1.a Allora in questo corto- metraggio c'è un personaggio	1.a Allora in questo filmato ho visto
1.b che si trova nel deserto	1.b che è fatto di sabbia	1.b che nasceva <questa figura> [//] questa persona
1.c e si sveglia da sotto la sabbia	1.c e dunque questo personaggio cerca dell'acqua	1.c che è nata dalla sabbia
1.d e ha bisogno dell'acqua	1.d perché appunto è fatto di sabbia	1.d <e cerca> [//] cioè aveva accanto una bottiglia d'acqua
1.e perché nella bottiglia non ce n'ha #	1.e e quindi deve mantenersi con quest'acqua	1.e però era vuota #
	1.f in modo tale che la sabbia <si consolidi> [/] si consolida #	

Ex. 92

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Però	3
Solo che	2
Quindi	2
Allora	1
Così	2

Tableau 52 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe C (RI).

Le connecteur « *però* » signale l'introduction d'un contre-argument tout comme la locution « *solo che* ». Dans les deux cas une nouvelle information est apportée, qui contredit l'orientation argumentative des contenus introduits dans l'énoncé précédent, comme nous remarquons dans l'Ex. 81b et le suivant:

Ex. 93	Locuteur : Francesco	(IT-L1 RI)
3.a	si trova in un altro luogo	
3.b	<dove> [//] cioè è disperso	
3.c	non c'è niente#	
4.a	solo che da una parte trova diciamo una pozzanghera	
4.b	dove c'è dell'acqua	
4.c	dove secondo lui si può bere #	

Ex. 93

Dans l'Ex. 81b, le locuteur encadre la situation initiale par ses éléments principaux: le protagoniste (« *un uomo di sabbia* ») le contexte (« *un deserto* ») et la raison de sa quête d'eau (« *una bottiglia d'acqua vuota* »). L'énoncé suivant introduit l'événement déclencheur représenté par le bruit de l'eau (« *sente gocciolare quest'acqua* »), qui constitue un contre-argument par rapport au manque d'eau qui a été annoncé dans l'énoncé précédent. Dans l'Ex. 93, le locuteur vient de caractériser l'endroit où le protagoniste est tombé pendant sa quête (« *non c'è niente* »), mais un nouvel argument est introduit par la locution « *solo che* » : malgré l'aspect désertique du paysage le protagoniste trouve quand même une flaque d'eau.

Les trois autres connecteurs, « *quindi*, *allora*, *così* », signalent l'introduction d'une conséquence logique :

Ex. 94a Locuteur : Francesco (IT-L1 RI)	Ex. 94b Locuteur : Katia (IT-L1 RI)	Ex. 94c Locuteur : MilCar (IT-L1 RI)
8.a <poi> [//] cioè lui non riesce a capire	1.a Allora in questo film c'è un personaggio	1.a Allora si vede prima di tutto un paesaggio
8.b come deve fare	1.b che si trova nel deserto	1.b sembra un deserto
8.c per trovare dell'altra acqua	1.c e si sveglia da sotto la sabbia	1.c e disteso c'è un uomo
8.d <e comincia> [//] <cioè secondo lui> [//] <u>deve rompere la roccia</u>	1.d <u>e ha bisogno dell'acqua</u>	1.d che si sveglia
8.e <u>per trovare più acqua #</u>	1.e <u>perché nella bottiglia non ce n'ha #</u>	1.e e prende in mano una bottiglia vuota #
9.a quindi comincia a rompere la roccia	2.a così inizia a scavare	2.a <u>credo che</u>
9.b e si trova in un altro luogo	2.b però cade in <un paesaggio diverso dove>[//] un paesaggio	2.b <u>volesse l'acqua #</u>
9.c cade giù #	2.c fatto di carta	3.a allora inizia a cercare per terra
	2.d dove vede delle gocce d'acqua	3.b e viene risucchiato
	2.e che provengono dal cielo	3.c e si ritrova in un <paes> [//] cioè in un posto pieno di fogli
	2.f e cadono per terra #	3.d in cui volavano questi fogli #

Ex. 94

Dans le premier exemple, le locuteur a introduit un contenu d'arrière-plan concernant les intentions du protagoniste, signalées par un marqueur de source du savoir (« *secondo lui deve rompere la roccia per trovare più acqua* »). L'organisateur « *quindi* », qui démarre l'énoncé suivant, établit une relation de conséquence entre les propos du protagoniste et l'action qu'il accomplit (« *comincia a rompere la roccia* »). Les deux autres exemples créent un lien de cause-conséquence entre la présence de la bouteille vide, le protagoniste probablement assoiffé et la recherche d'eau (« *così inizia a scavare/allora inizia a cercare per terra* »). De plus, dans le troisième exemple nous remarquons l'emploi de la même conjonction « *allora* » qui, en début de récit a un rôle de marqueur de la conversation, alors que dans l'énoncé suivant elle a une fonction réellement argumentative.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
E	3
E renforcé (e poi)	7
Poi	10
Dopo	1
Alla fine del terzo (paesaggio)	1
All'inizio	1

Tableau 53 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe C (RI).

La conjonction « e » est parmi les plus employées, surtout dans sa forme renforcée, qui permet aux locuteurs d'intégrer les énoncés, ainsi que les événements qu'ils véhiculent, de façon linéaire. Lors de la planification globale de son récit, par le biais de ces marqueurs l'énonciateur donne à son destinataire des instructions lui permettant de traiter les informations qu'il reçoit. Ceci étant, les instructions données par l'emploi de tels organisateurs, en L1 comme L2, se révèlent superflues et redondantes car le destinataire a toujours tendance à encoder les informations reçues de façon séquentielle, suivant le principe pragmatique de l'ordre naturel. Lorsque ce dernier n'est pas respecté par l'énonciateur, des indications explicites d'anticipation ou de retro-spection sont nécessaires, faute de quoi le sens du récit pourrait en être compromis.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Allora	8
Vabbè	2
Cioè	3

Tableau 54 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe C en RI.

80 % des récits du groupe C commencent par la conjonction « allora », qui a un rôle de signalation des tours de parole, ce qui est commun aux autres groupes, A et B. Dans le groupe C, nous avons aussi 2 occurrences de la forme « vabbè » (résultant de la contraction « va bene »). Il nous semble que le locuteur, qui l'emploie, s'en serve dans un rôle de structuration de l'information, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 95 Locuteur : Francesco	(IT-L1 RI)
13.a	cioè lui vuole andare
13.b	solo che viene schiacciato dai macchinari
13.c	e viene diciamo fatto in sabbia fina #
14.a	vabbè poi lui riesce a passare attraverso questa specie di buco
14.b	solo che passa tutto in granelli
14.c	e va nell'acqua
14.d	come lui voleva #

Ex. 95

Par le biais de la locution « *vabbè* », le locuteur veut signaler que les informations correspondantes au topique « *le protagoniste dans le monde industriel* » sont terminées et que l'on passe à un autre épisode (ici la fin). Cette valeur pourrait être renforcée par l'emploi de « *poi* », qui indique de façon explicite l'introduction de l'événement suivant dans la chronologie. « *Cioè* » a un rôle proprement reformulatif, mais le seul locuteur qui l'emploie s'en sert comme d'un marqueur de conversation :

Ex. 96 Locuteur : Francesco	(IT-L1 RI)
12.a	scende giù
12.b	trova tanti macchinari
12.c	e scendendo sempre giù
12.d	si perde
12.e	<e in un altro diciamo> [//] <in un altro posto trova> [//] cioè riesce finalmente a vedere molta più acqua
12.f	di quanta lui ne vuole #
13.a	cioè lui vuole andare
13.b	solo che viene schiacciato dai macchinari
13.c	e viene diciamo fatto in sabbia fina #

Ex. 96

« *Cioè* » qui démarre l'énoncé 13 ne reformule pas le contenu exprimé par l'énoncé précédent, mais il est un marqueur typique de l'oralité que ce locuteur emploie souvent aussi en position micro-syntaxique.

6.5. Groupe D. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Le groupe D se compose de dix sujets natifs francophones, qui produisent leur récit en français L1. Nous analysons leurs productions selon le modèle syntaxique illustré en début de ce chapitre, en commençant par l'analyse quantitative des énoncés complexes et des propositions produits par ce groupe :

Énoncés	Propositions
138	513

Tableau 55 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe D (RI).

Ensuite, nous comptons les énoncés mono-propositionnels, qui représentent 5.07 % de la production du groupe D, comme nous pouvons voir dans le tableau suivant :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
7	5.07	131	94.92

Tableau 56 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe D (RI).

Comme pour les autres groupes, natifs ou apprenants, les énoncés multi-propositionnels sont la majorité. Le tableau suivant montre le nombre de propositions empaquetées par énoncé :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	16.67
3 propositions	21.01
4 propositions	28.26
5 propositions	18.84
6 propositions	8.7
7 propositions	1.45

Tableau 57 : Nombre de propositions par énoncés complexes dans le groupe D (RI).

Ces premières données, concernant le degré de condensation des productions du groupe D, montrent que les locuteurs natifs francophones structurent de préférence des énoncés à 4, 5 et 3 propositions, comme le fait le groupe C, composé par les natifs italophones en L1. Au contraire, le pourcentage d'énoncés à 5 propositions est nettement plus bas pour les

groupes A et B, composés par les apprenants produisant respectivement en français et italien L2, qui construisent davantage des énoncés complexes à 3, 2 et 4 propositions.

6.5.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Poursuivant l'analyse selon l'axe parataxe et hypotaxe, nous avons répertorié les propositions du corpus selon les trois types de connexité syntaxique définis :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non fléchi

Nous avons ainsi obtenu les résultats suivants :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
148 propositions 29.18 %	35 propositions 6.80 %	141 propositions 27.82 %	49 propositions 9.53 %

Tableau 58 : Répertoire des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe D (RI).

Quant aux moyens de subordination à verbe fléchi employés, nous les avons répertoriés comme suit :

- Relatives
- Temporelles
- Causales
- Finales
- Complétives
- Interrogatives indirectes

Pour ce qui est de la subordination à verbe non fléchi, nous avons trouvé les propositions suivantes :

- Participiales

- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées complétives à l'infinitif
- Subordonnées temporelles à l'infinitif
- Subordonnées causales à l'infinitif
- Subordonnées finales à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	68.79	Participiales	20.4
Temporelles	9.21	Subordonnées temporelles à l'infinitif	6.12
Causales	3.54	Subordonnées au gérondif	22.44
Complétives	12.76	Subordonnées finales à l'infinitif	40.81
Interrogatives indirectes	5.67	Subordonnées complétives à l'infinitif	10.2

Tableau 59 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe D (RI) du corpus.

Les locuteurs du groupe D structurent leurs récits surtout en coordination syndétique et subordination à verbe fléchi. Ce choix est commun à tous les autres groupes du corpus. Bien qu'il s'agisse de locuteurs natifs adultes, pouvant maîtriser tous les moyens d'intégration syntaxique de leur L1, il n'est pas rare qu'ils construisent des énoncés complexes entièrement en parataxe, comme dans les exemples suivants, référant à épisodes différents de l'histoire:

Ex. 97	Locuteur : Charlotte	(FR-L1 RI)
11.a	et donc il va trouver en dessous de tous ces quatre mondes la mer	
11.b	et il va se faire en fait détruire dans une de ces ehm technologies	
11.c	et donc du coup il va se hisser à traves un petit trou	
11.d	et il va arriver à la mer	

Ex. 97

Ex. 98	Locuteur : Christophe	(FR-L1 RI)
5.a	<un monde de papier> [//] enfin il y a un monde de papier	
5.b	et là il trouve sur un papier une flaque	
5.c	donc il va vers la flaque	

Ex. 98

Comme pour les autres groupes, nous n'avons pas compté les occurrences de constructions elliptiques car elles sont très rares. Concernant la coordination elliptique, nous n'avons trouvé que les exemples suivants dans le groupe D :

Ex. 99a Locuteur : Charlotte (FR-L1 RI)	Ex. 99b Locuteur : Maureen (FR-LE RI)	Ex. 99c Locuteur : François (FR-LE RI)	Ex. 99d Locuteur : François (FR-LE RI)
9.a en suite il va suivre il va suivre	9.a donc il commence à ehm essayer d'attraper l'eau	5.a tout à coup là il entend des gouttes	12.a et là il marche un peu
9.b et donc <il va essayer> [//] là dans le monde des pierres il va arriver sur une pierre	9.b de creuser	5.b tomber	12.b et trouve la source
9.c où il y a des petites gouttes d'eau	9.c et donc il retombe # encore une fois donc <dans un autre> [/] dans un autre paysage	5.c et pareil commence à fouiller	12.c sauf qu'il y a une des pièces
9.d qui arrivent sur la pierre	9.d donc là c'est que des pierres	5.d et il se fait engouffrer dans un trou	12.d qui se déplace vers lui
9.e et donc il va casser la pierre			12.e pour le tuer
9.f et tomber dans un autre monde un peu plus technologique			

Ex. 99

Dans l'ex. 99a et l'ex. 99b nous trouvons des occurrences de propositions coordonnées elliptiques de verbe. Dans l'ex. 99a le locuteur emploie une forme de future périphrastique typique du français (aller + infinitif) pour exprimer les deux actions, casser la pierre et tomber dans un autre monde. Dans le même genre l'ex. 99b, où l'on trouve une construction verbale complexe, composée par un verbe exprimant l'aspect de l'action, qui

situe les procès à un moment donné (« commencer à »), et un autre véhiculant l'idée de tentative (« essayer de »). Les deux procès distincts, condensés dans le même énoncé, sont : attraper l'eau et creuser un trou. L'Ex. 99c et l'Ex. 99d montrent des occurrences d'ellipse de sujet, respectivement en 5.c et 12.b, ce qui contribue à renforcer la cohésion dans ces productions.

La coordination asyndétique est rare. Cependant en voici quelques exemples, tirés du groupe D, qui montrent des énoncés construits en partie en coordination asyndétique :

Ex. 100 Locuteur : Christophe		(FR-L1 RI)
6.a	alors là j'ai oublié il va vers la flaque	
6.b	il touche la flaque	
6.c	il essaie d'identifier	
6.d	d'où vient l'eau	

Ex. 100

Ex. 101 Locuteur : Maureen		(FR-L1 RI)
21.a	et donc comme c'est un personnage en sable	
21.b	il redevient sable	
21.c	il tombe dans l'eau	

Ex. 101

Concernant la subordination à verbe fléchi, 68.79 % des propositions sont des relatives, comme chez les autres groupes du corpus. Une analyse plus approfondie de ces subordonnées montre que 58.76 % sont des relatives ayant un rôle de sujet, tandis que 41.22% sont des relatives obliques. Parmi ces dernières les plus fréquentes sont des locatives, qui permettent de situer les événements dans l'espace. Elles sont introduites par l'éventail de pronoms suivant : « où, dans laquelle/lequel, sur laquelle/lequel ». 60 % des locuteurs emploient des relatives ayant un rôle d'objet, cependant leur pourcentage est très réduit (9.27 %). Ci-dessous quelques exemples:

Ex. 102 Locuteur : Geneviève		(FR-L1 RI)
8.a	et ensuite on voit <les cendres > de cet homme [//] enfin le sable	
8.b	qui rentre par le trou	
8.c	qu'Øl a essayé de creuser	
8.d	pour sortir de la machine #	
8.e	qui le menait toujours vers l'eau	

Ex. 102

Ex. 103 Locuteur : François		(FR-L1 RI)
13.a	et donc là il meurt en quelques sortes	
13.b	et là il tombe dans cette eau	
13.c	qu'Øl avait trouvée	
13.d	et là il repart au point de départ # dans le désert	

Ex. 103

Parmi les relatives sujet nous comptons des pseudo-relatives⁷³ (56.14%), surtout en début de récit, où elles ont la fonction narrative d'introduction du protagoniste principal :

Ex. 104a Locuteur : Camille (FR-L1 RI)	Ex. 104b Locuteur : Christophe (FR-L1 RI)	Ex. 104c Locuteur : Valérie (FR-L1 RI)
1.a donc il y a un bonhomme de sable	1.a <donc sur l'histoire j'ai vu> [+/] c'est un personnage	2.a et donc c'est un personnage
1.b qui se réveille dans le désert	1.b <en> [//] # modelé en argile enfin	2.b fait de sable
	1.c qui se trouve dans un désert	2.c qui se réveille
	1.d et qui tient une bouteille	2.d et a une bouteille à coté de lui
	1.e et qui veut boire	2.e et <qui est vide> [//] enfin une bouteille en verre qui est vide
	1.f mais la bouteille est vide	

Ex. 104

⁷³ Pour leur définition nous renvoyons au paragraphe 6.2.1 Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe (Chini, 2003)

Dans l'Ex. 104a, l'Ex. 104b et l'Ex. 104c, les récits démarrent tous par des constructions présentatives, introduites par les verbes être et avoir. Le référent (le seul personnage humain de l'histoire) est présenté en position de topique et la pseudo-relative, qui suit, représente le focus, c'est-à-dire ce que l'on affirme à propos du référent. D'autres apprenants se servent de constructions clivées pour relater d'autres épisodes de l'histoire, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 105 Locuteur : Maureen	(FR-L1 RI)
15.a	et donc il y a pleins de machines
15.b	qui posent
15.c	qui enlèvent
15.d	qui fixent des choses sur cette plate-forme

Ex. 105

Dans l'Ex. 105 le locuteur emploie une structure clivée, où les trois relatives ont une fonction descriptive. Elles véhiculent des informations d'arrière-plan concernant les activités qui se déroulent dans le dernier cadre spatial de l'histoire. Concernant la fonction informationnelle des pseudo- relatives, elles peuvent aussi affirmer des informations de la trame, comme dans les Ex. 104a, b et c.

Les subordonnées plus fréquentes, après les relatives, sont les complétives, dont le pourcentage est de 12.76 %. Ce résultat coïncide avec ce que nous avons obtenu pour les groupes B et C du corpus. Inversement, pour les apprenants du groupe A, le pourcentage des subordonnées complétives est parmi les plus restreints, tout comme le pourcentage des interrogatives indirectes.

Suivent les subordonnées temporelles (9.21 %). Comme chez les groupes B et C, les relations temporelles sont beaucoup moins explicites que chez les apprenants du groupe A, surtout lorsqu'elles indiquent la séquentialité. D'autres liens temporels spécifiques, comme la simultanéité et l'antériorité, sont marqués dans des propositions subordonnées, placées à droite, comme dans les exemples suivants :

Ex. 106a Locuteur : Charlotte (FR-L1 RI)	Ex. 106b Locuteur : Geneviève (FR-L1 RI)
3.a et en fait il se met à la recherche de cette fuite d'eau	7.a donc il continue à la recherche de l'eau
3.b donc il va marcher à travers le désert	7.b jusqu'à qu'il # se retrouve écrasé par une machine
3.c jusqu'au moment où il va tomber <dans un> [//]# <dans un truc de sable> [//] # <dans un> [//] comment on dit enfin dans le sable mouvant	7.c qui le détruit

Ex. 106

Dans l'Ex. 106a et l'Ex. 106b les locuteurs racontent les événements selon leur ordre chronologique de succession. Les propositions 3.c et 7.b précisent l'intervalle temporel associé aux procès relatés respectivement en 3.b et 7.a. Nous relevons la même tendance même lorsque les locuteurs expriment des relations temporelles d'antériorité :

Ex. 107a Locuteur : Camille (FR-L1 RI)	Ex. 107b Locuteur : Raphaël (FR-L1 RI)
9.a <il arrive à> [//] il saute dans un trou	12.a donc il commence à creuser de plus en plus vite
9.b avant que la machine ne le recouvre	12.b mais en fait il y a une machine 12.c qui va le tuer 12.d juste avant qu'il arrive à creuser

Ex. 107

Seuls 23 % des liens temporels, trouvés dans le groupe D, sont véhiculés par des subordinées à gauche :

Ex. 108a Locuteur : Maureen (FR-L1 RI)	Ex. 108b Locuteur : Raphaël (FR-L1 RI)	Ex. 108c Locuteur : Valérie (FR-L1 RI)
4.a et quand il creuse 4.b il est importé par le sable 4.c en fait il y a un espèce de tourbillon 4.d le personnage disparaît 4.e <sa bouteille d'eau > [//] enfin sa petite bouteille reste 4.f et lui il tombe <dans un autre> [//] dans un complètement autre décor 4.g donc où il y a pleins de feuilles par terre et tout	13.a donc on voit 13.b que (13.c) tout le sable (13.d) tombe dans la mer 13.c quand il meurt 13.d qui était de lui	1.a alors <ça> [//] alors donc quand ça commence 1.b on voit un personnage 1.c couché dans un désert <sur> [//] dans des dunes

Ex. 108

Du point de vue informationnel, la proposition temporelle en tête d'énoncé permet de fixer le cadre des événements, qui vont suivre, et constitue le topique de l'énoncé, alors que le focus est représenté par la proposition principale, dont elle dépend. Cela s'explique par une plus forte exigence d'encadrement et de repérage chez les apprenants, même lorsque ce sont d'autres domaines référentiels qui changent. En réalité c'est une tendance commune aux groupes A, B et C, que nous remarquons en moindre mesure chez le groupe D, où les locuteurs semblent faire preuve d'une plus forte liberté dans l'organisation de l'information.

Le pourcentage relevant des subordonnées causales est très faible (3.54 %, soit 5 propositions dans tout le corpus relatif au groupe D). Les locuteurs marquent des relations de cause-conséquence, en employant le connecteur « *comme* », ce qui permet de respecter l'ordre chronologique des événements, comme nous pouvons le voir dans l'Ex. 101 ou le suivant :

Ex. 109 Locuteur : Christophe		(FR-L1 RI)
11.a	donc il perd le bout de son pied	
11.b	il essaie de l'accommoder	
11.c	mais <comme> [+/] plutôt il est fait de sable	
11.d	comme il lui manque l'eau	
11.e	il n'arrive pas à remettre l'extrémité de son pied	

Ex. 109

Les locuteurs du groupe D marquent aussi des relations de conséquence-cause, en utilisant des subordonnées introduites par « *parce que* » :

Ex. 110a Locuteur : François	Ex. 110b Locuteur : Valérie
(FR-L1 RI)	(FR-L1 RI)
6.a	13.a bon il fini par trouver la source
6.b	13.b <mais vraiment de façon> [+/] enfin c'est un peu dangereux pour lui
6.c	13.c parce que bon les machines <risquent de> [//] ehm enfin de le tuer ou de +
	13.d enfin en tout cas il risque d'être accidenté

Ex. 110

La dernière occurrence de subordonnée causale que l'on a trouvée dans le corpus, concerne un emploi macro-syntaxique du connecteur « *parce que* »⁷⁴ :

Ex. 111 Locuteur : Adrien		(FR-L1 RI)
7.a	donc il essaie de s'échapper apparemment	
7.b	parce qu'on voit une sorte soit d'eau de ciel de mer on sait pas trop	

Ex. 111

Dans l'exemple ci-dessus nous pouvons voir qu'il n'y a aucune véritable relation de conséquence-cause entre les propositions 7.a et 7.b, mais cette dernière proposition permet de développer le contenu de la précédente. Le protagoniste essaie de s'échapper par un trou à

⁷⁴ Pour la définition de *parce que* macro-syntaxique voir VII.3

travers lequel on voit de l'eau, mais ne sachant pas comment le qualifier, le locuteur opère différents choix lexicaux (« *eau, ciel, mer* »), avant d'affirmer explicitement qu'il n'est pas sûr de ce que c'est. Un tel emploi du connecteur « *parce que* » a été trouvé aussi dans le groupe A du corpus, où c'est considéré comme un trait d'interlangue avancée.

9.53 % des propositions chez le groupe D sont des subordonnées à verbe non fléchi. Comme pour les groupes B et C du corpus, les structures plus employées sont les propositions finales (40.81 %). L'expression du but se fait toujours par des structures « *pour* »+ infinitif, qui transmettent surtout la visée intentionnelle des actions du protagoniste. Ces actions font partie de la trame et sont exprimées par un lexique verbal qui les définit en tant que tentatives (« *essayer* ») ou actions délibérées (« *décider* »), comme dans les exemples suivants :

Ex. 112a Locuteur : Andy (FR-L1 RI)	Ex. 112b Locuteur : Christophe (FR-L1 RI)
14.a et on voit à ce moment-là les murs autours de lui	3.a il y a rien
14.b qui commencent à se refermer	3.b qui tombe
14.c donc il essaie de se dépêcher de creuser	3.c alors il décide de creuser
14.d pour accéder à cette partie là	3.d pour voir
	3.e s'il trouve une source ou +

Ex. 112

Seule une infinitive de but, chez le groupe D, n'exprime pas les intentions du protagoniste, comme le montre l'Ex. 99d, où le locuteur relate du dernier épisode et introduit une nouvelle entité à l'aide d'une construction présentative (« *il y a une des pièces* »), qui est placée en topique dans la proposition 12.d. Dans ce cas, l'infinitive finale en 12.e exprime des circonstances externes.

Nous avons également trouvé une occurrence de la structure « *pour* »+ infinitif, qui n'a pas été compté comme une subordonnée finale à verbe non fléchi, en raison de sa valeur métalinguistique (Benazzo, 2005). Le locuteur ne l'emploie pour exprimer ni le but du protagoniste ni des circonstances externes, mais se sert de cette tournure de phrase pour définir le rôle d'un objet présenté dans le dernier cadre :

Ex. 111 Locuteur : Maureen	(FR-L1 RI)
20.a	mais il y a <des> [//] il a y a <deux serrettes pour broyer> [//] je sais pas <des> [//] peut être des ordures

Ex. 113

Bien que locuteurs adultes en L1, chez le groupe D ils n'emploient pas d'autres structures pouvant exprimer le but, telles les tournures « *de façon à ce que, ce qui fait que* ». Cette tendance est commune à tous les groupes du corpus, excepté une seule occurrence chez le groupe C de la locution « *in modo tale da* ».

Suivent les subordonnées au gérondif (22.44 %). Cette construction est aussi employée chez les groupes B et C, alors que chez le groupe A aucun apprenant ne s'en sert, du moins en RI. 50 % des apprenants du groupe D l'emploient dans le cadre d'énoncés complexes :

Ex. 114a Locuteur : Valérie (FR-L1 RI)	Ex. 114b Locuteur : Camille (FR-L1 RI)		
8.a	et toujours pareil <il cherche> [+//] tout en marchant	2.a	il recherche de l'eau
8.b	il cherche à trouver	2.b	et en cherchant de l'eau dans le sable
8.c	après avoir entendu le bruit de la goutte	2.c	il se fait engloutir par le sable
8.d	<d'où provient> [//] enfin où elle est une source d'eau		

Ex. 114

Les Ex. 114a et b montrent des énoncés complexes qui relatent les différentes facettes d'un même événement (« *la recherche d'eau* »). Dans ces énoncés sont condensées des informations de premier et d'arrière-plan. Les subordonnées au gérondif employées fournissent plutôt des détails sur la manière dont cette recherche se déroule.

20.40 % des subordonnées à verbe non fléchi sont des participiales. Ces résultats sont semblables à ceux obtenus pour le groupe C. Les occurrences présentes chez le groupe D sont employées pour définir surtout le protagoniste et ses caractéristiques physiques, cela en début de récit, comme le montrent l'Ex. 104b et l'Ex. 108c ainsi que le suivant :

Ex. 115 Locuteur : Adrien		(FR-L1 RI)
1.a	alors donc à la base on voit comme première image un sorte d'un homme	
1.b	incrusté dans le sable du désert # à coté d'une bouteille vide	

Ex. 115

Seul un locuteur se sert des subordonnées participiales pour définir chaque changement de cadre spatial. Nous comparons la production de ce locuteur à d'autres du groupe D, où les descriptions spatiales se font généralement par des relatives locatives ou des locutions.

Ex. 116a Locuteur : Andy (FR-L1 RI)	Ex. 116b Locuteur : Camille (FR-L1 RI)
5.b composé de feuilles avec du vent	3.b où il y a pleins de feuilles et énormément de vent
8.c composé de pierres	5.a là il arrive dans un monde avec <des cailloux> [//] pleins de cailloux

Ex. 116

10.20 % des subordonnées à verbe non fléchi sont des complétives avec un sujet exprimé, différent du sujet de la principale. Il s'agit de propositions qui ne sont introduites par aucune conjonction, comme dans l'Ex. 99c (« *tout à coup là il entend des gouttes/tomber* »). Dans cet exemple, les propositions 5.a et 5.b peuvent être transformées en constructions équivalentes, comme suit :

- Tout à coup il entend des gouttes qui tombent

ou bien :

- Tout à coup il entend que des gouttes tombent

6.5.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés.

Le répertoire des connecteurs, qui ont été employés par les locuteurs du groupe D, inclut encore une fois des éléments de jonction en coordination, subordination à verbe fléchi et à verbe non fléchi.

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
Et	54
Et renforcé (et puis, et donc, et à la fin, et là etc.)	29
Puis	1
Mais, sauf que	14
Donc, alors	22
Au dernier moment	2
En fait	2

Tableau 60 : Conjonctions en coordination dans le groupe D (RI).

Comme pour les autres groupes du corpus, natifs et apprenants, la conjonction la plus fréquente est « *et* », employée aussi à la forme renforcée. Nous trouvons 29 occurrences où cette conjonction est utilisée en combinaison avec d'autres éléments, apportant d'autres nuances sémantiques. Nous avons des cas de simples additifs, comme « *et puis, et une fois de plus, et à la fin* ». Il y a aussi des occurrences à valeur temporelle, comme « *et à un moment, et au fur et à mesure* » ou bien « *et là* », qui, en français, pourrait indiquer le temps aussi bien que l'espace. 41 % des formes renforcées relèvent de la combinaison « *et donc* », qui peut à la fois avoir un rôle argumentatif ou bien de structuration du discours. Dans l'exemple suivant, il est possible de trouver deux relations de conséquence, exprimées par la forme « *et donc* » :

Ex. 117 Locuteur : François	(FR-L1 RI)
2.a	donc la première scène se déroule dans le désert
2.b	et donc ce bonhomme a soif
2.c	et donc il cherche de l'eau
2.d	il entend des gouttes

Ex. 117

Le locuteur est au début de son récit et vient de présenter le protagoniste, dans l'énoncé précédent. Il trace un cadre spatial dans la proposition principale 2.a, qui est reliée en parataxe à 2.b par la forme « *et donc* ». Dans cette proposition, le locuteur réintroduit le protagoniste en topique, à l'aide d'un démonstratif + un syntagme nominal (bonhomme). Cette proposition exprime ce que l'on définit une pré-condition (Trabasso & Sperry, 1985), c'est-à-dire un élément nécessaire à l'introduction de l'événement qui suit, exprimé ici par la

proposition 2.c. Dans l'ex. 117 la pré-condition est représentée par la soif du protagoniste, dont la conséquence, introduite par la forme « *et donc* », est le fait de rechercher l'eau, qui est une action qui fait partie de la trame. On pourrait aussi interpréter en termes de conséquence la forme « *et donc* », qui introduit la proposition 2.b. En effet, sur la base de son savoir général, le locuteur fait ici une inférence, supposant que le fait d'être dans un désert provoque la soif du protagoniste.

Nous trouvons d'autres exemples de la polyvalence de la conjonction « *donc* » lorsqu'elle est employée seule (22 occurrences, soit 17 % des conjonctions en coordination). Il y a d'autres occurrences de cette conjonction en tant que marqueur argumentatif, indiquant une conséquence :

Ex. 118 Locuteur : Raphaël		(FR-L1 RI)
2.a	dès le début on le voit dans un désert	
2.b	se réveiller	
2.c	et de là <il cherche> [+/] on voit	
2.d	qu'il est assoiffé	
2.e	donc il cherche de l'eau	

Ex. 118

Il y a aussi des emplois de « *donc* » à fonction discursive, que l'on définit de reformulation et d'explicitation (Bolly & Degand, 2009) car ça reprend le contenu informationnel de la proposition précédente, tout en le précisant, comme dans l'exemple qui suit :

Ex. 119 Locuteur : Christophe		(FR-L1 RI)
13.a	et ehm # <il se retrouve> [//] à la fin c'est compliqué à dire bon il se retrouve à la position initiale	
13.b	donc sur ce premier monde tombe la pluie	
13.c	et lui il se reconstitue	

Ex. 119

Dans l'ex. 119 « *donc* » pourrait être remplacé par d'autres locutions précisant la reformulation et l'explicitation, comme « *autrement dit, ce qui équivaut à dire* » ou « *en d'autres termes* » etc.

La fonction de « *donc* » comme ponctuant du discours est visible aussi dans l'exemple suivant, où la forme « *donc voilà* » signale à la fois la fin du contenu informationnel, transmis par le locuteur, et la fin de son intervention :

Ex. 120 Locuteur : Adrien	(FR-L1 RI)
9.a	et donc ça recommence
9.b	on voit exactement la même image du bonhomme
9.c	qui <se> [//] qui est ré-incrusté dans le sable avec la bouteille à coté
9.d	donc voilà le cycle
9.e	qui recommence

Ex. 120

Il y a aussi deux occurrences de la forme « *alors* ». D'après Draoulec et Bras (2006) « *en position initiale, alors impose une relation de consécuitivité minimale entre les événements reliés, associé à une relation de succession temporelle* ». Dans l'exemple suivant, « *alors* » relie un acte cognitif du protagoniste (le fait de croire que l'eau vient de dessous) à l'action consécutive de casser la pierre pour l'atteindre :

Ex. 121 Locuteur : Maureen	(FR-L1 RI)
12.a	et apparemment il croit
12.b	que l'eau vient de dessous
12.c	alors il essaie avec une autre pierre de casser celle
12.d	sur laquelle il y a de l'eau
12.e	et il tombe encore dans un autre paysage

Ex. 121

11.29 % des conjonctions en coordination sont des connecteurs adversatifs, dont il y a que deux formes : « *mais* » et « *sauf que* ».

Il y a aussi deux seules occurrences de la forme « *au dernier moment* », que nous classons parmi les organisateurs énumératifs plutôt que proprement temporels. Ils appartiennent aux marqueurs qu'Adam définit aussi d'intégration linéaire.

« *En fait* », dont nous avons que deux occurrences (Ex. 108a), employées par deux différents locuteurs, a une valeur d'explicitation, car ça apporte des détails supplémentaires à propos de l'événement de la proposition qui précède.

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	95
▪ <i>qui</i>	55
▪ <i>que</i>	8
▪ (<i>d</i> ∅) <i>où</i>	27
▪ (<i>sur, dans</i>) <i>lequel, laquelle</i>	5
Conjonctions Temporelles	8
▪ <i>au fur et à mesure que</i>	1
▪ <i>jusqu'à ce que</i>	2
▪ <i>avant que</i>	2
▪ <i>pendant que</i>	1
▪ <i>quand</i>	2
Conjonctions Causales	4
▪ <i>parce que</i>	3
▪ <i>comme</i>	1
Complétives	18
▪ <i>que</i>	17
▪ <i>comment</i>	1
Interrogatives Indirectes	7
▪ <i>si</i>	4
▪ <i>que</i>	3

Tableau 61 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe D (RI).

71 % des conjonctions employées en subordination à verbe fléchi sont des relatifs, dont le répertoire inclut des pronoms à valeur de sujet et objet (« *qui, que* ») ainsi que des pronoms locatifs (« *où* » et les formes composées « *lequel, laquelle* » employées le plus souvent avec les prépositions « *sur* » et « *dans* »).

13.63 % des conjonctions relèvent des complétives, dont nous trouvons deux formes : « *que* » et « *comment* ». Ensuite il y a 8 occurrences de conjonctions temporelles, utilisées au niveau micro-syntaxique. En plus de la forme « *quand* », nous en trouvons qui expriment la simultanéité (par ex. « *pendant que* ») et l'antériorité (« *avant que* »). L'Ex. 107a et l'Ex. 107b ont montré que les locuteurs expriment des relations d'antériorité, suivant l'ordre chronologique des événements relatés. Le renversement de cet ordre, que l'on obtiendrait anticipant la subordonnée temporelle en position de topique, en tête d'énoncé, signifie un

traitement des informations qui dépasse leur succession linéaire et en impose la réorganisation. Cela provoque sans doute un surcoût d'un point de vue cognitif, ce qui est normalement maîtrisé dans le cas de locuteurs adultes en L1.

Les conjonctions causales se limitent à la forme « *parce que* », avec une seule occurrence au niveau micro-syntaxique de la forme « *comme* ». Le pourcentage le plus faible concerne les subordonnants d'interrogation indirecte, qui sont « *si* » et « *que* ».

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	20
▪ <i>pour</i>	20
Conjonctions Temporelles	2
▪ <i>après</i>	2
Gérondifs	6
Participes	10

Tableau 62 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe D (RI).

Le répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi inclut la forme « *pour* »+ infinitif, qui représente le pourcentage le plus élevé. Il s'agit du seul moyen utilisé pour exprimer le but et cela chez tous les groupes du corpus, excepté une occurrence d'une conjonction de subordination à verbe fléchi dans le groupe C (« *in modo tale che* »). Nous trouvons en suite 6 occurrences de gérondif au niveau micro-syntaxique et 10 occurrences de participes, dont nous avons déjà analysé la fonction lors de notre analyse syntaxique.

6.5.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe D

En position macro-syntaxique nous avons trouvé les connecteurs suivants :

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	7
Spatiaux	14
Argumentatifs	17
Enumératifs	22
Marqueurs de structuration de la conversation	38

Tableau 63 : Les organisateurs textuels dans le groupe D (RI).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Au fur et à mesure	1
Et à un moment	1
De nouveau	2
À chaque fois	1
Tout à coup	1
Et quand	1

Tableau 64 : Les organisateurs temporels dans le groupe D (RI).

Le répertoire des organisateurs temporels compte très peu d'occurrences. Quel que soit le niveau d'analyse, micro ou macro-syntaxique, les relations temporelles sont beaucoup moins explicites chez le groupe D que chez les apprenants du groupe A. Les formes répertoriées sont généralement employées en parataxe, excepté le connecteur « *quand* », dans l'ex. 108a⁷⁵.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
(Et) là	12
Dans ce monde	1
Et à chaque étage	1

Tableau 65 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe D (RI).

⁷⁵ Nous avons déjà pris en compte la valeur des subordonnées temporelles à gauche lors de l'analyse syntaxique.

L'organisateur spatial le plus employé est « là », renforcé par la conjonction additive « et ». Il y a aussi des occurrences de formes indiquant les cadres spatiaux du récit, qui sont qualifiés de « étage » et de « monde ».

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Donc	13
Alors	1
Mais	1
Par contre	1
Comme	1

Tableau 66 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RI)

Dans l'éventail d'organisateur argumentatifs employés, la forme la plus fréquente est « donc ». Il y a une occurrence de la conjonction « alors », considérée comme un connecteur qui associe une valeur conséquentielle à une relation de succession temporelle, lorsqu'il se trouve en position initiale d'énoncé. Nous trouvons aussi des occurrences de connecteurs adversatifs, marqueurs d'un argument fort : « mais » et « par contre ». Il y a aussi une occurrence du connecteur « comme », dont l'emploi a été discuté lors de l'analyse syntaxique.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
Et	6
(Et) après	5
Et en suite	3
Et encore	1
Et à la fin	1
Et finalement	1
Et au dernier	1
Et au dernier moment	1
Au début	1
Dès le début	2

Tableau 67 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RI).

Les organisateurs énumératifs présents sont assez variés. Les plus employés sont « *et* » et « *après* ». Les autres organisateurs, selon leur fonction sémantique et textuelle, peuvent être classés comme marqueurs d'intégration linéaire. Aucun apprenant ne signale systématiquement chaque partie du texte à l'aide de ces organisateurs. Le plus souvent ils signalent soit le début (« *au début, dès le début* »), soit l'avancement (« *et après, et en suite* ») ou la fin (« *au dernier moment, et à la fin etc.* »)⁷⁶.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Donc	33
Alors	5

Tableau 68 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe D (RI).

« *Donc* » en tant que marqueur de structuration de la conversation peut avoir différentes fonctions. Nous allons maintenant expliquer les occurrences que l'on trouve chez le groupe D, au niveau macro-syntaxique, à travers les exemples suivants :

Ex. 122 Locuteur : François	(FR-L1 RI)
9.a	il y a des appareils géants
9.b	qui assemblent des pièces
10.a	et donc ce bonhomme il est toujours là
10.b	et il y a toujours soif
10.c	et donc il cherche
10.d	et il se rend compte
10.e	qu(10.f) il pourra arriver en bas
10.f	en passant par les trous

Ex. 122

Dans l'exemple ci-dessus, la forme « *et donc* » a une fonction de structuration informationnelle du discours (Vincent, 1993). Le locuteur est en train de raconter l'épisode final de l'histoire. Il a donc déjà introduit le protagoniste, qui représente le topique dans le cotexte immédiatement précédent. L'énoncé 9 se compose d'une construction présentative,

⁷⁶ Seul un apprenant du groupe A a employé la série complète de ces organisateurs pour baliser son texte. Voir VI.I.3

qui permet le passage à un nouvel élément en topique : des appareils géants. La pseudo-relative, qui suit en focus, caractérise la fonction de ces appareils et représente donc une information d'arrière-plan, car ça décrit le nouveau cadre spatial, où tombe le protagoniste. En début d'énoncé 10, « *donc* » permet de reprendre le topique, précédemment introduit dans le cotexte (le protagoniste), après la digression constituée par l'énoncé 9. À cet effet « *donc* » pourrait être remplacé par toute locution exprimant la recherche d'informations précédemment fournies, par exemple « *pour revenir à ce que je disais* ».

Il y a également des cas où « *donc* » a une fonction de répétition (Mosegaard Hansen, 1997) :

Ex. 123 Locuteur : Charlotte	(FR-L1 RI)
4.a	et donc il va atterrir <dans une> [//] dans un espèce de paysage avec pleins de pierres
4.b	et il est toujours à la recherche de cette fuite d'eau
4.c	et en fait il entend des petites gouttes d'eau
4.d	qui tombent les unes après les autres
4.e	et donc il est à la recherche de cette fuite d'eau
5.a	<il va marcher> [//] <il va arriv> [//] ah non en fait juste avant je crois
5.b	qu'il arrive quelque part
5.c	où il y a des feuilles en fait
5.d	oui il arrive dans un endroit
5.e	où il y a pleins pleins de feuilles

Ex. 123

Dans l'Ex. 123, après une digression, la portion de texte introduite par « *et donc* » ne fait que reprendre le même contenu informationnel qu'en 4.b, avec la même structure de surface.

Les occurrences de « *donc* » et « *alors* », que l'on retrouve en début de récit chez tous les locuteurs du groupe D, peuvent avoir un rôle de marqueur de transition participative (Bolly & Degand, 2009, à la suite de Schiffrin, 1987) car ils marquent le tour de parole entre l'enquêteur et chaque locuteur.

7. Chapitre : L'analyse des données en RD

7.1. Groupe A. Les analyses quantitatives: l'axe mono et pluri-propositionnel

Nous avons analysé les récits produits par le groupe A en RD. Ainsi nous avons obtenu les données suivantes :

Énoncés	Propositions
157	435

Tableau 69 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions du groupe A (RD).

Suivant l'axe mono et pluri-propositionnel, seuls 12 % des énoncés sont mono-propositionnels, comme le montre le tableau suivant :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
19	12	139	88

Tableau 70 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel du groupe A (RD).

Concernant le degré de condensation des énoncés du groupe A en RD, nous avons obtenu les données ci-dessous :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	33.54
3 propositions	31.65
4 propositions	13.29
5 propositions	6.33
6 propositions	1.9
7 propositions	1.27

Tableau 71 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe A (RD).

Nous pouvons procéder à une première comparaison des données issues de cette analyse quantitative avec ce que nous avons trouvé pour le même groupe d'apprenants en RI. Dans les deux cas il s'avère que les apprenants emploient de manière significative des

énoncés complexes de 2 à 4 propositions. Toutefois, en RD ils semblent privilégier l'usage d'énoncés à 2 propositions, qui représentent le pourcentage le plus élevé. Les données en RI avaient montré un usage majeur d'énoncés à 3 propositions. Pour une meilleure interprétation de ces données, nous avons poursuivi l'analyse du groupe A selon l'axe parataxe et hypotaxe, rendant compte de la complexité syntaxique des énoncés ainsi construits.

7.1.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme en RI, trois types principaux de connexité syntaxique ont été isolés :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non fléchi

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
123 propositions 28.2 %	16 propositions 3.6 %	117 propositions 26.8 %	22 propositions 5.05 %

Tableau 72 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe A (RD).

Nous avons également répertorié les propositions subordonnées à verbe fléchi comme suit :

- Relatives
- Subordonnées temporelles
- Subordonnées causales
- Subordonnées complétives
- Interrogatives indirectes

Concernant la subordination à verbe non fléchi, nous avons trouvé les propositions suivantes :

- Participiales

- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	64.10	Participiales	59
Temporelles	16.23	Subordonnées au gérondif	4.5
Causales	10.25	Subordonnées finales	18
Complétives	6.8	Subordonnées complétives	18
Interrogatives indirectes	1.7		

Tableau 73 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe A (RD).

Dans la structuration des énoncés complexes en RD, le pourcentage le plus élevé est celui des propositions en coordination syndétique (28.2 %). Cela confirme ce que nous avons déjà pu remarquer dans les données en RI : la coordination est le type de connectivité syntaxique le plus employé par les apprenants du groupe A. Les occurrences de coordination asyndétique se limitent à 3.6 %, aussi rares qu'en RI, comme d'ailleurs les occurrences de coordination elliptique, qui, en raison de leur nombre trop restreint, n'ont pas été exploitées.

Nous proposons ci-dessous quelques exemples de l'emploi de la coordination par les apprenants du groupe A en RD. Nous comparons l'ex. 44a en RI à l'exemple suivant, en RD :

Ex. 124 Locuteur : FedeSap		(FR-LE RD)
12.a	il <sent> [/] il écoute l'eau	
12.b	la cherche	
12.c	la trouve	
12.d	la touche	
12.e	mais il ne réussit pas à la prendre##	

Ex. 124

Le locuteur relate à propos du dernier épisode, où le protagoniste cherche à atteindre l'eau dans un monde industriel. Il s'agit de deux exemples de coordination asyndétique et elliptique de sujet. Dans les deux cas, le locuteur raconte la scène en employant le même lexique verbal (« sentir/écouter, chercher, trouver, toucher ») dans un énoncé à 5-

propositions entièrement construit en coordination. Dans le récit en RI, il s'agit d'un des rares exemples de coordination asyndétique, qui s'accompagne de l'ellipse du sujet en RD. Seule la proposition 12.e en clôture d'annoncé et d'épisode, dans l'Ex. 124 ci-dessus, introduit un changement. Dans le récit immédiat, il s'agit d'une coordonnée syndétique introduite par la conjonction à valeur additif « *et* » qui a la fonction de disposer ces images les unes après les autres, sans y trouver aucun lien logique ni apporter de nuances sémantiques. Dans le récit différé, cette proposition est également une coordonnée syndétique, mais elle est introduite par la conjonction « *mais* », qui établit une opposition et laisse soupçonner l'échec du protagoniste, malgré la réussite annoncée dans la proposition 12.d. Ceci laisse supposer que malgré l'emploi de la même structure syntaxique, en RD le locuteur aborde différemment son récit, qui ne consiste plus en une simple suite linéaire d'images, se succédant chronologiquement, mais en une structure globale, où les conséquences des actions du protagoniste sont reliées à leur cause.

Après la coordination, la subordination à verbe fléchi représente le pourcentage le plus élevé (26.8 %). Comme en RI, parmi les types de subordonnées isolées, la majorité est encore représentée par les propositions relatives (64.1 %). Parmi ces subordonnées, 56 % sont des relatives ayant valeur de sujet, introduites par le pronom « *qui* ». Nous trouvons également des occurrences de pseudo-relatives⁷⁷, qui, du point de vue fonctionnel, apportent plus souvent des informations d'arrière-plan, concernant l'encadrement spatial du protagoniste. Les relatives, ayant valeur d'objet, sont toujours très limitées et généralement font partie de l'arrière-plan, excepté dans l'exemple suivant :

Ex. 125 Locuteur : Teresa		(FR-LE RD)
8.a	ici il a peur	
8.b	<de mourir> de se faire [/] de mourir	
8.c	mais il cherche [nuvmã] cette eau	
8.d	qu'il ne trouve pas#	

Ex. 125

Dans l'Ex. 125 la relative 8.d, ayant valeur d'objet, signale la fin du troisième épisode (le monde en pierre) et relate une information de la trame, concernant le résultat négatif des tentatives mises en œuvre par le protagoniste, dans ce troisième monde. 37.33% des relatives,

⁷⁷ Pour la définition de pseudo-relative, nous renvoyons au paragraphe 6.2.1 Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe.

employées en RD, sont des locatives. En RI, nous avons présenté l'ex. 46 et l'ex. 47, où l'apprenant se sert de propositions relatives locatives pour clore tous les énoncés de son récit, renvoyant chacun à un épisode différent de l'histoire. Cet apprenant fait de même en RD. Comparons ci-dessous le dernier épisode (le monde industriel) par le même apprenant en RI et RD :

Ex. 126a Locuteur : Carlotta (FR-LE RI)	Ex. 126b Locuteur : Carlotta (FR-LE RD)
5.a encore il tombe en un milieu noir	4.a puis encore il tombe dans une autre dimension
5.b où il se trouve une quantité de machines	4.b où se trouvent# une grande quantité de machines
5.c et il tombe encore dans une dimension noire	4.c et il est encore à la recherche de l'eau
5.d où il est encore à la recherche de l'eau#	4.d parce qu'il veut boire#
	5.a puis encore il tombe dans une autre dimension
	5.b où le personnage se trouve dans des panneaux
	5.c qui le pressent#

Ex. 126

Dans le premier récit en RI, l'apprenant consacre un seul énoncé à cet épisode. Dans le deuxième en RD, le protagoniste se retrouve dans la même dimension, qui est toujours qualifiée d'industrielle et sombre, mais d'autres éléments y sont ajoutés. Une subordonnée causale à verbe fléchi introduit le but de la recherche, qui n'a jamais été explicité dans le premier récit (le protagoniste cherche « *parce qu'il veut boire* »). Les événements, qui font que le protagoniste se retrouve au point de départ, sont précisés à l'aide de deux propositions relatives locatives « *où le personnage se trouve dans des panneaux qui le pressent* ». Du point de vue fonctionnel, ces deux subordonnées apportent des informations de la trame, dans une structure qui a une forte valeur d'intégration syntaxique. Il faut tout de même remarquer que, malgré une mise en texte sous certains aspects plus détaillée par rapport au premier récit, l'apprenant se trompe dans la restitution des épisodes, étant donné qu'il ne garde pas trace du deuxième, relatif au monde en pierre. Seuls le premier et le dernier sont retenus en mémoire et restitués.

Suivent les propositions temporelles, qui sont réduites à 16.23 % en RD. Ici l'expression des relations temporelles se fait entièrement par le biais de subordonnées à verbe fléchi, dont la majorité est constituée par des propositions temporelles à gauche (72 %). Nous en montrons quelques exemples, comparant la RI (Ex. 12) et RD (Ex. 127) du même apprenant :

Ex. 127 Locuteur : Annamaria	(FR-LE RD)
2.a quand il se lève	
2.b il regarde	
2.c qu'au tour de lui il y a seulement <un> [//] une bouteille	
2.d où il n'y a pas d'eau#	

Ex. 127

L'Ex. 127 ci-dessus fait référence au cadre initial de l'histoire et à ce que l'on peut considérer comme l'événement déclencheur de la recherche (la découverte d'une bouteille vide). L'apprenant emploie la même subordonnée temporelle en RI et RD, suivie par une proposition principale, qui évoque l'acte cognitif du protagoniste (respectivement « *se rendre compte* » et « *regarder* »), introduisant à son tour une subordonnée complétive, qui porte des informations d'arrière-plan concernant l'événement déclencheur.

Dans l'exemple suivant, le même apprenant fait référence au deuxième épisode de l'histoire (le monde en pierre) qu'il choisit de raconter en deux énoncés : à 3 et 4 propositions en RI, à 5 et 4 propositions en RD. Dans les deux cas, il se sert de subordonnées temporelles en tête d'énoncé, dont une commence par la locution « *quand il est en train de* », qui voudrait exprimer la simultanéité, qu'un natif rendrait plutôt par « *pendant que* ». Les deux subordonnées temporelles en tête d'énoncé, en RI comme RD, ont toujours le rôle d'encadrer les événements suivants, qui sont donc relatés suivant leur ordre chronologique. Notons également l'emploi de la forme adverbiale idiosyncrasique [nuvmã], utilisée en RI et RD, qu'un natif rendrait avec « *de nouveau, encore* ».

Ex. 128a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 128b Locuteur : Annamaria (FR-LE RD)
9.a il écoute [nuvmã] de lœau	8.a il voit de lœau
9.b qui tombe sur ces pierres	8.b qui tombe sur ces pierres
9.c et va [nuvmã] vers lœau#	8.c et il cherche de la toucher
10.a quand il cherche de la toucher	8.d mais quand il est en train de la toucher
10.b tombe [nuvmã]	8.e il tombe [nuvmã]#
10.c et il se trouve dans un niveau nouveau	9.a il se lève
10.d qui <est formé> cette fois [/] est formé de fer dœacier#	9.b et quand il se regarde autour
	9.c il se retrouve dans un environnement
	9.d fait dœacier#

Ex. 128

En RD, les apprenants du groupe A se servent de propositions subordonnées temporelles à droite dans le 27 % des cas. Dans l'exemple suivant, le locuteur respecte le principe de planification syntaxique de l'oral « *base développement développement* », se servant d'une proposition temporelle à droite en RD, alors qu'en RI il avait construit le même énoncé par une temporelle à gauche :

Ex. 129a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 129b Locuteur : Annamaria (FR-LE RD)
7.a il vais vers lœau	6.a il va vers cette eau
7.b et quand il cherche de la toucher	6.b et il tombe [nuvmã]
7.c il tombe [nuvmã]#	6.c quand il cherche de la toucher#

Ex. 129

Dans l'exemple suivant, la subordonnée temporelle à droite fixe l'intervalle temporel dans lequel se déroule l'événement évoqué en 4.e, qui constitue une information d'arrière-plan. Cet énoncé complexe fournit un exemple du niveau d'intégration syntaxique que l'apprenant arrive à gérer :

Ex. 130 Locuteur : Grazia		(FR-LE RD)
4.a	il tombe <dans un monde> [/] dans un monde différent	
4.b	il ne sait pas	
4.c	où il se trouve	
4.d	et il continue à chercher la chose	
4.e	qu'Øil cherchait	
4.f	quand il Øtait dans le dØsert#	

Ex. 130

Les propositions exprimant des liens logico-causaux sont peu nombreuses en RD (10.25 %). Comme en RI, les liens temporels sont plus frØquemment explicitØs que les causaux, par les apprenants du groupe A. En gØnØral, 83.33 % (5 sur 6) des apprenants qui prØcisent et Ønoncent le but des actions accomplies par le protagoniste en RI, le font Øgalement en RD. Comparant l'Øx. 20, en RI, avec l'exemple suivant, en RD, nous pouvons remarquer que cet apprenant explicite toujours dØs le dØbut le motif qui pousse le protagoniste Ø agir tout au long de l'histoire, et cela en RI et RD :

Ex. 131 Locuteur : Mil		(FR-LE RD)
2.a	il se rØveille	
2.b	et il prend une bouteille	
2.c	parce qu'Øil voudrait de l'Øau#	

Ex. 131

Dans l'exemple suivant en RD, pour raconter le dernier Øpisode, le locuteur se sert de deux ØnoncØs, respectivement Ø 4 et 2 propositions, syntaxiquement moins complexes que l'ØnoncØ pluri-propositionnel construit en RI (Ex. 52), mais en veillant Ø ce que la cause de l'Øchec du protagoniste soit toujours explicitØe : c'Øst « *parce qu'Øil est bloquØ par ces machines* » qu'Øil meurt :

Ex. 132 Locuteur : Annamaria		(FR-LE RD)
10.a	les machines (10.b) ne lui permettent pas	
10.b	(qui forment cet environnement)	
10.c	de toucher l'eau	
10.d	qu'il a vue#	
11.a	alors le protagoniste meurt	
11.b	parce qu'il est bloqué par ces machines#	

Ex. 132

Deux apprenants n'ayant pas explicité de relations logico-causales en RI, le font en RD, comme les exemples suivants le montrent :

Ex. 133a Locuteur : Carlotta (FR-LE RI)	Ex. 133b Locuteur : Carlotta (FR-LE RD)
1.a Le protagoniste est à la recherche de l'eau#	1.a Ce film parle d'un personnage de sable
2.a d'abord il se trouve dans un# désert	1.b qui est à la recherche de l'eau
2.b où il est à la recherche de l'eau#	1.c <pour> [+/] parce qu'il veut boire#

Ex. 133

Ex. 134a Locuteur : Carmen (FR-LE RI)	Ex. 134b Locuteur : Carmen (FR-LE RD)
10.a et puis il tombe <dans une> [+/] c'est comme un horloge ehm# tous les +í	9.a alors il voit une corde
10.b et il voit une autre fois l'eau	9.b il ehm# se pend à cette corde
10.c et il tombe dans ce lac	9.c et il tombe dans un lac *una specie di* lac
10.d c'est comme un lac	9.d et alors il meurt
10.e et il <mort> ehm# il [//] meurt#	9.e parce qu'il se *dissolve*

Ex. 134

En RD, les subordonnées causales, employées par le groupe A, sémantiquement expriment surtout des liens de causalité physique, comme dans l'Ex. 132. Il y a aussi des occurrences de causalité psychologique, comme dans l'exemple suivant, où la réaction du

protagoniste, sa peur, est déterminée par un état antérieur, qui est représenté par le fait de ne pas connaître l'environnement où il se trouve :

Ex. 135 Locuteur : Maria	(FR-LE RD)
8.a	il a peur
8.b	parce qu'il ne connaît pas ce monde#

Ex. 135

En RD, les données concernant la subordination à verbe non fléchi dans le groupe A se rapprochent de celles trouvées en RI. La subordination à verbe non fléchi est présente dans une moindre mesure (5.05 %), nettement inférieure par rapport à la subordination à verbe fléchi, et consiste surtout en des participiales (59 %), dont les occurrences sont les mêmes qu'en RI, pour la caractérisation des lieux :

Ex. 136a Locuteur : Annamaria (FR-LE RD)	Ex. 136b Locuteur : Antonella (FR-LE RD)	Ex. 136c Locuteur : FedeSap (FR-LE RD)
5.a <il est> [//] il se trouve dans un environnement	3.a il fait un trou	6.a il cherche l'eau
5.b fait de papiers de pages de journaux	3.b et tombe dans un espace	6.b et [p v,zmã] se trouve dans un territoire
5.c et il voit	3.c fait de journaux#	6.c fait de journal de papier#
5.d qu'un peu d'eau tombe sur ces papiers#		

Ex. 136

Nous trouvons également 18 % de propositions subordonnées finales à verbe non fléchi, comme dans l'exemple suivant, où le locuteur fait référence au début de l'histoire, lorsque l'on encadre le personnage :

Ex. 137 Locuteur : Antonella		(FR-LE RD)
2.a	il trouve une bouteille	
2.b	et ce personnage prend cette bouteille	
2.c	pour voir	
2.d	s'il y a de l'eau	
2.e	mais il n'y a pas de l'eau#	

Ex. 137

En RI (Ex. 43b) et RD, il construit son cadre presque de la même façon, en employant la même subordonnée finale à verbe non fléchi (*pour voir*). Cet apprenant en fait de même dans les exemples suivants, où il raconte ce qui arrive au personnage dans le dernier épisode (le monde industriel) :

Ex. 138a Locuteur : Antonella (FR-LE RI)	Ex. 138b Locuteur : Antonella (FR-LE RD)
8.a <il> [+/] pour ne pas être frappé par les machines	7.a <il> [+/] pour ne pas être frappé# par les machines
8.b il tombe dans <un> [/]# un espace	7.b marche
8.c où trouve des autres machines	7.c et tombe dans un espace
8.d et< cette fois ces machines> [+/] cette fois il est frappé par cette machine#	7.d où se trouvent ehm# des autres machines#
	8.a il # il est frappé <pendant> [//] par les machines
	8.b et il retourne dans le désert

Ex. 138

Comme en RI, les relations causales, exprimées à verbe fléchi ou non fléchi, semblent se concentrer plutôt dans les épisodes initial et final de l'histoire, excepté l'usage que fait ce locuteur dans les exemples suivants :

Ex. 139a Locuteur : Antonio (FR-LE RI)	Ex. 139b Locuteur : Antonio (FR-LE RD)
8.a donc il cherche de boire cette eau	11.a donc il cherche de prendre cette eau
8.b mais ehm# *all'improvviso* il tombe encore dans ce papier	11.b mais <il> [+/] mais ce n'est pas possible#
8.c qui est très fragile	12.a [p v,zmã] il tombe dans ce papier
8.d parce qu'il est plein d'eau#	12.b qui est très fragile 12.c parce qu'il y a de l'eau#

Ex. 139

Ici les relations logico-causales sont exprimées pour détailler des informations d'arrière-plan, relatives à la description du cadre, et non pas pour reconstruire le premier plan, justifiant ainsi le motif d'agir du protagoniste. Dans ces exemples en RI et RD, le locuteur précise le cadre de l'action dans le deuxième épisode (le monde en papier) à l'aide d'énoncés complexes ou l'on trouve des subordonnées causales à verbe fléchi. Ce locuteur en fait de même dans les exemples suivants, où il souligne la fragilité du protagoniste, qui fait que les machines puissent se révéler fatales à son égard :

Ex. 140a Locuteur : Antonio (FR-LE RI)	Ex. 140b Locuteur : Antonio (FR-LE RD)
11.a un monde très dangereux pour lui .	16.a donc <cette pierre> [+/] il tombe dans cette pierre
11.b parce qu'il est très fragile	16.b et se réveille dans un autre monde
11.c donc ces machines sont très dangereuses pour lui	16.c qui est constitué en fer en métal aussi très dangereux pour cet homme
	16.d parce qu'il y a beaucoup de machines
	16.e qui font des travaux#

Ex. 140

Par rapport aux récits en RI, nous retrouvons ici l'emploi du gérondif (1 seule occurrence) :

Ex. 141 Locuteur : Teresa	(FR-LE RD)
4.a	en effet <il écoute aussi> le [/] il écoute aussi la présence de l'eau
4.b	mais il ne la trouve
4.c	et en cherchant l'eau
4.d	il tombe dans ce grand désert#

Ex. 141

7.1.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon la syntaxe syndète et asyndète.

Les connecteurs utilisés.

Nous avons rendu compte du degré de liaison du groupe A (RD) de notre corpus, en nous basant sur les connecteurs ayant caractérisé les trois principales catégories de liaison syntaxique isolées:

- Coordination
- Subordination à verbe fléchi
- Subordination à verbe non fléchi

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
Et	75
Mais	28
Donc	3
Et renforcé (et puis-et donc)	6

Tableau 74 : Conjonctions en coordination dans le groupe A (RD).

Le répertoire indiqué se réfère aux connecteurs employés au niveau local ou micro-syntaxique, dans la liaison des propositions à l'intérieur d'énoncés complexes, que nous avons regroupés en fonction des structures syntaxiques où ils apparaissent. Comme en RI, les apprenants se servent en priorité de la conjonction de coordination « *et* », dont nous trouvons également quelques occurrences sous la forme renforcée, qui consiste à la cumuler avec des adverbes dits conjonctifs ou coordinatifs, comme les combinaisons : « *et puis, et donc* ». D'après Mandler & Johnson, cette conjonction représente la simultanéité entre états et

événements concernant les personnages d'une histoire donnée. Il s'agirait, donc, de la relation par laquelle les apprenants relient le plus souvent les événements dans les épisodes qui composent un récit.

La conjonction adversative « *mais* », dont nous trouvons les occurrences majeures après « *et* », est placée le plus souvent en fin d'énoncé, ce qui coïncide par ailleurs avec la fin de l'épisode, pour souligner l'échec renouvelé du protagoniste dans chaque monde où il entreprend sa recherche d'eau.

« *Donc* », dont le statut est celui d'un adverbe conjonctif ou coordinatif, à la suite de Riegel et alii, (1994) ne présente que 3 occurrences à valeurs différentes, comme dans les récits en RI. Dans l'exemple qui suit, l'emploi de « *donc* » est dévolu à la reprise et la reformulation d'une information, que l'on trouve dans le cotexte précédent (les caractéristiques du paysage tracé dans le cadre initial). Ce marqueur a donc une fonction de reformulation et d'explicitation (Bolly & Degand, 2009) :

Ex. 142 Locuteur : Adriana		(FR-LE RD)
7.a	dans la fin de ce film le paysage est le même du début	
7.b	donc un désert	
7.c	et le sujet est couvert par la sable	

Ex. 142

Les deux autres occurrences, ci-dessous, expriment une relation cause-conséquence: c'est parce qu'il veut boire qu'il cherche de l'eau ; c'est parce qu'il aperçoit de l'eau au fond d'un trou qu'il cherche un moyen de s'y rendre :

Ex. 143a Locuteur : Francesca	Ex. 143b Locuteur : Maria
(FR-LE RD)	(FR-LE RD)
1.a	11.a
Un homme de sable se trouve dans le désert	il voit de l'eau
1.b	11.b
et il veut boire	donc il cherche une sorte de porte
1.c	11.c
donc il cherche de l'eau#	pour arriver là#

Ex. 143

La subordination à verbe fléchi

Les conjonctions introduisant des propositions subordonnées à verbe fléchi présentes en RD sont les suivantes :

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	71
▪ <i>qui</i>	41
▪ <i>que</i>	5
▪ <i>où</i>	25
Conjonctions Temporelles	11
▪ <i>quand</i>	11
Conjonctions Causales	12
▪ <i>parce que</i>	12
Complétives	8
▪ <i>que</i>	8
Interrogatives Indirectes	2
▪ <i>si</i>	2

Tableau 75 : Conjonctions subordination à verbe fléchi dans le groupe A (RD).

Comme pour le groupe A (RI), nous trouvons une majorité de pronoms relatifs « *qui* » et « *où* », employés dans les constructions présentatives pour introduire le protagoniste, et les propositions ayant le but d'encadrer sa recherche dans chaque épisode. Les conjonctions temporelles employées au niveau local se limitent à « *quand* ». Le répertoire est donc aussi limité qu'en RI, où l'on avait remarqué une seule occurrence de « *pendant que* », ainsi qu'une seule tentative de marquer la simultanéité à l'aide de locutions idiosyncrasiques telles « **dans le moment que** » ou « **nel momento in cui** » en L1. En ce qui concerne les conjonctions causales, les apprenants n'avaient employé que « *parce que* » en RI, et il en est de même en RD. Les relations de causalité sont considérées comme les plus étroites à l'intérieur de chaque épisode, cependant elles ne sont pas autant explicitées que les relations de simultanéité assurées par la conjonction de coordination « *et* ». Au niveau micro-syntaxique, les occurrences relatives à l'expression de la temporalité et de la causalité sont presque équivalentes, à l'encontre de ce que nous avons relevé en RI, où les connecteurs temporels étaient nettement plus utilisés que les causaux. Cela pourrait confirmer une réélaboration du contenu informationnel en RD, où les locuteurs produiraient une structure moins détaillée, où

seuls les éléments essentiels sont restitués. Cette tendance est à confirmer dans les autres groupes du corpus.

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	4
▪ <i>pour</i>	4
Subordonnants Complétifs	4
▪ <i>de</i>	3
▪ <i>comment</i>	1
Gérondifs	1
Participes	13

Tableau 76 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe A (RD).

Comme nous avons déjà pu le remarquer au cours de notre analyse syntaxique, la gamme de formes introduisant des subordonnées à verbe non fléchi inclut :

- Des participiales (59 %)
- Des gérondifs (4.5 %)
- Des subordonnants complétifs : « *de/que/comment* »+ infinitif (18 %)
- Des propositions finales : « *pour* »+ infinitif (18 %)

Ces pourcentages confirment les résultats obtenus en RI. Du point de vue qualitatif, nous assistons à l'usage prépondérant de moyens de subordination à verbe fléchi, bien que l'éventail de formes relevées reste assez restreint par rapport à l'usage natif, que nous aurons occasion de détailler dans la section réservée aux groupes C et D en L1. Les connecteurs de subordination à verbe non fléchi se limitent aux formes mises en évidence. Contrairement aux récits en RI, ici nous n'avons aucune occurrence de subordonnants temporels à verbe non fléchi.

7.1.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe A

Dans les récits du groupe A en RD nous avons trouvé les mêmes catégories d'organiseurs textuels, excepté les marqueurs de sources de savoir dont nous n'avons plus d'occurrences :

Organiseurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	15
Spatiaux	15
Argumentatifs	21
Enumératifs	20
Marqueurs de structuration de la conversation	5

Tableau 77 : Les organisateurs textuels dans le groupe A (RD).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Quand	7
Après	3
Pendant que	1
À ce moment là	1
Dans un moment	1
[p v,zmã]	1

Tableau 78 : Les organisateurs temporels dans le groupe A (RD).

Nous avons pu remarquer que les apprenants en RD emploient nettement moins d'organiseurs temporels (-45,8%) dont les formes récurrentes sont aussi moins variées. Le nombre d'occurrences le plus élevé concerne toujours le connecteur « *quand* » qui comporte toujours l'emploi de structures syntaxiques plus intégrées (des subordonnées temporelles à gauche), suivi par le connecteur « *après* ». La simultanéité, qui en RI était exprimée par les connecteurs « *pendant que* » et « *dans le moment que* », est maintenant rendue par une seule occurrence de « *pendant que* » ainsi qu'une autre de « *dans un moment* », qui en LC correspondrait à « *tout à coup* », dont la valeur est aussi exprimée par la forme idiosyncrasique [p v,zmã], employée par deux apprenants différents :

Ex. 144a Locuteur : Antonio (FR-LE RD)	Ex. 144b Locuteur : FedeSap (FR-LE RD)
12.a [p v,zmã] il tombe dans ce papier	11.a [p v,zmã] il se retrouve dans un territoire
12.b qui est très fragile	11.b fait des engrenages#
12.c parce qu'il y a de l'eau#	

Ex. 144

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
Dans ce film	1
Ici	4
Dans ce monde	1
(Seulement) dans le dernier paysage	1
Dans ce lieu	1
Dans le premier monde	1
Voisin de lui	2
Dans cette place	1
Dans la scène	1
Dans la bouteille	1

Tableau 79 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe A (RD).

Par rapport aux récits en RI, les organisateurs spatiaux sont plus nombreux et plus variés. Le cadre spatial du cotexte semble être mieux précisé par des occurrences de connecteurs spatiaux se diversifiant selon chaque apprenant (la majorité de ces formes ne se retrouve qu'une seule fois par apprenant) : « *dans ce monde, dans ce lieu, dans cette place, dans la scène* » etc. La forme « *voisin de lui* », traduisant « *à ses côtés/à côté de lui* » en LC, était aussi employée en RI et c'est le même apprenant qui s'en sert ici.

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Mais	2
Donc	14
Alors	4
En fait	1
En effet/effectivement	1

Tableau 80 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe A (RD).

Le répertoire d'organismes argumentatifs employé en RD reste le même qu'en RI, en termes de nombre d'occurrences ainsi que de formes employées, excepté pour l'organisateur « *en fait* », dont nous n'avons qu'une occurrence en RI. Pour rendre compte de la distribution de ces formes dans les récits de notre corpus, 66 % des apprenants se servent des connecteurs argumentatifs au niveau macro-syntaxique, parmi lesquels bien plus que la moitié (60 %) les emploient en RI comme en RD.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
Et	6
Et renforcé (et puis)	1
Puis	4
Puis renforcé (puis encore, puis successivement)	3
Au départ	1
Enfin	1
A la fin de l'histoire	1
Dans la fin	1
A la fin de ce film	1
Ensuite	1

Tableau 81 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe A (RD).

Le répertoire des organisateurs énumératifs se restreint et les formes employées sont moins nombreuses qu'en RI. Nous trouvons une majorité de conjonctions additives « *et* », d'intégration linéaire « *puis* », suivies de formes telles que « *dans la fin, à la fin de ce film, à la fin de l'histoire* ». L'apprenant qui avait découpé son récit par une série énumérative

complète en RI fait de même en RD où on trouve en succession « *au départ, puis, puis encore* ». L'introduction du dernier énoncé, qui annonce la fin de l'histoire, ne se fait pas par un organisateur énumératif de fermeture mais par une proposition contenant le verbe « *se terminer* » :

Ex. 145 Locuteur : Carlotta		(FR-LE RD)
6.a	ehm le film se termine avec le personnage	
6.b	qui retourne <dans le> [//] au départ au début	
6.c	mais il voit l'eau	

Ex. 145

Il est intéressant de remarquer que ce même locuteur termine son récit par une proposition coordonnée introduite par le connecteur argumentatif « *mais* » marqueur d'un argument fort voulant signifier que bien que le protagoniste n'ait pas réussi dans sa quête et qu'il retourne au début où l'histoire a commencé, il arrive tout de même à voir l'eau.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Alors	4
Donc	1

Tableau 82 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe A (RD).

En RD, nous ne trouvons plus des formes en L1, mais seulement « *alors* » qui se place toujours en début de récit. Une seule occurrence du marqueur « *donc* » se trouve chez le même apprenant qui s'en est servi avec cette même fonction de structuration de texte oral en RI. En résumé, les organisateurs temporels et énumératifs sont plus employés en RI qu'en RD, mais il est nécessaire de détailler nos résultats. Ayant un degré de maturité cognitive plus élevé en raison de leur âge, nos apprenants n'emploient pas de déictiques temporels, comme le feraient les enfants en L1, selon les études sur lesquelles nous nous appuyons⁷⁸, mais expriment plutôt des valeurs temporelles plus diversifiées, comme la simultanéité ou la soudaineté de l'action. Quant à la planification et à la structuration des événements, ils mettent en œuvre une procédure de séquentialisation en employant de préférence des

⁷⁸ Voir le paragraphe 6.2.3 L'analyse macro-syntaxique

organiseurs énumératifs qui leur permettent de disposer les paquets de propositions et les faits correspondant en succession linéaire. Suivent les organisateurs argumentatifs, dont le nombre d'occurrence reste stable en RD, en dépit de ce qui se passe pour les organisateurs temporels et énumératifs, qui diminuent respectivement du 45,8 % et du 28,58 %. En RD, on remarque aussi une augmentation des organisateurs spatiaux, dont les apprenants se servent pour encadrer à nouveau chaque action du protagoniste. En RD les apprenants montrent plutôt l'exigence de disposer les événements dans l'espace et de les placer les uns après les autres, tout en faisant ressortir les relations de cause-conséquence rendues par les organisateurs argumentatifs.

Le rappel de récit

Comme nous l'avons déjà affirmé⁷⁹, nous nous fondons sur l'hypothèse que l'utilisation d'un schéma a guidé les apprenants de notre corpus, lorsqu'ils ont été contraints d'encoder et reconstruire l'histoire qui leur a été soumise par le biais d'un stimulus vidéo. Dans le but de montrer les conséquences de l'utilisation de ce schéma, nous avons voulu tester les principales hypothèses formulées à l'égard du rappel de récit, notamment par Mandler & Johnson (1977). La première de ces hypothèses prend en compte la structure du récit, dont le rappel peut se révéler problématique si elle ne correspond pas à un modèle canonique, car certains événements sont omis ou les relations temporelles sont plus fortes que les causales. Dans 80 % des cas dans notre corpus, la RI de l'histoire a produit des récits bien formés, où les locuteurs ont reconstruit les épisodes et leur ordre exact de succession chronologique, après avoir isolé au fur et à mesure les éléments essentiels suivants :

- Un personnage principal
- Un cadre initial et un événement déclencheur
- Un but et un plan d'actions correspondant
- Une fin

L'expression des relations temporelles a certes été prépondérante par rapport aux liens causaux, cependant tous les apprenants ont saisi le but du protagoniste et ont pu systématiquement le relier à son plan d'action. À ce propos, nous soulignons comment

⁷⁹ Pour le rappel de récit, nous renvoyons au paragraphe 3.2.1 Le rappel : comment se rappelle-t-on d'une histoire ?

certain apprenants ont pu focaliser le but du protagoniste, sans pour autant l'expliciter à l'aide de structures exprimant des relations causales :

Ex. 146a Locuteur : Adriana (FR-LE RI)	Ex. 146b Locuteur : Adriana (FR-LE RD)
2.a il <recher> [//]fait un long voyage à la recherche de l'eau#	1.a Alors le sujet de ce film est un personnage 1.b fait de sable 1.c qui est à la recherche de l'eau une ressource naturelle#

Ex. 146

Ex. 147a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 147b Locuteur : Annamaria (FR-LE RD)
2.a quand il se lève 2.b il se rend compte 2.c <qu'il n'est pas> ehm# qu'il n'y a pas d'eau dans sa bouteille# 3.a de ce moment là il cherche de la trouver 3.b mais il <ne> ehm# [/] ne trouve rien autour de lui#	2.a quand il se lève 2.b il regarde 2.c qu' autour de lui il y a seulement <un> [//] une bouteille 2.d où il n'y a pas d'eau# 3.a Il cherche autour de lui un peu d'eau 3.b mais il ne trouve rien#

Ex. 147

En général, après l'exposition à un stimulus, qu'il soit visuel ou auditif, les sujets guidés par un schéma idéal ont tendance à omettre les informations considérées comme non fonctionnelles, dont l'absence ne nuirait pas au bon déroulement de l'histoire. Il s'agit le plus souvent de détails accessoires, caractérisant les personnages et leur encadrement spatio-temporel, qui correspondent à l'arrière-plan d'un récit. Bien que la première restitution soit immédiate, 33 % des apprenants ont rempli les cases vides de cette structure idéale avec les informations jugées indispensables à la trame, effaçant tous les autres détails. Le restant fournit des informations plus circonstanciées par rapport aux événements, à savoir les actions et les états mentaux du protagoniste, ainsi que les modifications se produisant dans les quatre mondes externes qui lui servent de cadre. Nous avons respecté un délai de 7 jours avant la RD de la même histoire. Chaque sujet a pu se fonder sur les souvenirs stockés en mémoire concernant le court-métrage, qui correspond à une structure canonique. Selon nos hypothèses,

une structure bien formée, comme celle présentée par le court-métrage, devrait permettre une récupération en mémoire immédiate et différée exacte. En effet, la majorité des récits construits en RI correspond à une structure idéale, ce qui représente sûrement un appui pour les sujets, lorsqu'ils accomplissent leur tâche en RD. Il y a tout de même une minorité d'apprenants (20 %) qui ne reconstruisent pas de façon exacte le récit lors de la RI. Nous faisons référence au cas suivant, où, dans son premier récit, l'apprenant ne fait pas mention du troisième épisode (le monde en pierre), qui, en accord avec l'hypothèse présentée ci-dessus, ne figure pas non plus en RD :

Ex. 148a Locuteur : SaSor (FR-LE RI)	Ex. 148b Locuteur : SaSor (FR-LE RD)
4.a il se trouve *in* cette place	5.a Il sent encore ce <bruit> un [/] bruit d'eau
4.b où il y a des papiers	5.b et cherche encore sur un papier
4.c mais il sent encore	5.c <qui était> [+/] où il y a de l'eau#
4.d qu'il y a cette eau	6.a quand il cherche
4.e ehm# et voit aussi un papier avec de l'eau#	6.b creuse encore
5.a il creuse encore	6.c et il tombe dans un autre monde
5.b mais il tombe une autre fois dans une autre place	6.d <où était> [+/] un monde technologique #
5.c où il y a <de> ehm# [/] des voitures mécaniques *non lo so*#	

Ex. 148

Deux autres apprenants ne reconstruisent pas de façon correcte la succession des épisodes en RI, oubliant le troisième, toujours relatif au monde en pierre, mais, contrairement à toute attente, ils arrivent à en reconstruire l'ordre exact en RD. En général, les composantes de récit les plus facilement récupérées en mémoire sont le début et la fin (qui sont d'ailleurs toujours rappelés dans tous nos récits en RD), et ce en raison de leur importance relative dans l'histoire, qui pèserait plus que l'ordre temporel de succession. Ceci laisse donc présupposer une certaine difficulté à se souvenir des constituants intermédiaires. Dans les deux cas que l'on vient de citer, les locuteurs n'auraient pas relié l'échec du protagoniste dans l'épisode du monde en papier au commencement du nouvel épisode dans le monde en pierre, probablement en raison du caractère récursif de l'histoire. La chute est le moyen par lequel le protagoniste met systématiquement fin, quoi que de manière involontaire, à ses tentatives dans chacun des quatre mondes et démarre au fur et à mesure les épisodes. Il est fort possible que les locuteurs

aient gardé en mémoire la première chute, qui démarre l'histoire, et la dernière, qui amène à une conclusion, mais pas ce qui se passe entre les deux. Si l'oubli du troisième épisode en RI est ainsi aisément expliqué, sa récupération en RD ne l'est pas autant. Un dernier apprenant se trompe dans la reconstruction des épisodes en RD, n'ayant pas gardé trace en mémoire du deuxième (le monde en papier) qu'il avait pourtant raconté lors de la première restitution :

Ex. 149a Locuteur : Carlotta (FR-LE RI)	Ex. 149b Locuteur : Carlotta (FR-LE RD)
2.a d'abord il se trouve dans un# désert	2.a au départ le personnage se trouve dans un désert
2.b où il est à la recherche de l'eau#	2.b où il est à la recherche de l'eau#
3.a puis il tombe dans une autre dimension	3.a puis il tombe dans une autre dimension
3.b qui c'est un milieu	3.b fait de pierre
3.c <où se> [+/] fait de papiers	3.c où il est encore à la recherche de l'eau#
3.d où il est encore à la recherche de l'eau#	
4.a puis encore il tombe dans une autre dimension	
4.b qui est faite de pierres	
4.c où il est encore à la recherche de l'eau#	

Ex. 149

À la suite de Mandler & Johnson (1977), dans ce cas nous pouvons avancer l'hypothèse que dans le récit en question l'apprenant n'exprime que des relations temporelles⁸⁰ (de succession chronologique), ce qui ne faciliterait pas la tâche de remémoration et reconstruction en raison d'une trop lourde charge en mémoire de travail. De plus, il faut considérer le rôle essentiel joué par le temps, qui fait qu'au fur et à mesure que le délai augmente, le locuteur ne réactive plus certaines informations, qui correspondent certainement aux moins fonctionnelles pour l'histoire.

Les locuteurs sont aussi influencés par la structure de surface (syntaxe et lexique) de leurs récits originaires, qui s'effacerait graduellement, alors que le contenu serait réélabore dans une structure plus cohérente. Cette hypothèse n'est pas toujours vérifiée en RD. Après 7 jours, les apprenants du groupe A ne changent quasiment rien à la structure syntaxique

⁸⁰ Ce n'est qu'en RD que l'apprenant en question rend pour la première fois explicites des liens logico-causaux en reliant ainsi les épisodes de l'histoire

élaborée lors de la première restitution, ce qui est d'ailleurs confirmé par les pourcentages de nos analyses syntaxiques, qui reprennent ceux déjà remarqués en RI. Les apprenants ont tendance à reproduire les mêmes énoncés complexes qu'ils ont construits dans leurs premiers récits et vont souvent jusqu'à en récupérer le même lexique, comme dans les exemples suivants :

Ex. 150a Locuteur : Annamaria (FR-LE RI)	Ex. 150b Locuteur : Annamaria (FR-LE RD)
1.a Le protagoniste principal de ce film est un homme	1.a Le protagoniste principal de ce film est un homme
1.b qui est fait de pierre#	1.b fait de pierre#
2.a quand il se lève	2.a quand il se lève
2.b il se rend compte	2.b il regarde
2.c <qu'il n'est pas> ehm# qu'il n'y a pas d'eau dans sa bouteille#	2.c qu' autour de lui il y a seulement <un> [/] une bouteille
	2.d où il n'y a pas d'eau#

Ex. 150

Ex. 151a Locuteur : Francesca (FR-LE RI)	Ex. 151b Locuteur : Francesca (FR-LE RD)
8.a puis il tombe dans un autre milieu	7.a et il tombe encore une fois
8.b où se trouvent des machines	7.b et il finit dans un milieu
8.c qui s'utilisent dans l'industrie lourde dans la métallurgie	7.c où se trouvent <des machines> [/] des machines de travail
8.d <qui> [+/] et une machine # coupe son pied#	7.d qui s'utilisent dans l'industrie lourde
	7.e et une machine coupe son pied

Ex. 151

7.2. Groupe B. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

En RD, les analyses quantitatives relatives au groupe B ont mis en évidence que le nombre total des énoncés complexes et des propositions a baissé :

Énoncés	Propositions
125	434

Tableau 83 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe B (RD).

Concernant la construction d'énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel, le pourcentage le plus élevé relève toujours des énoncés pluri-propositionnels, comme montré dans le tableau ci-dessous :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
10	8	115	92

Tableau 84 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe B (RD).

Le tableau suivant montre les choix de structuration des apprenants du groupe B, en RD, dans la condensation des propositions en énoncés complexes :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	20.8
3 propositions	23.2
4 propositions	23.2
5 propositions	15.2
6 propositions	8.8
7 propositions	0.8

Tableau 85 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe B (RD).

Les apprenants du groupe B construisent des énoncés complexes de préférence à 4, 3 et 2 propositions, tout comme en RI, avec un pourcentage assez élevé d'énoncés à 5 propositions.

7.2.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme pour le groupe A, en RD nous avons répertorié les propositions du groupe B selon les trois types de connexité définis :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non-fléchi

Ensuite, sur cette base nous avons obtenus les données suivantes :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
122 propositions 28.34 %	31 propositions 7.14 %	127 propositions 29.26 %	27 propositions 6.22 %

Tableau 86 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe B (RD).

Les types de subordonnées à verbe fléchi répertoriées sont les suivants :

- Relatives
- Subordonnées temporelles
- Subordonnées causales
- Subordonnée complétives
- Interrogatives indirectes

Concernant la subordination à verbe non fléchi, nous avons trouvé les propositions suivantes :

- Participiales
- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées temporelles à l'infinitif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	68.5	Participiales	22.22
Temporelles	7.14	Subordonnées au gérondif	25.92
Causales	6.34	Subordonnées temporelles à l'infinitif	3.7
Complétives	16.66	Subordonnées finales à l'infinitif	40.74
Interrogatives indirectes	1.58	Subordonnées complétives à l'infinitif	7.4

Tableau 87 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le group B (RD).

Selon ces données, en RD les apprenants du groupe B semblent construire leurs énoncés autant en coordination syndétique qu'en subordination à verbe fléchi, dont le pourcentage est même légèrement plus élevé. Mais leurs récits ne sont pas forcément plus hiérarchisés qu'en RI car, d'après notre analyse qualitative, les subordonnées les plus employées restent toujours les propositions relatives, suivies par les propositions complétives. 66.66 % des relatives présentes ont un rôle de sujet et sont employées surtout pour véhiculer des informations d'arrière-plan, qui caractérisent les cadres spatiaux. Parmi les relatives sujet, nous comptons 25.86 % de pseudo-relatives. Comme en RI, le pourcentage des relatives objets est très réduit (3.44 %). Suivent les relatives locatives (29.88 %). 20.68 % des relatives attestées contribuent à structurer la trame des récits, comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

Ex. 152a Locuteur : Lola (IT-LE RD)	Ex. 152b Locuteur : Mathilde (IT-LE RD)
1.a ehm il film è tratto da un uomo di sabbia 1.b che si alza nel deserto ehm con una bottiglia d'acqua vuota vicina a sua testa	1.a è la storia di un uomo 1.b che è in sabbia 1.c e che è in un mondo di sabbia 1.d e che ehm # vede una bottiglia di acqua 1.e ma che è vuota

Ex. 152

Dans l'Ex. 152b, l'énoncé 1 est entièrement structuré en propositions relatives sujets, où 1.b et 1.c fournissent des informations accessoires concernant la nature du protagoniste et l'endroit où il se trouve, tandis qu'en 1.d l'apprenant fournit une information de premier plan, qui constitue l'événement déclencheur de la recherche d'eau (la découverte d'une bouteille vide). Nous trouvons des relatives continuatives aussi parmi les locatives, dont le rôle est essentiellement d'apporter des détails concernant la description spatiale, excepté les deux occurrences suivantes, où elles participent à la trame du récit, contribuant à le faire avancer :

Ex. 153a Locuteur : Théo (IT-LE RD)	Ex. 153b Locuteur : Alice (IT-LE RD)
6.a e arriva in un mondo di pietre	6.a e cammina
6.b dove ehm # lui è in pericolo	6.b dove lo sente più forte diciamo il rumore diciamo
6.c <perché> [/] perché pietre cadono del cielo	6.c comincia a scavare
	6.d scava scava
	6.e e ricade nel buco #

Ex. 153

Comme en RI, les subordonnées temporelles et causales ne sont pas très présentes. 50% des apprenants signalent explicitement des relations temporelles. Nous comparons l'Ex. 72a au suivant en RD. Dans les deux, le locuteur est en train de raconter la dernière tentative du protagoniste, qui se déroule dans le quatrième et dernier monde. Dans l'Ex. 72a comme dans le suivant la découverte de l'eau est signalée à l'aide d'une subordonnée temporelle à gauche introduite par la conjonction « *quando* » :

Ex. 154 Locuteur : Hugo	(IT-LE RD)
11.a dunque prende molto tempo	
11.b per andare	
11.c ma quando la trova	
11.d vede	
11.e che< non può> [/] non può accedere a quest'acqua	
12.a e vede anche	
12.b che ci sono due muri	
12.c che si avvicinano e che +	

Ex. 154

Certains locuteurs, qui avaient employé des subordonnées temporelles en RI, ont maintenant recours à d'autres solutions, produisant ainsi des énoncés moins hiérarchisés. Nous comparons l'Ex. 73b avec le suivant, produit par le même locuteur en RD :

Ex. 155 Locuteur : Thaïs		(IT-LE RD)
5.a	ehm ula # e poi ehm cade su un grigliaggio non so come si dice	
5.b	e vede l'acqua sotto di lui	
6.a	e poi riesce a trovare un passaggio	
6.b	e si ritrova sottoterra più vicino dall'acqua	

Ex. 155

L'énoncé complexe à 3 propositions en RI témoigne d'une planification globale des événements, soutenue par une structure syntaxique complexe, où l'apprenant n'est plus contraint par l'ordre séquentiel des événements mais peut raconter tout en anticipant certains éléments (« *e dunque prima <da> [//] che la macchina <scopra> [//] copra il suolo/ lui riesce a saltare dentro* ») En RD, cette construction laisse la place à deux énoncés bi-propositionnels entièrement structurés en coordination syndétique. Dans ce cas isolé, on pourrait penser que le locuteur est en train de puiser les informations stockées en mémoire, mais cette tâche de remémoration se révèle trop compliquée pour pouvoir se concentrer en même temps sur la formulation du message verbal, comme les hésitations du locuteur nous montrent. Cependant il ne s'agit pas d'une tendance générale car nous ne la relevons pas chez d'autres locuteurs en RD.

Inversement dans l'exemple suivant, le locuteur choisit de résumer le contenu des deux énoncés complexes construits en RI en un seul énoncé à 6 propositions, où apparaît une relation temporelle d'antériorité introduite par la conjonction « *prima di* » qui démarre une subordonnée à verbe non fléchi :

Ex. 156a Locuteur : Marion (IT-LE RI)	Ex. 156b Locuteur : Marion (IT-LE RD)
16.a quindi lui <scese> [//] scende beh più basso	10.a e quindi lui fa una specie di buco
16.b quindi vede	10.b <che> [+/] e scende
16.c dov'è l'acqua	10.c e ancora però vede
17.a ma però ci sono tante macchine	10.d che ci sono tante macchine
17.b e lui non può andare	10.e che lui <deve> [//]# beh deve passare
17.c dov'è l'acqua	10.f prima di poter prendere l'acqua
17.d senza farsi male	

Ex. 156

Bien que la conjonction « *prima di* » indique sémantiquement une relation temporelle d'antériorité, il n'y a pas de réorganisation des événements dans ce cas, étant donné que l'ordre d'énonciation des propositions respecte la chronologie des événements relatés. En RD, un seul apprenant emploie une forme idiosyncrasique que l'on pourrait interpréter comme une conjonction introduisant une valeur temporelle. Nous comparons la restitution du dernier épisode par cet apprenant, en RI (Ex. 70b) et en RD, ci-dessous :

Ex. 157 Locuteur : Théo	(IT-LE RD)
10.a	e <è preso> [//]dopo un piccolo viaggio nei sottofondi del mondo è preso tra due muri
10.b	<allora che era cercando> [//] che era trovando l'acqua

Ex. 157

Le contenu sémantique, qui avait été exprimé par deux énoncés complexes en RI, est ici résumé en un seul énoncé bi-propositionnel, dont la proposition 10.b est introduite par la locution « *allora che* », qui correspondrait probablement à la forme « *alors que* » en français. L'emploi d'une forme progressive laisse penser à une valeur de simultanéité que le locuteur veut exprimer : le protagoniste est tué pendant qu'il recherche l'eau.

Parmi les apprenants qui ont signalé des relations causales en RI, seuls 20% le font encore en RD. Inversement, 20% des locuteurs qui n'ont pas employé de subordinées causales en RI, le font ici. L'Ex. 153a présente aussi l'introduction d'une relation causale, qui était absente lors de la RI du même épisode par cet apprenant, comme le montre l'exemple ci-dessous, où il n'y a aucune relation causale explicitée et même l'emploi micro-syntaxique du connecteur « *dunque* » ne nous semble pas avoir une fonction proprement argumentative :

Ex. 158 Locuteur : Théo	(IT-LE RI)
4.a	e cade ancora in un buco
4.b	e arriva in un mondo di monoliti e di pietre
4.c	dove ehm# alcune pietre cadono dal cielo
4.d	e dunque ehm # lui [survive] a questi # pericoli

Ex. 158

Par rapport à l'énoncé à 4 propositions en RI dans l'exemple ci-dessus, en RD le locuteur résume les événements relatifs au troisième monde en pierre en un énoncé à 3

propositions, où il mentionne les éléments essentiels : la nature de ce nouveau paysage et le danger couru par le protagoniste dû à la chute des pierres, exprimé par une subordonnée causale à verbe fléchi.

Quant à l'emploi de la subordination à verbe non fléchi, le pourcentage le plus élevé reste celui des propositions exprimant le but, comme en RI, où 60 % des locuteurs ont produit des subordonnées finales. En RD, ce pourcentage s'élève à 70 %. Les subordonnées complétives à verbe non fléchi ont considérablement baissé, laissant la place à des structures comme le gérondif ou le participe, dont les occurrences sont toujours moins nombreuses, comparées à l'usage qu'en fait le groupe A.

7.2.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés.

Du point de vue micro-syntaxique les éléments de jonction employés en RD sont les suivants :

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
E	69
E renforcé (e quindi, e dunque, e poi, e però)	13
Ma, però	16
Poi	2
Quindi-Dunque	15
Ancora una volta	1
Un momento	1
Come prima	1
Finalmente	1

Tableau 88 : Conjonctions en coordination dans le groupe B (RD).

Les connecteurs en coordination sont les plus nombreux, comme pour le groupe A du corpus. La plus employée est encore une fois la conjonction à valeur additive « e », bien qu'en quantité réduite par rapport à la production en RI. L'emploi des conjonctions adversatives « ma » et « però », ainsi que des argumentatives « quindi » et « dunque », est plus réduit par rapport à la RI. Ici nous trouvons plus de conjonctions ayant une valeur

temporelle, comme dans l'exemple suivant, où le locuteur emploie une forme idiosyncrasique, dont l'équivalent en français pourrait être « à un moment » :

Ex. 159a Locuteur : Alice (IT-LE RI)	Ex. 159b Locuteur : Alice (IT-LE RD)
11.a <alcune> [//] ci sono alcune rocce	8.a ehm arriva lì
11.b che spuntano dal suolo	8.b ci son delle rocce
11.c una gigante	8.c che si alzano
11.d in cui è portato su	8.d e un momento lui <si fa> [//]
11.e e sente ancora questo rumore di goccioline	*enfin*sale su una roccia
	8.e e sente ancora questo rumore di goccioline

Ex. 159

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	82
▪ <i>che</i>	57
▪ <i>(da)dove</i>	22
▪ <i>in quale</i>	1
Conjonctions Temporelles	8
▪ <i>quando</i>	5
▪ <i>al momento dove</i>	2
▪ <i>allora che</i>	1
Conjonctions Causales	8
▪ <i>perché</i>	6
▪ <i>come</i>	2
Subordonnants Complétifs	22
▪ <i>che</i>	22
Subordonnants d'Interrogation Indirecte	2
▪ <i>se</i>	2

Tableau 89 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe B (RD).

Comme en RI, les subordonnants plus employés sont les relatifs, en particulier le pronom « *che* », ayant valeur de sujet. Suit la conjonction complétive « *che* ». Les

occurrences de conjonctions employées en structures syntaxiques temporelles et causales sont en nombre équivalent. Le répertoire des connecteurs temporels se réduit légèrement du point de vue quantitatif et qualitatif. Nous relevons la forme « *quando* » ainsi que deux formes idiosyncrasiques « *al momento dove* » et « *allora che* », dont nous avons déjà parlé lors de l'analyse syntaxique. Le répertoire des conjonctions causales compte une majorité de « *perché* » et seul un apprenant se sert de la forme « *come/siccome* ». Même en RD, il n'y a aucune occurrence de subordonnants finals car encore une fois le but est exprimé exclusivement par le biais de subordonnées à verbe non fléchi, d'où le nombre élevé d'occurrences de la forme « *per* »+ infinitif.

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	11
▪ <i>per</i>	<i>11</i>
Conjonctions Temporelles	1
▪ <i>prima di</i>	<i>1</i>
Participes	6
Gérondifs	7

Tableau 90 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe B (RD).

Contrairement à ce que nous avons pu remarquer en RI, nous n'avons plus de subordonnants complétifs, mais le nombre d'occurrences de gérondifs a légèrement augmenté. Un seul apprenant exprime une relation temporelle à l'aide d'une subordonnée à verbe non fléchi introduite par la forme « *prima di* », alors qu'en RI tous les liens temporels avaient été exprimés en subordination à verbe fléchi.

7.2.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe B

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	7
Spatiaux	6
Argumentatifs	22
Enumératifs	48
Marqueurs de structuration de la conversation	13

Tableau 91 : Les organisateurs textuels dans le groupe B (RD).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Dopo (un poø un lungo viaggio)	2
Nel momento dove	1
A un momento	2
Durante (tutto il film)	1
Ancora una volta	1

Tableau 92 : Les organisateurs temporels dans le groupe B (RD).

En RD, le répertoire des organisateurs temporels est moins varié qu'en RI. Il s'agit pour la plupart de formes employées en coordination, excepté la forme idiosyncrasique, « *nel momento dove* », correspondante à « *nel momento in cui* », pour indiquer la simultanéité.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
(Anche) in questo mondo	3
(Anche) qui/qua	2
Vicino a lui	1

Tableau 93 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe B (RD).

Comme en RI, les organisateurs spatiaux sont très peu utilisés par les apprenants du groupe B. Nous trouvons des occurrences précédées par l'adverbe « *anche* », dont la fonction

référentielle permet de relier les tentatives du protagoniste renouvelées dans chaque cadre spatial.

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Ma, però	7
Quindi, dunque	14
Allora	1

Tableau 94 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe B (RD).

Parmi les organisateurs argumentatifs, nous comptons 31.81 % des connecteurs adversatifs, marqueurs d'un argument fort « *ma* » et « *però* ». Comme pour le groupe A, ces marqueurs sont employés au niveau macro-syntaxique pour souligner l'opposition entre la découverte de l'eau, l'impossibilité de l'atteindre et la chute dans un nouveau monde, événement qui démarre chaque nouvel énoncé. Dans l'exemple qui suit, l'apprenant introduit de la même façon chaque énoncé relatant une nouvelle tentative, bien que dans ce cas il y ait une erreur de restitution concernant l'ordre des cadres spatiaux :

Ex. 160 Locuteur : Mathilde	(IT-LE RD)
3.a	ma cade in un mondo di # pietra
4.a	ma cade ancora in un altro mondo di foglie
5.a	ma cade ancora una volta <nel mondo di> [//] nel mondo industrializzato

Ex. 160

Suivent une majorité de connecteurs, comme « *quindi* » et « *dunque* », qui représentent les seules formes utilisées pour établir des liens de cause-effet.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
E	21
E renforcé (e poi, e dopo, e finalmente, e ancora)	15
Poi	5
Dopo	1
All'inizio	2
Alla fine	5
Prima	1

Tableau 95 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe B (RD).

Comme en RI, et comme pour le groupe A, les organisateurs les plus employés au niveau macro-syntaxique sont de type énumératif, avec le plus grand nombre d'occurrences de la conjonction « e », également dans sa forme renforcée. Ensuite nous trouvons encore des marqueurs d'intégration linéaire, comme « *all'inizio, poi* » et « *alla fine* », bien qu'en nombre plus réduit par rapport à ce que nous avons remarqué dans le groupe A, dont les apprenants structurent plus régulièrement leurs récits par des marqueurs signalant l'ouverture, la poursuite et la fermeture du texte.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Allora	2
Dunque	7
Quindi	4

Tableau 96 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe B (RD).

Nous avons relevé des occurrences des organisateurs « *allora, dunque* » et « *quindi* » en tant que marqueurs de structuration du discours. Comme en RI, l'emploi de ces marqueurs en début de récit a un rôle de marquage des tours de parole. Il y a également des formes employées dans une fonction de répétition (Mosegaard & Hansen, 1997) ou de structuration informationnelle (Vincent, 1993).

Le rappel de récit

Après le visionnement du film, 90 % des locuteurs du groupe B ont construit un récit bien structuré où l'on peut reconnaître un protagoniste, pour lequel sont employées des locutions comme « *il personaggio, un uomo di sabbia, un uomo/personaggio fatto di sabbia, una sorta di uomo di sabbia* », qui est placé dans le premier cadre spatial. Inversement, 40% des apprenants commencent par définir le cadre et caractérisent seulement ensuite le protagoniste. Dans l'exemple suivant, l'apprenant introduit d'abord le cadre spatial, le désert, d'où se lève le protagoniste, qui est initialement qualifié de « *forma scura* » :

Ex. 161 Locuteur : Thaïs		(IT-LE RI)
1.a	allora la prima immagine (1.b) <è> [//] siamo nel deserto	
1.b	che vediamo	
1.c	e c'è ehm # come una specie di forma un po' più scura dal resto del sabbia	
1.d	e c'è una bottiglia accanto a questa forma	
2.a	e poi la forma comincia a muoversi	
2.b	e ehm # scopriamo	
2.c	che è piuttosto <un uomo> [//] una specie di uomo di sabbia	

Ex. 161

90 % des locuteurs définissent le but du protagoniste dès le début de leurs récits et présentent un événement déclencheur, qui peut être la découverte de la bouteille vide, le bruit de gouttes d'eau ou bien les deux :

Ex. 162a Locuteur : Claire (IT-LE RI)	Ex. 162b Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)	Ex. 162c Locuteur : Marion (IT-LE RI)
3.a e vediamo 3.b che c'è un uomo sotto questo sabbia 3.c e c'è una bottiglia [vida] 4.a e cerca di bere 4.b o di vedere 4.c se c'è acqua in questa bottiglia #	3.a e poi sentiamo un rumore di goccia 3.b che cade nell'acqua 3.c e # quest'uomo di sabbia prova a capire 3.d da dove viene questo rumore	1.a allora questo film racconta la storia di un uomo 1.b fatto di sabbia 1.c che all'inizio si trova nel deserto 1.d e che lui ha la bottiglia d'acqua vuota 1.e e che quindi lui sente 1.f che c'è dell'acqua in qualche parte 1.g quindi va a cercarla

Ex. 162

Un seul locuteur se limite à signaler la présence d'un homme et d'une bouteille sans qu'aucun but ne soit explicité. Quant à l'événement déclencheur, ce même locuteur affirme explicitement ne pas savoir pourquoi le protagoniste se retrouve projeté dans un autre monde :

Ex. 163 Locuteur : Hugo	(IT-LE RI)
4.a dunque prende la bottiglia 4.b e ehm non sappiamo perché 4.c ma lui cade nella sabbia	

Ex. 163

Cependant, il essaie de mieux caractériser le personnage à l'aide de l'énoncé suivant à 5 propositions, qui exprime des informations d'arrière-plan sur l'état mental et physique du protagoniste, suivant les inférences faites par l'apprenant :

Ex. 164 Locuteur : Hugo		(IT-LE RI)
3.a	prima mi ha fatto pensare <a> [//] come a un uomo	
3.b	che ha fatto la festa	
3.c	e che si sveglia	
3.d	e non capisce	
3.e	dov'è	

Ex. 164

90 % des locuteurs passent en revue les quatre cadres spatiaux traversés par le protagoniste, bien qu'il y ait quelques hésitations dans certains cas, comme dans l'exemple suivant où le locuteur se corrige après avoir réalisé l'inexactitude de son récit :

Ex. 165 Locuteur : Lola		(IT-LE RI)
5.a	sembra essere una fabbrica di foglie di *fer* di ferro	
5.b	e <ascolta ancora> [+//] ah # prima del mondo dell'industria è il mondo delle pietre	

Ex. 165

Cet énoncé bi-propositionnel lui permet de rétablir l'ordre dans la restitution des lieux ainsi que des procès se déroulant dans chacun. Cependant, bien que le locuteur ait réussi à retracer et à encadrer toutes les tentatives du protagoniste, il ne donne aucun détail supplémentaire concernant le monde oublié au départ, alors que la description des autres cadres, surtout le dernier, est bien plus riche. De plus, les procès ayant lieu dans le monde en pierre sont résumés à l'essentiel, comme nous le voyons dans cet extrait :

Ex. 166 Locuteur : Lola		(IT-LE RI)
6.a	lui ascolta ancora il rumore	
6.b	e # lui sale sulle pietre	
6.c	ma cade	
6.d	e cade nel mondo dell'industria	

Ex. 166

Seul un apprenant se trompe déjà en RI, car il oublie un des mondes intermédiaires, passant directement du monde en papier au monde industriel, comme le montre l'Ex. 67a. Excepté ce dernier cas, en RI tous les apprenants ont produit un récit complet et bien

structuré, où figurent tous les éléments essentiels. Concernant la quantité et l'exactitude des informations rappelées en RD, 90 % des apprenants restituent des récits complets où aucun élément essentiel n'est oublié. Un apprenant, qui se basait sur une structure de départ caractérisée par l'oubli d'un épisode, qui se déroulait dans un cadre spatial intermédiaire, fait de même en RD :

Ex. 167 Locuteur : Johann	(IT-LE RI)
4.a	cammina un poco
4.b	poi una foglia è distrutta da lui
4.c	e cade in un mondo seguente #
5.a	arriva in un mondo di ehm macchine
5.b	penso
5.c	che abbiamo dimenticato uno vabbè +
5.d	e arriva qui

Ex. 167

Cependant, en RD ce locuteur reconnaît son oubli concernant un des mondes traversés par le protagoniste, mais il ignore lequel. Il continue de raconter, se focalisant sur le dernier monde, sur lequel il récupère plus d'informations et construit tout le restant de son récit. Cela représente une tendance générale dans les groupes A et B que nous avons analysés et ça permet de confirmer l'hypothèse formulée par Mandler & Johnson, selon laquelle les épisodes initial et final sont les mieux restitués. La structure répétitive de l'histoire, où les procès déterminés par le protagoniste diffèrent dans chaque cadre mais sont tous finalisés par le même but, fait que les locuteurs se limitent souvent à mentionner le cadre et la recherche d'eau, comme le fait l'apprenant suivant :

Ex. 168 Locuteur : Mathilde	(IT-LE RD)
4.a	ma cade ancora in un altro mondo di foglie
4.b	e ancora cerca di trovare
4.c	da dove viene questo rumore di acqua
5.a	ma cade ancora una volta <nel mondo di> [//] nel mondo industrializzato
5.b	e stavolta quando cerca l'acqua
5.c	si fa #uccidere tra due macchine
5.d	e cade nella mare come il sabbia normale
5.e	perché è diventato # in sabbia#

Ex. 168

Le locuteur consacre un seul énoncé à 3 propositions à relater ce qui se passe dans un des mondes intermédiaires, se limitant à tout résumer par les propositions « *e ancora cerca di trovare da dove viene questo rumore d'acqua* ». De plus, il faut souligner que l'apprenant a inversé l'ordre chronologique des mondes, anticipant le monde en pierre et faisant suivre le monde en papier, bien que sa structure de départ ait été correcte. Encore une fois les informations incorrectes concernent donc les mondes intermédiaires.

Lors de l'analyse syntaxique, nous avons déjà remarqué comment certains locuteurs modifient leurs récits en effaçant des détails accessoires, ne gardant que les éléments qui doivent figurer dans le schéma d'une histoire pour qu'elle soit compréhensible pour ses interlocuteurs. Le contenu sémantique est donc réélabore ainsi que la structure de surface, comme nous pouvons le voir dans d'autres extraits du corpus :

Ex. 169a Locuteur : Thaïs (IT-LE RI)	Ex. 169b Locuteur : Thaïs (IT-LE RD)
10.a ehm # è ancora attaccato dagli elementi intorno a lui	3.a dunque sente ancora il rumore
10.b ehm e ci sono <dei> [/] # delle specie di montagna di pietra ehm #	3.b e ehm # cercando
10.c che crescono come <dei> [/] delli fiori sì	3.c cade in un altro mondo
11.a e a un momento si ritrova sopra a una di queste montagne	3.d è quello ah sì forse <quello delle pietre> [/] quello di pietra non me lo ricordo
11.b e non può più scendere	4.a e ehm si fa attaccare dagli elementi
12.a allora prova prova	4.b e sente ancora il rumore
12.b e riesce infine a scendere	4.c e cercando
12.c e vediamo	4.d cade nel mondo ehm forse della modernità
12.d che (12.e) perde un po' di sabbia	4.e con delle macchine che lo attaccano ancora
12.e quando lui cade	
12.f e diventa un po' più secco dall'inizio	

Ex. 169

Dans cet exemple, le locuteur est en train de raconter la traversée du monde en pierre et la chute qui s'en suit dans le monde industriel. En RI, il consacre à cette partie de l'histoire trois énoncés complexes où il décrit soigneusement la nature du paysage ainsi que ce qui

arrive au protagoniste, jusqu'à rendre compte des blessures qu'il reçoit. En RD, au contraire, le nouveau cadre est introduit par une simple locution « *il mondo delle pietre* » et tous les procès qui s'y déroulent sont résumés dans la proposition 4.a « *si fa attaccare dagli elementi* ». En deux énoncés complexes, respectivement à 4 et 5 propositions, le locuteur rend compte des événements d'un des mondes intermédiaires ainsi que du début du dernier monde.

Certains autres détails disparaissent, laissant la place à des informations de premier plan :

Ex. 170a Locuteur : Stéphane (IT-LE RI)	Ex. 170b Locuteur : Stéphane (IT-LE RD)
9.a dunque anche qui cade in un altro mondo	7.a questo mondo è <un mondo> [/] # un mondo di tipo industriale con tante macchine e pezzi di ferro##
9.b e si ritrova in un mondo diciamo <industriale> [//] con tante macchine dell'industria con pezzi di metallo tutto questo	8.a dunque anche qua cerca l'acqua
10.a in questo modo si fa ## *couper le pied* tagliare il piede da una macchina	8.b e vede attraverso una griglia dell'acqua
10.b e attraverso una # griglia vede dell'acqua	

Ex. 170

Dans cet exemple, où le locuteur expose les événements relatifs au début du dernier monde, il ne manque pas de raconter qu'avant même de commencer sa recherche d'eau dans ce nouveau monde, le protagoniste se fait blesser par les machines qui s'y trouvent. En RD, ce détail a disparu et, à l'aide d'un énoncé bi-propositionnel, le locuteur se limite à rappeler à son interlocuteur que le protagoniste poursuit encore sa recherche d'eau et est sur le point d'atteindre son but car il voit une flaque à travers une grille.

L'extrait suivant montre à nouveau comment certains éléments ne figurent plus en RD :

Ex. 171a Locuteur : Claire (IT-LE RI)	Ex. 171b Locuteur : Claire (IT-LE RD)
9.a quindi in questo [mundo] (9.b) <cø> [+/] il cielo è [griso]	10.a ehm sente ancora il rumore dell'acqua
9.b dove cade	10.b va a vedere
9.c cø molte pietre	10.c da dove viene
9.d che si alzano sotto di lui	10.d ehm e cø acqua sul suolo
10.a ehm cerca ancora di trovare acqua	11.a quindi fa la stessa cosa
10.b ehm ne trova sul suolo	11.b cerca di fare un foro
10.c e con una pietra cerca ancora di *creuser* il suolo	11.c per vedere
	11.d se cø più di acqua

Ex. 171

Avant de raconter les événements qui se produisent dans le monde en pierre, le locuteur décrit ce cadre, en soulignant par exemple la couleur du ciel et ce paysage fait de rochers en mouvement. En RD, il produit deux énoncés à 4 propositions où expose uniquement ce que le protagoniste fait en essayant d'atteindre son but. De plus la structure de surface est réélaborée, et le locuteur reformule différemment les concepts qu'il n'avait pas réussi à exprimer en RI, comme l'action de creuser, qui était rendue en langue première et qui est traduite ici par la locution « *cerca di fare un foro* ».

Ex. 172a Locuteur : Alice (IT-LE RI)	Ex. 172b Locuteur : Alice (IT-LE RD)
11.a <alcune> [//] ci sono alcune rocce	8.a ehm arriva lì
11.b che spuntano dal suolo	8.b ci son delle rocce
11.c una gigante	8.c che si alzano
11.d in cui è portato su	8.d e un momento lui <si fa> [//] *enfin*sale su una roccia
11.e e sente ancora questo rumore di goccioline	8.e e sente ancora questo rumore di goccioline
12.a e dunque la vede	9.a dunque scende di questa roccia
12.b cade da questo posto	9.b comincia <a scav> [//] a prendere una roccia
12.c va a guardare	9.c <prova> [//]prova a fare un buco
12.d dove c'è questa pozzanghera d'acqua	9.d e cade in questo buco
12.e prende una roccia	
12.f e comincia a sbattere sopra	
12.g per poter trovare l'acqua	
13.a e dunque le rocce si rompono	
13.b e ricade nel buco #	

Ex. 172

Dans les deux cas, le locuteur raconte la traversée du monde en pierre, faisant mention de la présence de gros rochers en mouvement, du bruit de gouttes d'eau qui pousse le protagoniste à poursuivre sa recherche, de la tentative de casser le sol à l'aide d'un autre rocher et finalement de la chute dans un nouveau monde à travers le trou qu'il a ouvert. Cependant la structure de surface change et le locuteur passe de 3 énoncés complexes, dont un à 7 propositions, à 2 seulement, structurés entièrement en coordination syndétique et asyndétique, où toutes les actions du protagoniste sont mentionnées. Alors que d'autres détails, tels le rocher géant, sont omis.

Tous ces exemples montrent comment les apprenants du groupe B réélaborent les contenus sémantiques, ne gardant que les informations essentiels au bon déroulement de l'histoire. De plus, du point de vue de la structure de surface, nous avons relevé des changements dans les choix de structuration syntaxique des énoncés, qui montre un emploi plus fréquent de la subordination par rapport à la RI. Suivant les hypothèses formulées par Mandler & Johnson, auxquelles nous faisons référence, une redondance des relations temporelles entre les épisodes d'une histoire ne favorise pas son rappel. D'après nos analyses

syntaxiques, la structure de surface des récits du groupe B n'est composée que dans une moindre mesure de relations temporelles, ce qui représenterait un présupposé idéal pour un rappel exact. Bien qu'au niveau micro-syntaxique les liens causaux explicités ne soient pas plus nombreux que les temporels, il faut considérer que les apprenants arrivent à exprimer des liens de cause-effet par d'autres moyens que la syntaxe, comme par exemple l'emploi de connecteurs argumentatifs, au niveau micro ou macro-syntaxique, ou bien l'emploi plus fréquent de structures à verbe non fléchi, comme le gérondif. De plus, comme nous l'avons vu, ils expriment régulièrement le but du protagoniste par des subordinées finales.

7.3. Groupe C. Les analyses quantitatives: l'axe mono et pluri-propositionnel

En RD, les analyses quantitatives ont produit les résultats suivants :

Énoncés	Propositions
88	306

Tableau 97 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe C (RD).

Selon l'axe mono et pluri-propositionnel, le pourcentage le plus élevé est toujours celui des énoncés pluri-propositionnels :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
4	4.55	84	95.45

Tableau 98 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe C (RD).

Les énoncés pluri-propositionnels, produits par le groupe C en RD, se composent ainsi :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	26.14
3 propositions	26.14
4 propositions	15.91
5 propositions	15.91
6 propositions	10.23
7 propositions	1.14

Tableau 99 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe C (RD).

Par rapport aux résultats obtenus en RI, le nombre d'énoncés n'a quasiment pas varié, alors que le nombre de propositions empaquetées en énoncés pluri-propositionnels est ici plus restreint. En RI, les locuteurs du groupe C ont employé de préférence des énoncés à 4 et 5 propositions, dont le pourcentage en RD a considérablement baissé, en contraste avec l'augmentation d'énoncés à 3 et 2 propositions. Ce résultat coïncide avec ce que nous avons pu remarquer pour les groupes A et B, où les locuteurs ont davantage employé d'énoncés complexes en RI, alors qu'en RD ils ont structuré plus souvent leur récit par des énoncés bi-propositionnels. Ci-dessous, nous rendons compte de l'expression du cadre initial du récit par le même locuteur, en comparant l'Ex. 81b au suivant, relatif à la RD :

Ex. 173 Locuteur : SaNel		(IT-L1 RD)
1.a	Allora c'è un uomo di sabbia	
1.b	che si trova in un deserto	
1.c	e vicino a lui c'è una bottiglia d'acqua vuota #	

Ex. 173

Nous comparons également la RI et RD du cadre initial par un autre locuteur, dans les exemples suivants :

Ex. 174a Locuteur : Luigi (IT-L1 RI)	Ex. 174b Locuteur : Luigi (IT-L1 RD)
1.a C'è un uomo di sabbia	1.a Quindi in questo film c'è un uomo
1.b che dorme nel deserto	1.b che è in un deserto
1.c si risveglia	1.c e cerca l'acqua#
1.d e inizia a cercare l'acqua#	

Ex. 174

Ces exemples nous montrent qu'en RI les deux locuteurs construisent un énoncé complexe de 4 propositions. Il s'agit surtout de coordonnées syndétiques, ainsi que de relatives faisant partie d'une construction présentative, par le biais desquelles le personnage est introduit et présenté dans son cadre spatial initial. Cependant, en RD, certains détails, qui avaient servi à mieux encadrer le personnage, sont effacés, ce qui fait que les propositions empaquetées dans le même énoncé sont moins nombreuses.

7.3.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme pour les groupes A et B, en RD nous avons classé les propositions du groupe C selon les trois types de connexité syntaxique fixés :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non-fléchi

Ensuite, sur cette base nous avons obtenus les données suivantes :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
102 propositions 32.69 %	22 propositions 7.05 %	68 propositions 21.7 %	30 propositions 9.6 %

Tableau 100 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe C (RD).

Les types de subordonnées à verbe fléchi trouvées dans le groupe C, en RD, sont les suivantes :

- Relatives
- Subordonnées temporelles
- Subordonnées causales
- Subordonnée complétives

Concernant la subordination à verbe non fléchi, nous avons trouvé les propositions suivantes :

- Participiales
- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées temporelles à l'infinitif
- Subordonnées finales à l'infinitif

▪ Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	67.64	Participiales	23.3
Temporelles	14.70	Subordonnées temporelles à l'infinitif	3.3
Causales	10.2	Subordonnées au gérondif	26.6
Complétives	7.35	Subordonnées finales à l'infinitif	40
		Subordonnées complétives à l'infinitif	6.6

Tableau 101 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe C (RD).

Comme en RI, la coordination syndétique reste la plus employée, suivie dans l'ordre par la subordination à verbe fléchi et non fléchi. L'emploi de la coordination asyndétique reste toujours assez limité. Ces résultats confirment ce que nous avons déjà observé pour les groupes A et B. Concernant l'emploi de la subordination à verbe fléchi, nous remarquons que le pourcentage de propositions relatives est toujours le plus élevé. Comme pour les groupes A et B, en RI et RD, le pourcentage plus élevé parmi les relatives concernent celles ayant un rôle de sujet (54.34 %), introduites par le pronom « *che* ». Il y a deux seules occurrences de ce même pronom, avec un rôle d'objet. 24 % des relatives sujet figurent dans des constructions présentatives. Le rôle des relatives sujet est toujours d'apporter des informations complémentaires pour mieux caractériser le personnage et les lieux, lorsque les syntagmes nominaux employés pour les introduire semblent être insuffisants. Il n'y a qu'une occurrence d'une relative sujet avec un rôle narratif :

Ex. 175 Locuteur : Stella		(IT-L1 RD)
1.a	Allora c'è questo personaggio	
1.b	che nasce dalla sabbia	
1.c	e accanto a lui c'era una bottiglia di vetro # vuota	
1.d	e aveva sete #	

Ex. 175

Le restant des subordonnées relatives sont des locatives (41.30 %), qui apportent généralement des informations d'arrière-plan, excepté les deux cas suivants :

Ex. 176a Locuteur : Francesco (IT-L1 RD)	Ex. 176b Locuteur : Katia (IT-L1 RD)
12.a e cade sempre più giù	9.a ma si accorge di una fessura
12.b dove trova un'altra grata	9.b si infila lì dentro
12.c e sotto questa grata c'è molta più acqua	9.c però ehm # lì nel suolo c'è nuovamente un'altra fessura
12.d di quanta ne aveva vista prima	9.d <dove scorge> [//] dove vede dell'acqua #

Ex. 176

Suivent les propositions temporelles, qui sont cependant moins nombreuses qu'en RI, tant au niveau micro que macro-syntaxique. Nous en avons dix occurrences, employées par 50% des locuteurs du groupe C. Comme en RI, du point de vue informationnel, il s'agit surtout de subordonnées temporelles en position thématique. Nous n'avons remarqué que le cas suivant, où la subordonnée temporelle est placée à droite, en position rhématique :

Ex. 177 Locuteur : Nicola	(IT-L1 RD)
5.a nello stesso modo lui si alza	
5.b cammina ancora un po'	
5.c si rende conto	
5.d e alla fine verrà risucchiato	
5.e sempre quando trova l'acqua#	

Ex. 177

Dans l'Ex. 177 le locuteur relate les événements qui se produisent dans le deuxième épisode, borné à droite par une subordonnée temporelle, dont l'emploi en position rhématique est rare dans les données relatives au groupe C.

Le nombre d'occurrences des subordonnées causales reste stable en RD, tout comme le répertoire de formes employées, qui se limite toujours à « *perché* »+ indicatif. Par contre, en RD, le pourcentage des locuteurs qui explicitent des liens causaux par des subordonnées à verbe fléchi a augmenté (nous passons de 30 % à 50 %). Du point de vue sémantique, les liens de causalité motivationnelles sont les plus exprimés, surtout si l'on tient compte du pourcentages de subordonnées finales à verbe non fléchi (40 %). Cependant, il y a aussi deux

occurrences de subordinées introduites par la conjonction « *perché* », qui mettent en relation le but du protagoniste et ses tentatives pour l'atteindre :

Ex. 178a Locuteur : Marco (IT-L1 RD)	Ex. 178b Locuteur : MilCar (IT-L1 RD)
2.a quest'omino di sabbia cerca acqua	2.a questo uomo si risveglia sulla sabbia con una bottiglia in mano
2.b perché appunto ha bisogno di quest'acqua	2.b la prende
2.c per mantenersi diciamo così in vita	2.c perché ha sete
2.d essendo di sabbia	2.d ma non c'è acqua#
2.e e quindi deve essere compatto #	

Ex. 178

De plus, d'autres constructions semblent pouvoir évoquer les mêmes liens logico-sémantiques de façon implicite, ce qui est typique d'une syntaxe complexe maîtrisée. Dans les exemples suivants, en RD les locuteurs emploient davantage de subordinées au gérondif, où il est possible d'inférer une valeur causale :

Formes implicates	Formes explicites
Ex. 179a Locuteur : FedeVit (IT-L1 RD)	Ex. 179b Locuteur : FedeVit (IT-L1 RD)
3.a e <notando qualche> [//] notando una bottiglia vuota	3.a e poiché nota una bottiglia vuota
3.b scava in questa sabbia #	3.b scava in questa sabbia #
4.a non trovando l'acqua	4.a poiché non trova l'acqua
4.b cade	4.b cade
4.c cade in un luogo ehm pieno di fogli#	4.c cade in un luogo ehm pieno di fogli
5.a non sapendo	5.a siccome non sa
5.b dove si trova	5.b dove si trova
5.c inizia a camminare #	5.c inizia a camminare #

Ex. 179

Dans d'autres cas, il est possible d'inférer une valeur causale des subordinées au gérondif, employée par le groupe. L'ex. 178a se présenterait comme suit :

Formes explicites (Ex. 178a)

- 2.a quest'omino di sabbia cerca acqua
 2.b perché appunto ha bisogno di quest'acqua
 2.c per mantenersi (2.d) in vita
 2.d diciamo così
 2.e **poiché** è di sabbia
 2.f e quindi deve essere compatto #

Concernant l'expression du but, rendu par des subordonnées à verbe non fléchi, le pourcentage est toujours le plus élevé (40 %), bien que la forme employée soit toujours la même : « *per* »+infinitif.

7.3.2. Les analyses qualitatives: les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés.

Poursuivant notre analyse micro-syntaxique pour le groupe C en RD, nous trouvons les occurrences suivantes de connecteurs, selon les trois types de connexité syntaxique isolés :

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
E	71
E renforcé (e dopo, e quindi, e poi, e infatti, e alla fine, e però)	11
Ma, però, solo che	12
Quindi	2

Tableau 102 : Conjonctions en coordination dans le groupe C (RD).

Comme en RI, la conjonction additive « *e* » est la plus employée. Suivent les connecteurs adversatifs, dont le répertoire est toujours le même qu'en RI (« *ma, però, solo che* ») et en dernier le marqueur de conclusion « *quindi* », dont nous trouvons seulement deux occurrences.

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	42
▪ <i>che</i>	26
▪ <i>(da)dove, in/di cui</i>	16
Conjonctions Temporelles	5
▪ <i>quando</i>	4
▪ <i>nel momento in cui</i>	1
Conjonctions Causales	7
▪ <i>perché</i>	7
Subordonnants Complétifs	5
▪ <i>che</i>	5

Tableau 103 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe C (RD).

Encore une fois il y a une majorité de pronoms relatifs, suivis ensuite par des subordonnants temporels, dont le répertoire est plus réduit qu'en RI, étant donné que nous n'avons trouvé que des occurrences des connecteurs « *quando* » et « *nel momento in cui* ».

Le nombre d'occurrences des connecteurs introduisant des subordonnées causales à verbe fléchi est équivalent à ce que nous avons trouvé en RI, et le répertoire attesté compte toujours la seule conjonction « *perché* », bien que le pourcentage de locuteurs qui l'emploient soit augmenté (de 30 à 50 %).

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	11
▪ <i>per</i>	11
Subordonnants Complétifs	1
▪ <i>di</i>	1
Participes	7
Gérondifs	2

Tableau 104 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe C (RD).

En RD, nous n'avons plus de subordonnants introduisant des propositions finales à verbe fléchi. C'est seulement par le biais de subordonnants tels que « *per* », introduisant une proposition à verbe non fléchi, que le but est exprimé. Il s'agit dans ce cas des occurrences les plus nombreuses, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessus. Suivent des subordonnées participiales, dont le nombre d'occurrences ne s'éloigne pas trop de ce que nous avons trouvé en RI. Parmi les gérondifs employés en RD, seuls 25 % se trouvent en position micro-syntaxique.

7.3.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe C

Nous avons classé les conjonctions employées en position macro-syntaxique par le groupe C, en RD, dans le tableau suivant :

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	11
Spatiaux	12
Argumentatifs	4
Enumératifs	17
Marqueurs de structuration de la conversation	13

Tableau 105 : Les organisateurs textuels dans le groupe C (RD).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
Quando	3
Nel momento in cui	2
Ad un tratto	1
Dopo un poø	1
Subito dopo	1
Finalmente	1
Man mano	1
Prima di	1

Tableau 106 : Les organisateurs temporels dans le groupe C (RD).

Parmi les organisateurs temporels, le connecteur le plus employé est toujours « *quando* », suivi par des formes qui expriment la simultanéité/soudaineté de l'action, comme « *nel momento in cui, ad un tratto, man mano* », qui sont aussi employées en RI. De plus, nous avons trouvé des formes employées en coordination, comme « *dopo un po' subito dopo* », qui font référence plutôt à la succession temporelle qu'à la simple intégration linéaire des événements. Suit un cas isolé d'un connecteur, « *prima di* », qui signale aux destinataires du récit que l'ordre chronologique des événements n'est plus respecté, et dans leur disposition une anticipation est effectuée. Il s'agit d'une forme isolée dans le groupe C, qui introduit en plus une subordonnée à l'infinitif. Vu son degré d'intégration syntaxique et le renversement de l'ordre chronologique qu'une telle subordonnée temporelle comporte, cela demande un effort de planification, que nous n'avons trouvé qu'une fois en LE (dans le groupe B). Ci-dessous le récit où ce connecteur est employé, comparé au récit produit en RI par le même locuteur:

Ex. 180a Locuteur : Danilo (IT-L1 RI)	Ex. 180b Locuteur : Danilo (IT-L1 RD)
10.a poi incomincia a scavare	11.a prima di essere schiacciato da un
10.b e <viene colpito> [//] viene schiacciato da una parete	ingranaggio
10.c e si trasforma di nuovo in sabbia	11.b si tuffa in acqua
10.d e <ritorna> al suo stato originale [//] ritorna nel deserto	11.c e si trasforma in sabbia

Ex. 180

Un énoncé multi-propositionnel en coordination syndétique laisse la place à un autre à 3 propositions, qui démarre par une subordonnée temporelle à gauche. Dans le premier récit, le locuteur relate les événements de façon linéaire, au moindre coût cognitif, alors que dans le deuxième il fait preuve d'une plus grande liberté d'organisation informationnelle, plaçant la subordonnée temporelle en tête d'énoncé, en position de topique, et transgressant l'ordre chronologique des faits, qui ne coïncide plus avec l'ordre d'énonciation.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
(Anche) qui	7
In questo paesaggio	1
Nel primo mondo	1
Nel secondo (mondo)	1
Per terra	1
In questo film	1

Tableau 107 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe C (RD).

Les organisateurs spatiaux sont aussi nombreux en RI que RD. La forme la plus employée reste « *qui* », renforcée par l'adverbe « *anche* ». Nous trouvons également des cas isolés faisant référence aux mondes traversés. C'est le même locuteur qui construit les deux récits, ordonnant les événements par mondes: « *nel primo, nel secondo, nel terzo mondo* ». Nous trouvons un seul exemple d'indicateur de cadre spatial d'énonciation « *in questo film* ».

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
Però	1
Ma	1
Così	2

Tableau 108 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe C (RD).

En RD, le nombre d'organismes argumentatifs a considérablement baissé. Il ne reste que deux occurrences du connecteur « *così* », ainsi que deux cas isolés de marqueurs d'argument, comme « *però* » et « *ma* ».

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
E	9
E renforcé (e poi)	1
Poi	4
Dopo	1
Alla fine di tutto questo	1
All'inizio	1

Tableau 109 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe C (RD).

Les formes employées restent les mêmes, mais en nombre légèrement plus restreint par rapport aux récits en RI. Cependant, les organisateurs énumératifs représentent toujours le choix plus fréquent auquel les locuteurs ont recours pour relier les macro-propositions de leurs récits.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
Allora	9
Quindi	1
Vabbè	3

Tableau 110 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe C en RD.

En RI, tous les locuteurs débutent leur récit par un marqueur de localité comme « *allora* ». Seul un locuteur remplace ce marqueur par un autre, « *quindi* », qui a cependant la même fonction dans la signalation des tours de parole. En RD, c'est toujours le même locuteur qui se sert de la forme « *vabbè* »⁸¹.

Le rappel de récit

Les locuteurs ont tous réussi à isoler les éléments essentiels de l'histoire, en commençant par le personnage principal, qui est toujours présenté en début de récit, généralement par les locutions suivantes: « *un personaggio formato da sabbia, un uomo di sabbia, un personaggio che si trova/che nasce nel deserto* ». Seul un locuteur démarre son

⁸¹ Voir 6.4.3 L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe C

récit par la description du cadre initial et présente ensuite le protagoniste, comme l'ex. 20. Excepté ce cas isolé, tous les autres locuteurs procèdent ensuite à l'encadrement spatial et à l'introduction de l'événement déclencheur et du but du protagoniste. 80 % des locuteurs le font par des subordonnées causales ou des propositions coordonnées introduites par des connecteurs contre-argumentatifs marqueurs d'un argument fort, comme dans l'ex. 92a (où nous avons trouvé une subordonnée causale introduite par « *perché* ») ou l'exemple suivant :

Ex. 181 Locuteur : FedeVit		(IT-L1 RI)
2.a	si illude	
2.b	di trovarla[l'acqua] in una bottiglia	
2.c	<u>ma questa bottiglia è vuota #</u>	

Ex. 181

Parmi les 20 % qui restent, un locuteur introduit ces éléments dans une construction en parataxe, où prévalent des conjonctions additives, tandis que l'autre locuteur n'introduit pas du tout d'événement déclencheur et de but. Le protagoniste et les cadres spatiaux sont mentionnés, mais ce qui le pousse à agir est laissé implicite. Inversement, en RD ce même locuteur le précise à l'aide d'une construction syntaxique assez complexe :

Ex. 182a Locuteur : Nicola		Ex. 182b Locuteur : Nicola	
(IT-L1 RI)		(IT-L1 RD)	
1.a	C'è questo personaggio	3.a	e nel momento in cui trova un po' d'acqua
1.b	che lo vediamo in quattro differenti ambientazioni#	3.b	che è la cosa
2.a	all'inizio si trova in un paesaggio di sabbia	3.c	che lui cerca
2.b	sembra un deserto#	3.d	viene risucchiato <dal paesaggio> [//] <dall'ambiente> [//] dalla terra sottostante#
3.a	è sommerso da questo deserto		
3.b	e mentre si alza		
3.c	inizia a scavare		
3.d	però mentre scava		
3.e	viene sommerso#		

Ex. 182

Après avoir clarifié le but du protagoniste, les locuteurs relatent le plan d'actions correspondant, mais seuls 60 % le font correctement en RI. Étant donné que ce plan se renouvelle dans quatre cadres différents, dans 40 % des cas les locuteurs n'accomplissent pas correctement leur tâche, car ils ne font pas mention des mondes intermédiaires (en papier et en rocher). Parmi les 40 % (n=4) de locuteurs qui restituent de façon inexacte lors du premier récit, 50 % arrivent à reconstruire la succession des épisodes en RD. Cependant, dans un cas un locuteur se limite à mentionner les cadres intermédiaires, n'ayant pas gardé trace des événements qui s'y déroulent, à confirmation du fait que ces parties du récit sont les moins saillantes. Dans le cas de ce locuteur, ci-dessous, tout le reste du récit différé est consacré au dernier monde :

Ex. 183 Locuteur : Luigi	(IT-L1 RD)
2.a per cercare l'acqua	
2.b finisce in parecchi mondi	
2.c mondi di carta	
2.d mondi di pietra	
2.e addirittura va a finire in un mondo tecnologico	
2.f dove sembra molto disorientato#	

Ex. 183

Les 50 % restants ne restituent toujours pas les informations omises en RI. De plus, en RD un de ces locuteurs se limite à remarquer l'existence d'un deuxième monde, traversé par le protagoniste, qui est intermédiaire entre le premier monde (le désert) et le dernier (le monde industriel). Vraisemblablement, ce deuxième cadre devrait correspondre au monde en rocher, qui a été mentionné en RI, mais nous n'avons aucun détail supplémentaire pour l'identifier. L'exemple ci-dessous montre que même en RI, le plan d'actions du protagoniste dans les mondes intermédiaires n'avait pas été détaillé. En RD, le locuteur a gommé le peu de détails fournis lors du premier récit, pour restituer uniquement le but (« vuole cercare sempre quest'acqua ») et les complications (« però l'accesso all'acqua gli è sempre negato o per un motivo o per un altro ») :

Ex. 184a Locuteur : Marco (IT-L1 RI)	Ex. 184b Locuteur : Marco (IT-L1 RD)
2.a niente questo personaggio va in tre <mond> [//] in tre paesaggi diversi	3.a però nel primo mondo sprofonda nella sabbia
2.b per cercare dell'acqua #	3.b perché cerca di scavare
3.a nel primo sprofonda nella sabbia #	3.c quindi sprofonda
4.a nel secondo # rompe una pietra	3.d e va in un secondo #
4.b e quindi va a finire in un altro #	4.a nel secondo ehm # vuole cercare sempre quest'acqua
5.a nel terzo si trova in mezzo a delle macchine	4.b però l'accesso diciamo così all'acqua gli è sempre negato o per un motivo o per un altro #
5.b che non sa neanche lui	5.a dopo il ehm # secondo paesaggio va nel terzo
5.c cosa sono	5.b <che sono delle> ## [+/]dove ci sono delle macchine
5.d e quindi non può trovare appunto quest'acqua #	5.c che appunto non gli permettono il passaggio
	5.d per andare all'acqua
	5.e perché lui <appunto> [//] cioè vede l'acqua
	5.f però gli viene impedito #

Ex. 184

Ces exemples confirment que l'objet des oublis concerne toujours les épisodes intermédiaires, qui, pour les locuteurs, sont peut-être moins saillants que les épisodes initial et final. En effet, ces épisodes posent respectivement le but du protagoniste, son plan d'action et son résultat final, qui constituent les éléments essentiels.

Il est intéressant d'analyser les récits différés du groupe C en relation aux informations de premier et arrière-plan qu'ils fournissent. Notre analyse syntaxique a montré que pour construire leurs énoncés en RD, les locuteurs du groupe C ont recours à des structures pouvant exprimer des liens logico-sémantiques de cause et de but plutôt que temporels, bien que le répertoire de formes employées soit assez restreint par rapport à ce à quoi l'on pourrait s'attendre en L1. Cependant, la présence toujours prédominante de subordonnées relatives nous laisserait penser que même en RI les locuteurs s'attardent sur des détails accessoires au lieu de se concentrer sur les informations essentielles de premier plan. Tous les récits se caractérisent par une introduction assez bien détaillée où figurent tous les éléments essentiels

d'un cadre initial. Le dernier cadre, qui représente la fin de l'histoire, est aussi bien rappelé, ce qui confirme la théorie selon laquelle le début et la fin d'un récit sont toujours les éléments les plus facilement récupérés en mémoire. Nous voulons comparer ici les informations fournies en relation aux cadres intermédiaires: le monde en papier et celui en rochers.

Ex. 185a Locuteur : Katia (IT-L1 RI)	Ex. 185b Locuteur : Katia (IT-L1 RD)
4.a <anche qui> [//] cioè rischia sempre la vita	6.a qui rischia la vita
4.b perché gli cadono le rocce addosso #	6.b e anche qui si accorge di una pozzanghera d'acqua per terra #

Ex. 185

Dans le premier récit, le locuteur fournit une information d'arrière-plan relative à la raison pour laquelle le protagoniste court des risques dans le monde en rocher, et ceci à l'aide d'une subordonnée causale à verbe fléchi introduite par « *perché* ». En RD, il fait allusion au danger que le protagoniste court, mais ne fournit plus de détails secondaires, pour passer plutôt à une information de premier plan, répondant à la question « *qu'est-ce que le protagoniste fait?* »

Ex. 186a Locuteur : Danilo (IT-L1 RI)	Ex. 186b Locuteur : Danilo (IT-L1 RD)
4.a queste pietre al suo passaggio cadono	4.a e camminando tra questi massi
4.b o crescono a seconda del suo passaggio #	4.b trova un lago pieno d'acqua
4.c e trova sempre questo lago d'acqua	4.c e incomincia a scavare
	4.d e finisce in un'altra dimensione
	4.e che era quella dei fogli #

Ex. 186

En RI, ce locuteur construit un énoncé à 3 propositions, dont 2 sont des informations d'arrière-plan, spécifiant le monde en rocher traversé par le protagoniste. En RD, le même locuteur a omis ces détails pour se concentrer uniquement sur les actions du protagoniste. Nous pouvons aussi remarquer que dans ce cas, le locuteur a bien restitué tous les épisodes qui composent l'histoire, mais il se trompe sur leur ordre de succession, inversant les cadres intermédiaires.

L'exemple suivant concerne le dernier épisode de l'histoire :

Ex. 187a Locuteur : Francesco (IT-L1 RI)	Ex. 187b Locuteur : Francesco (IT-L1 RD)
10.a si trova in un altro luogo	9.a si trova in un mondo ehm# tutto meccanico
10.b <dove ci sono tanti> [//] cioè c'è un tramonto	9.b che # ci sono tanti attrezzi #
10.c e ci sono tante macchine	
10.d dove cioè dove si vede	
10.e che funzionano#	

Ex. 187

Le locuteur est en train de raconter la chute du protagoniste dans le dernier monde, qui est décrit par un énoncé à 5 propositions, où des détails d'arrière-plan sont fournis, comme le coucher de soleil ou l'activité des machines, alors que dans le récit en RD il y a une seule proposition relative⁸², qui contribue à l'encadrement dans le nouvel épisode, car elle introduit uniquement la présence des machines. Toutes les autres informations ont été effacées.

Dans l'exemple suivant en RD, le locuteur raconte ce qui se passe dans le monde en papier, ainsi que ce qui provoque la chute dans le monde en rocher :

Ex. 188 Locuteur : MilCar	(IT-L1 RD)
4.a e su questi fogli di carta vede ancora dell'acqua	
4.b e inizia a cercare per terra	
4.c e viene risucchiato un'altra volta	
4.d e si ritrova in un posto pieno di pietre#	

Ex. 188

Comparant cet exemple à l'Ex. 88b nous remarquons qu'en RI le locuteur a employé un énoncé à 6 propositions construit majoritairement en coordination syndétique. En RD, pour le même épisode, la structure de surface, syntaxe et lexique, semble ne pas changer. Cependant, dans le récit différé ce même épisode est réélaboré en une structure qui fournit essentiellement des éléments de premier plan, effaçant les pensées du protagoniste, qui avaient pourtant été exprimées en RI.

⁸² La proposition est introduite par le pronom « *che* » mais elle a été considérée comme une relative de type locatif car en italien ce pronom peut avoir un rôle polyvalent dans l'oralité

Les locuteurs du groupe C gardent en général la même structure de surface, surtout en ce qui concerne le lexique (les locutions ou périphrases employées pour définir le personnage et ses différents contextes, par exemple) mais, comme les analyses syntaxiques ont aussi contribué à le montrer, le contenu de leur récit est réélaboré en une structure qui limite davantage les liens temporels, pour rappeler plutôt le but du protagoniste, tout en considérant que le type de connexion syntaxique prévalent reste toujours la coordination syndétique. Cependant, même en présence de structures syntaxiques coordonnées, par le biais de connecteurs, au niveau micro et macro-syntaxique, les locuteurs introduisent des liens logico-sémantiques variés qui vont bien au-delà de la simple linéarisation des faits.

7.4. Groupe D. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Nous avons appliqué notre modèle d'analyse syntaxique aux données en RD du groupe D. Dans le tableau suivant, il est possible de voir que le nombre des énoncés et des propositions a baissé par rapport aux résultats en RI. Cette tendance est commune à tous les groupes du corpus, excepté les apprenants du groupe A. En effet, le nombre d'énoncés en RD du groupe A avait légèrement augmenté par rapport aux données en RI.

Énoncés	Propositions
135	476

Tableau 111 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe D (RD).

Concernant les données obtenues selon l'axe mono et pluri-propositionnel, nous avons relevé ce qui suit :

Énoncés mono-propositionnels	%	Énoncés pluri-propositionnels	%
5	3.7	130	96.29

Tableau 112 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe D (RD).

Au niveau de la condensation des propositions en énoncés complexes, en RD les locuteurs du groupe D font les choix suivant :

Nb propositions dans les énoncés pluri-propositionnels	%
2 propositions	20
3 propositions	30.37
4 propositions	22.96
5 propositions	14.07
6 propositions	6.66
7 propositions	2.22

Tableau 113 : Nombre des propositions par énoncés dans le groupe D (RD).

En RD, les locuteurs du groupe D construisent davantage des énoncés complexes à 3, 4 et 2 propositions. Par rapport aux données en RI, les énoncés complexes à 5 propositions diminuent, alors que les énoncés à 3 et 2 augmentent. Cela signifie que le nombre de propositions condensées en énoncés complexes a donc baissé. Cette tendance est commune aux autres groupes, où les pourcentages des énoncés à 2 propositions augmentent toujours en RD, excepté pour le groupe d'apprenants B, où, à ce niveau, il n'y a pas de changements significatifs entre la RI et la RD.

7.4.1. Les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Comme pour tous les autres groupes, nous avons d'abord fixé les types de connexité syntaxique suivants :

- La coordination, syndétique et asyndétique
- La subordination à verbe fléchi
- La subordination à verbe non-fléchi

L'analyse de nos données selon l'axe parataxe et hypotaxe nous permet d'obtenir les résultats suivants :

Coordination syndétique	Coordination asyndétique	Subordination à verbe fléchi	Subordination à verbe non fléchi
124 propositions 26.05 %	42 propositions 9.03 %	135 propositions 28.36 %	38 propositions 7.98 %

Tableau 114 : Répertoire des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe D (RD).

Les types de subordonnées répertoriées dans le groupe D, en RD, sont les suivants :

Subordonnées à verbe fléchi :

- Relatives
- Temporelles
- Causales
- Complétives
- Interrogatives indirectes

Subordonnées à verbe non fléchi :

- Participiales
- Subordonnées au gérondif
- Subordonnées finales à l'infinitif
- Subordonnées complétives à l'infinitif

Subordination à verbe fléchi	%	Subordination à verbe non fléchi	%
Relatives	71.53	Participiales	15.78
Temporelles	2.18	Subordonnées au gérondif	18.42
Causales	6.56	Subordonnées finales à l'infinitif	47.36
Complétives	16.05	Subordonnées complétives à l'infinitif	18.42
Interrogatives indirectes	3.64		

Tableau 115 : Répertoire des types de subordonnées dans le groupe D (RD).

En RD, les locuteurs du groupe D structurent davantage en subordination à verbe fléchi, dont le pourcentage est légèrement plus élevé que la coordination syndétique. Ce choix est commun au seul groupe B, car chez tous les autres groupes du corpus, le type de connexité syntaxique le plus fréquent est toujours la coordination syndétique, en RI aussi bien que RD. L'emploi de la coordination asyndétique et de la subordination à verbe non fléchi reste toujours faible. Cependant, nous remarquons qu'en RD les locuteurs du groupe D ont plus fréquemment recours à la coordination asyndétique qu'à la subordination à verbe non fléchi.

Le tableau ci-dessus montre aussi que les choix d'intégration syntaxique n'ont pas beaucoup changé par rapport à la RI. Les subordonnées à verbe fléchi, auxquelles les locuteurs du groupe D ont plus fréquemment recours, sont les relatives et les complétives. Quant aux subordonnées à verbe non fléchi, le pourcentage le plus élevé relève toujours des finales, suivies dans l'ordre par les subordonnées au gérondif, les complétives et les participiales. Un seul changement, significatif pour notre analyse, concerne l'expression des liens temporels et causaux, que nous analyserons par la suite.

Malgré l'emploi plus fréquent de la subordination à verbe fléchi, il subsiste de nombreux exemples d'énoncés complexes entièrement structurés en coordination, syndétique et asyndétique :

Ex. 189a Locuteur : Andy (FR-L1 RI)	Ex. 189b Locuteur : Geneviève (FR-L1 RI)	Ex. 189c Locuteur : Maureen (FR-L1 RI)
10.a et donc lui il marche à la recherche de cette eau	9.a et ehm enfin à un moment il découvre encore# enfin un peu d'eau par terre	9.a <ce paysage> [//] l'autre paysage c'est avec des pierres
10.b et c'est pareil	9.b il essaie de l'atteindre	9.b donc pareil il tombe couché
10.c il continue à entendre le bruit	9.c et il tombe encore dans un troisième monde	9.c il se relève
10.d donc il continue à arpenter ce monde		9.d il manque de se prendre une pierre encore dessus

Ex. 189

Il arrive aussi que des locuteurs aient recours à la parataxe pour raconter le même épisode, en RI et RD. Nous comparons l'Ex. 98 avec l'exemple ci-dessous :

Ex. 190 Locuteur : Christophe	(FR-L1 RD)
7.a il voit une flaque	
7.b il va vers la flaque	
7.c <son> [/] enfin son objectif c'est toujours de trouver de l'eau	

Ex. 190

Dans l'Ex. 98, il s'agit d'un énoncé à 3 propositions, en coordination syndétique, qui introduit le deuxième épisode, dans le monde en papier. En RD, le locuteur raconte le même

épisode, construisant un énoncé entièrement en coordination asyndétique. Il est intéressant de remarquer qu'ici le locuteur exprime à nouveau le but du protagoniste, à l'aide de la proposition 7.c en fin d'énoncé.

Dans l'ensemble des productions différées du groupe D, il y a aussi très peu d'occurrences de coordonnées elliptiques, dont nous montrons deux exemples ci-dessous, en relation respectivement à l'ellipse du sujet et du verbe :

Ex. 191a Locuteur : Geneviève (FR-L1 RD)	Ex. 191b Locuteur : Valérie (FR-L1 RD)
7.a donc il essaie enfin d'attraper l'eau	8.a et ça par contre c'est un paysage
7.b ou de boire quelque chose de l'eau	industrialisé avec des machines
7.c et tombe encore dans un deuxième monde	8.b mais sans personnages que des machines
	8.c un côté <un peu> [//] enfin couleur rouille sombre

Ex. 191

Dans l'Ex. 191a, le locuteur structure son énoncé entièrement en parataxe et nous pouvons remarquer l'ellipse du verbe en 7.b (la construction complexe *essayer de* + infinitif) ainsi que du sujet en 7.c. L'Ex. 191b montre un énoncé complexe à 3 propositions, où le locuteur décrit le dernier cadre spatial. Dans les propositions 8.b et 8.c, ce dernier est qualifié par l'absence d'autres référents humains et par sa couleur. Dans chacune des deux propositions, le locuteur sous-entend la construction « *c'est un paysage* », explicitée en 8.a.

Quant à la subordination à verbe fléchi en RD, nous avons déjà remarqué que 71.53% sont des relatives, dont 61.22% ont un rôle de sujet. À ce propos, parmi ces subordonnées, nous comptons aussi des pseudo-relatives. Comme en RI, elles sont placées surtout dans les constructions présentatives, qui démarrent les récits, comme nous pouvons le voir comparant l'Ex. 104a avec le suivant, produit par le même locuteur en RD :

Ex. 192 Locuteur : Camille	(FR-L1 RD)
1.a c'est <un bon> [//] l'histoire d'un bonhomme de sable	
1.b qui recherche de l'eau	

Ex. 192

Comparant l'Ex. 192 à ce que le locuteur fait en RI (Ex. 104a), nous remarquons qu'il démarre ses deux récits par deux énoncés à 2 propositions, constitués par deux constructions clivées, où les pseudo-relatives contiennent dans les deux cas des informations de la trame. Il est intéressant de remarquer qu'en RD le locuteur explicite le but du protagoniste dès le premier énoncé, tandis qu'en RI cela se fait seulement dans le deuxième.

L'Ex. 193a et l'Ex. 193b suivants nous montrent les différents choix opérés par le même locuteur en début de récit immédiat et différé :

Ex. 193a Locuteur : Maureen (FR-L1 RI)	Ex. 193b Locuteur : Maureen (FR-L1 RD)
1.a Donc <ça commence> [//] c'est un personnage en sable	1.a Alors donc ça commence dans le désert
1.b ça commence <dans le désert> [//] enfin dans un endroit	2.a c'est un bonhomme en sable
1.c où il y a beaucoup de sable	2.b qui se réveille
2.a au début on ne le voit pas	2.c qui sort du sable
2.b il se réveille tout doucement	2.d il a une bouteille d'eau à côté de lui
2.c et il a une bouteille d'eau à côté de lui	
2.d et il voit	
2.e que sa bouteille d'eau elle est vide	

Ex. 193

Dans l'Ex. 193a le récit démarre par un énoncé à 2 propositions, où le locuteur introduit le protagoniste et son cadre spatial. Ensuite, à l'aide d'un énoncé à 5 propositions, construit presque entièrement en parataxe (excepté la complétive à verbe fléchi à la fin), il fournit d'autres informations, de premier et d'arrière-plan. Dans l'Ex. 193b, par contre, le locuteur fixe le cadre dans un énoncé mono-propositionnel. Ensuite il emploie un énoncé à 4 propositions, constitué d'une construction clivée, où les pseudo-relatives 2.b et 2.c contiennent des informations de la trame.

Le plus souvent, les pseudo-relatives ont le rôle de contribuer à la définition de l'arrière-plan, comme dans l'exemple ci-dessous :

Ex. 194a Locuteur : Andy (FR-L1 RI)	Ex. 194b Locuteur : Andy (FR-L1 RD)
5.a donc il s'écrase dans un monde	8.a il tombe dans un deuxième monde
5.b composé de feuilles avec du vent	8.b composé de feuilles de papier sur le sol
6.a on voit des tornades	9.a donc on voit beaucoup de vent ici
6.b il se prend les feuilles sur la tête	9.b on voit les feuilles
6.c donc il sait pas trop	9.c qui volent à travers le ciel
6.d où il est	

Ex. 194

Comparant les exemples Ex. 194a et Ex. 194b, respectivement en RI et RD, nous voyons que les deux récits démarrent par un énoncé à 2 propositions, au même contenu informationnel. Le protagoniste est toujours présenté en topique et le locuteur fournit une information de la trame, relative à sa chute dans le deuxième monde (le monde en papier), décrit dans les deux cas par une participiale. Il y a tout de même une différence en termes de granularité sémique, étant donné le lexique employé par le locuteur. Le même procès est exprimé par le verbe « *s'écraiser en* » RI, alors qu'en RD il est remplacé par le verbe « *tomber* », qui représente une unité lexicale de base, moins spécifique. En RD, le locuteur construit son deuxième énoncé à 3 propositions, ayant recours à une construction clivée, dont la pseudo-relative contient des informations d'arrière-plan, étant donné que ça permet de détailler le monde en papier. En RI la même description se fait par un énoncé à 4 propositions, entièrement en parataxe (excepté la relative locative en 6.d).

16.05% des subordonnées à verbe fléchi sont des complétives, suivies par 6.56 % de subordonnées causales. Les liens causaux sont plus exprimés qu'en RI. Inversement les liens temporels diminuent. Cette tendance n'a été relevée que chez le groupe D. S'il est vrai que, chez les autres groupes du corpus, les subordonnées temporelles diminuent en RD, leur pourcentage est toujours plus élevé que les subordonnées causales. Comparant les exemples Ex. 91a et Ex. 91b, relatifs respectivement à la RI et RD, nous remarquons que le début du dernier épisode (la chute dans le monde en acier) est relaté différemment.

Ex. 195a Locuteur : Camille (FR-L1 RI)	Ex. 195b Locuteur : Camille (FR-L1 RD)
8.a là il se retrouve dans un monde avec des machines un peu partout	5.a et là il tombe
8.b donc il essaie de les éviter	5.b et il se retrouve dans un monde avec pleins de machines
8.c pour pas se faire tuer pareil	5.c où il arrive <à sauter> [//] enfin à passer en dessous
9.a <il arrive à> [//] il saute dans un trou	
9.b avant que la machine ne le recouvre	

Ex. 195

Dans l'Ex. 195a, le locuteur a recours à deux énoncés complexes, respectivement à 3 et 2 propositions, tandis qu'en Ex. 195b il concentre tout en un seul énoncé à 3 propositions, où chaque proposition contient des informations de la trame, y compris la relative locative en 5.c. La subordonnée temporelle a disparu et les informations que le locuteur fournit en Ex. 195b sont réduites à l'essentiel (il ne mentionne plus les dangers courus par le protagoniste dans ce monde).

Comparant l'Ex. 196a et l'Ex. 196b ci-dessous, nous remarquons qu'en RD il n'y a plus de relation temporelle explicite :

Ex. 196a Locuteur : Geneviève (FR-L1 RI)	Ex. 196b Locuteur : Geneviève (FR-L1 RD)
7.a donc il continue à la recherche de l'eau	12.a il creuse un trou
7.b jusqu'à qu'il # se retrouve écrasé par une machine	12.b enfin où il est
7.c qui le détruit	12.c pour pouvoir en sortir
8.a et ensuite on voit <les cendres > de cet homme [//] enfin le sable	12.d et trouve encore l'eau
8.b qui rentre par le trou	12.e mais il n'arrive pas à l'atteindre
8.c qu'il a essayé de creuser	12.f parce que la machine finalement elle l'écrase
8.d pour sortir de la machine #	
8.e qui le menait toujours vers l'eau	

Ex. 196

En Ex. 196a, les procès, qui ont lieu dans le dernier épisode, sont condensés en deux énoncés complexes, à 3 et 5 propositions. En Ex. 196b, le locuteur a recours à un seul énoncé,

à 6 propositions, où il n'atteint pas le même niveau de hiérarchisation qu'en Ex. 196a. En RD, le locuteur semble se concentrer plutôt sur les liens causaux, exprimant le but dans la proposition 12.c et une relation de conséquence ou cause en 12.f.

En RD, il n'y a que trois occurrences de subordinées temporelles, dont un exemple ci-dessous :

Ex. 197a Locuteur : Maureen (FR-L1 RI)	Ex. 197b Locuteur : Maureen (FR-L1 RD)
16.a et <il se glisse> [+/] il y a une machine	15.a ehm il marche dans ce paysage
16.b qui prend des plaques	15.b je pense
16.c et qui les met ehm un peu sur la plate-forme	15.c qu'il voit de l'eau à travers> [//] <il voit de l'eau> [//] et donc il voit de l'eau en dessous
16.d donc qui ferme ce	15.d alors il essaie de passer
16.e qu'il y a dessous	15.e il y a un engin
16.f et lui se glisse	15.f qui colle des plaques à la plate-forme
16.g juste avant que la plaque se mette	16.a il s'engouffre
	16.b juste avant qu'une plaque soit posée <pour> [+/] dessous

Ex. 197

L'Ex. 197a et l'Ex. 197b montrent les choix équivalents du locuteur, en RI et RD. Dans les deux récits, il a recours à la même subordinée temporelle à verbe fléchi, introduite par « *avant que* ». Il s'agit d'une relation d'antériorité, exprimée suivant l'ordre chronologique. Le locuteur ne renverse pas la linéarité des événements et par le biais de ces subordinées, précise les cadres temporels des procès respectivement en 16.f et 16.a (« *glisser et s'engouffrer* »). Les informations d'arrière-plan, qu'il fournit dans l'énoncé 16 en RI, sont toujours restituées en RD dans l'énoncé 15, cela en ayant à peu près recours à la même structure de surface (« *il y a une machine qui prend des plaques et qui les met ehm un peu sur la plate-forme vs il y a un engin qui colle des plaques à la plate-forme* »). On peut aussi remarquer un changement dans le degré de granularité du procès évoqué, étant donné que l'on passe de sa segmentation en deux micro-procès, « *prendre les plaques* » et « *les mettre* », à un seul procès « *coller* » en Ex. 197b.

Concernant l'expression des liens causaux en RD, l'exemple suivant montre l'introduction d'une relation de cause-conséquence, par la locution « *vu que* » :

Ex. 198a Locuteur : Andy (FR-L1 RI)	Ex. 198b Locuteur : Andy (FR-L1 RD)
15.a hélas pour lui les murs le rattrapent trop vite	19.a donc il essaie de creuser plus vite
15.b et il se fait écraser	19.b pour atteindre le sol
15.c et redevient <sable> [//] en fait des grains de sable	19.c mais c'est trop tard
15.d et il passe à travers le trou	19.d il se fait écraser
15.e qu'il avait commencé à creuser	20.a et vu qu'il est composé de sable
	20.b il redevient grains de sable

Ex. 198

En RI, dans l'exemple Ex. 198a, le locuteur relate la mort du protagoniste en 15.b, dont la conséquence est qu'il se retransforme en grains de sable, ce qui est asserté par la proposition en coordination elliptique 15.c. En Ex. 198b, il restitue le même événement, à l'aide d'une coordonnée asyndétique en 19.d, qui présente la même structure de surface (« *il se fait écraser* »). En RD, le locuteur exprime la conséquence de cet événement par une proposition causale en 20.a. Concernant l'expression de la cause et de la conséquence, dans Ex. 199a ci-dessous en RI, le locuteur exprime une conséquence, à l'aide du connecteur argumentatif « *donc* », qui démarre la proposition coordonnée 8.b. La subordonnée finale à verbe non fléchi 8.c, qui suit, exprime la visée intentionnelle du protagoniste, dont la proposition 8.b évoque les actions. Pour le même événement, l'Ex. 199 ci-dessous en RD, le même locuteur a recours à une coordonnée syndétique, introduite par la conjonction additive « *et* », suivie par une subordonnée causale, introduite par « *parce que* » :

Ex. 199a Locuteur : Camille (FR-L1 RI)	Ex. 199b Locuteur : Camille (FR-L1 RD)
8.a là il se retrouve dans un monde avec des machines un peu partout	6.a et donc enfin il est avec les mécanismes <de tous les> [//] de toutes les machines
8.b donc il essaie de les éviter	6.b et il cherche à sortir de ça
8.c pour pas se faire tuer pareil	6.c parce qu'il doit éviter
	6.d de se faire tuer par tous ces mécanismes

Ex. 199

De ce fait, dans les deux cas, les propositions 8.b et 6.b exprime une conséquence, l'une en raison du connecteur argumentatif « *donc* », l'autre de la conjonction « *parce que* », qui introduit la proposition suivante et établit entre les deux une relation de conséquence-cause.

Concernant la subordination à verbe non fléchi, 47.36 % sont des finales, introduites par « *pour* » + infinitif, comme en RI. Par ce moyen, le but était déjà exprimé par 80 % des locuteurs en RI. En RD, le pourcentage monte à 90 %. Tous les locuteurs, ayant exprimé une relation de but en RI, font de même en RD, à une exception près. Inversement, les locuteurs, qui n'en avaient pas exprimées en RI, le font en RD. L'exemple suivant montre l'introduction du but du protagoniste, qui n'avait jamais été mentionné en RI par ce locuteur :

Ex. 200 Locuteur : Adrien		(FR-L1 RD)
3.a	et il trouve une sorte de flaque d'eau	
3.b	qui l'emmène en un <autre endroit> [//] <un autre monde> [//] un autre étage	
3.c	où il y a de nouveaux dangers	
3.d	qui se prennent à lui	
3.e	et qu'il doit surmonter	
3.f	pour trouver encore <la même flaque d'eau> [//] enfin en tout cas une flaque d'eau	

Ex. 200

Concernant ce même locuteur, il est intéressant de remarquer que, dans aucun des deux récits, il restitue les mondes intermédiaires, où se déroule la recherche d'eau du protagoniste. Il décrit les seuls mondes initial et final, avec une mise en texte plus détaillée. Les cadres restants, leur description et les événements qui s'y déroulent, sont résumés comme suit :

Ex. 201a Locuteur : Adrien (FR-L1 RI)	Ex. 201b Locuteur : Adrien (FR-L1 RD)
4.a et # et donc au fur et à mesure il se retrouve dans d'autres endroits	4.a et donc ainsi de suite sur plusieurs niveaux
4.b où il y a des dangers à chaque fois	4.b où les dangers sont différents
4.c qu'il évite	4.c les mondes sont différents

Ex. 201

La granularité temporelle de ce macro-process (la recherche d'eau) est donc faible, étant donné que ce locuteur ne le segmente pas de la même façon que le reste du groupe : la solution « *d'autres endroits, d'autres dangers* » suppose à la suite composée par les épisodes du désert, du monde en papier, en pierres et en acier. À ce sujet, nous remarquons un comportement analogue chez seulement un autre locuteur du groupe D, comme le montrent les exemples suivants :

Ex. 202a Locuteur : Raphaël (FR-L1 RI)	Ex. 202b Locuteur : Raphaël (FR-L1 RD)
7.a et à chaque étage il y a en fait des petits ehm dangers	5.a en fait plus il descend
7.b qu'il doit éviter	5.b plus il y a des dangers
7.c pour pouvoir avancer	5.c qu'il doit essayer d'éviter
7.d et trouver l'eau	5.d pour rester en vie

Ex. 202

Dans les Ex. 202a et Ex. 202b, relatifs respectivement à la RI et RD, le locuteur ne fait pas mention du monde intermédiaire en pierre, pour passer directement du monde en papier au dernier.

Le monde en pierre n'est pas restitué dans un autre cas, bien que le locuteur l'ait mentionné, lors de la RI. Excepté ces trois cas, tous les locuteurs du groupe D (70%) récupèrent correctement les informations, relativement aux quatre mondes, en RD.

7.4.2. Les analyses qualitatives : les éléments de jonction selon l'axe syndèse et asyndèse.

Les connecteurs utilisés.

Le répertoire des connecteurs, qui ont été employés par les locuteurs du groupe D en RD, inclut les éléments de jonction suivants, respectivement en coordination, subordination à verbe fléchi et à verbe non fléchi.

La coordination

Conjonctions en coordination	Nb d'occurrences
Et	65
Et renforcé (et donc, et en fait, et là, et de nouveau, et voilà)	9
Mais, sauf que	14
Donc, alors	14
Au fur et à mesure	1
À chaque fois	1
C'est-à-dire	1

Tableau 116 : Conjonctions en coordination dans le groupe D (RD).

La conjonction additive « *et* » est la plus employée (70.47 %). 12.16 % de ces occurrences sont dans sa forme renforcée, dont nous trouvons des occurrences à valeur argumentative (« *et donc* »), d'explicitation (« *et en fait* »), spatiale (« *et là* »), temporelle ou énumérative (« *et de nouveau* »). 13.33 % sont des conjonctions à valeur contre-argumentative, marqueurs d'un argument fort (« *mais, sauf que* »). Nous trouvons aussi le même pourcentage pour les connecteurs « *donc* » et « *alors* ». Comme en RI, ils peuvent avoir un rôle proprement argumentatif, comme dans les exemples suivants :

Ex. 203a Locuteur : Valérie (FR-L1 RD)	Ex. 203b Locuteur : Maureen (FR-L1 RD)
7.a et là par contre il est projeté dans un autre paysage	19.a il y a deux espèces de trucs
7.b mais là il est vraiment blessé	19.b qui se resserrent qui se resserrent qui se resserrent
7.c donc (7.d) il boite	19.c et donc il est écrasé
7.d quand il se lève	19.d il se transforme en sable
	19.e et il tombe dans l'eau

Ex. 203

Il y a aussi d'autres fonctions, comme dans l'exemple suivant :

Ex. 204 Locuteur : Geneviève	(FR-L1 RD)
8.a	ce monde là c'était un monde de pierre # avec que des pierres
8.b	donc il cherche encore l'eau
8.c	il découvre le monde

Ex. 204

L'Ex. 204 ci-dessus se rapproche de l'Ex. 122. Par conséquent, dans ce cas, la fonction de « *donc* » est de structuration informationnelle du discours (Vincent, 1993).

Ensuite, parmi les conjonctions employées en coordination, il y a deux occurrences de locutions à valeur proprement temporelle (« *au fur et à mesure* » et « *à chaque fois* ») ainsi qu'un seul cas de conjonction, ayant une fonction de reformulation (c'est-à-dire).

La subordination à verbe fléchi

Conjonctions en subordination à verbe fléchi	Nb d'occurrences
Relatifs	97
▪ <i>qui</i>	62
▪ <i>que</i>	9
▪ <i>où</i>	26
▪ <i>sur laquelle</i>	1
Conjonctions Temporelles	3
▪ <i>jusqu'au moment où</i>	1
▪ <i>avant que</i>	1
▪ <i>quand</i>	1
Conjonctions Causales	9
▪ <i>parce que</i>	7
▪ <i>comme</i>	1
▪ <i>vu que</i>	1
Complétives	21
▪ <i>que</i>	20
▪ <i>comment</i>	1
Interrogatives Indirectes	5
▪ <i>si</i>	5

Tableau 117 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe D (RD).

Comme l'analyse syntaxique des données en RD a déjà montré, les pronoms relatifs sont les plus fréquemment employés, ce qui confirme nos données en RI. Le pronom « *qui* », introduisant des subordonnées relatives à valeur de sujet, présente le plus d'occurrences et, comme nous avons déjà remarqué, son rôle est d'introduire le plus souvent des informations d'arrière-plan.

Suivent les subordonnants complétifs, « *que* » et « *comment* », et les causaux, dont le répertoire compte plus de formes et plus diversifiées qu'en RI, étant donné qu'il s'ajoute la locution « *vu que* ». Cette forme a la même fonction que « *comme* », dans l'expression d'une relation de cause-conséquence.

Nous avons déjà discuté le rôle des subordonnées temporelles en RD, dont le répertoire se réduit en nombre d'occurrences ainsi qu'en formes employées. Les seuls exemples sont « *jusqu'au moment où, avant que* » et « *quand* ». Leur pourcentage est même plus faible que celui des interrogatives indirectes, introduite par « *si* ».

La subordination à verbe non fléchi

Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi	Nb d'occurrences
Conjonctions Finales	18
▪ <i>pour</i>	18
Subordonnants Complétifs	1
▪ <i>de</i>	1
Gérondifs	6
Participes	10

Tableau 118 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe D (RD).

Quant aux conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi, 56.25 % ont une valeur finale. Comme en RI, il s'agit de la seule forme « *pour* »+ infinitif, qui reste le seul moyen pour exprimer le but. De plus, nous avons trouvé des occurrences de gérondifs. Les exemples suivants montrent deux emplois du gérondif, dont on pourrait inférer une valeur causale :

Ex. 205a Locuteur : Camille (FR-L1 RD)	Ex. 205b Locuteur : Christophe (FR-L1 RD)
2.a il se réveille dans un désert avec une bouteille d'eau à coté de lui	8.a et ehm alors <peut être que je me trompe mais> [/] alors il veut ausculter le ciel
2.b et en recherchant l'eau	8.b et en ne voyant
2.c il creuse dans le sable	8.c rien venir pas de bruit du ciel
2.d et il tombe dans un monde	8.d il se retourne vers le sol
2.e où il y a pleins de cartons je crois	8.e il doit creuser

Ex. 205

En Ex. 205a et Ex. 205b, les gérondifs pourraient être remplacés par une conjonction causale exprimant une relation de cause-conséquence : *comme, vu que* etc. Les autres gérondifs, employés par le groupe D en RD, pourraient avoir une valeur temporelle ou plutôt modale, comme le montrent respectivement les exemples suivants :

Ex. 206a Locuteur : Valérie (FR-L1 RD)	Ex. 206b Locuteur : Christophe (FR-L1 RD)
10.a ehm donc il fini par la trouver	16.a il reprend sa marche
10.b en marchant à travers le paysage	16.b en boitant

Ex. 206

Les occurrences des subordonnées participiales se concentrent presque entièrement dans le même récit, où elles ont une fonction descriptive du protagoniste comme des cadres spatiaux. Il s'agit du même locuteur qui en avait employés en RI (Ex. 116a).

7.4.3. L'analyse macro-syntaxique des récits du groupe D

Dans le groupe D, en RD, en position macro-syntaxique, nous avons trouvé les organisateurs suivants :

Organisateurs textuels	Nb d'occurrences
Temporels	7
Spatiaux	8
Argumentatifs	23
Enumératifs	31
Marqueurs de structuration de la conversation	26

Tableau 119 : Les organisateurs textuels dans le groupe D (RD).

Les organisateurs temporels

Formes	Nb d'occurrences
À un moment	2
(Et) à chaque fois	2
Et de nouveau	1
Tout à coup/tout d'un coup	2

Tableau 120 : Les organisateurs temporels dans le groupe D (RD).

Au niveau macro-syntaxique en RD, le nombre d'occurrences des organisateurs temporels est le même qu'en RI, bien que le répertoire soit moins diversifié par rapport aux formes employées. Nous trouvons que des connecteurs en parataxe, comme « *à un moment, (et) à chaque fois, et de nouveau* » et les formes « *tout à coup, tout d'un coup* », qui indiquent la soudaineté des événements introduits.

Les organisateurs spatiaux

Formes	Nb d'occurrences
(Et) là	7
Dessous	1
Et en bas	1

Tableau 121 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe D (RD).

Par rapport au répertoire relevé en RI, ici les locuteurs ont moins recours à des organisateurs spatiaux pour relier leurs énoncés au niveau macro-syntaxique. La forme la plus souvent employée est « *et là* », que nous avons trouvé aussi en RI et dont nous avons indiqué

une fonction qui pourrait dépasser le seul encadrement spatial. Il est aussi possible d'inférer une relation temporelle de cette forme, comme dans l'ex. 116b en RI, où la forme « là » pourrait être remplacée par « à ce moment-là ». De plus nous trouvons les formes « dessous » et « en bas », qui indiquent proprement l'espace.

Les organisateurs argumentatifs

Formes	Nb d'occurrences
(Et) donc	15
Alors	3
Mais	1
Par contre	2
Comme	1
Vu que	1

Tableau 122 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RD).

Mises à part les deux occurrences d'organisateur introduisant une subordonnée causale, « comme » et « vu que », en position macro-syntaxique, le nombre le plus élevé d'occurrences concerne la forme donc, dont nous montrons la valeur argumentative dans les exemples suivants :

Ex. 207a Locuteur : Andy (FR-L1 RD)	Ex. 207b Locuteur : Maureen (FR-L1 RD)
2.a il se réveille	6.a il marche un peu
2.b et à coté de lui trouve une bouteille vide	6.b et il trouve une feuille avec de l'eau dessus
3.a donc il l'attrape	7.a donc il touche la feuille
3.b il regarde	7.b il essaie de voir
3.c et il voit	7.c si l'eau vient pas d'en haut
3.d qu'il y a rien dedans	7.d et il y a rien
	7.e qui tombe

Ex. 207

Le connecteur « alors » est aussi employé pour signaler une conséquence, comme le font les locuteurs suivants :

Ex. 208a Locuteur : Maureen (FR-L1 RD)	Ex. 208b Locuteur : Raphaël (FR-L1 RD)
8.a alors il commence à gratter la feuille	3.a alors il creuse
8.b et il tombe encore dans un autre paysage	3.b mais il y a un creux
	3.c qui se forme
	3.d et lui il tombe dedans

Ex. 208

Dans l'Ex. 208a, l'action introduite par le connecteur « *alors* » est consécutive à la découverte que l'eau ne vient pas d'en haut, mais du sol, ce qui fait l'objet de l'énoncé précédent. En Ex. 208b, l'action de creuser, sur laquelle porte le connecteur « *alors* » est déterminée par la découverte de l'eau dans le sable, annoncée dans l'énoncé précédent.

Au niveau macro-syntaxique, les marqueurs d'argument fort sont très réduits. Nous avons une seule occurrence de « *mais* », comme en RI. Les seules occurrences du connecteur « *par contre* », chargé d'étayer un contre-argument, sont toujours employées par le même locuteur en RI et RD.

Les organisateurs énumératifs

Formes	Nb d'occurrences
Et	20
Et après	4
(Et) en suite	3
Et à la fin	3
Et au final	1

Tableau 123 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RD).

En RD, le répertoire des organisateurs énumératifs se restreint en termes de nombre d'occurrences ainsi que de formes employées. Les locuteurs ont moins recours qu'en RI aux organisateurs énumératifs, pour relier leurs énoncés. La forme la plus employée est toujours la conjonction additive « *et* », suivie par des occurrences de « *et après* » et « *en suite* », qui disposent de façon linéaire les événements relatifs à chaque épisode. Nous trouvons aussi quatre occurrences de formes qui introduisent la situation finale.

Les marqueurs de structuration de la conversation

Formes	Nb d'occurrences
(Et) donc	15
(Et) alors	10
(Et) en fait	3

Tableau 124 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe D (RD).

En RD, les marqueurs de structuration de la conversation sont moins nombreux qu'en RI. Les locuteurs ont toujours recours à des formes comme « *donc* » et « *alors* » en début de récit, ce que nous avons caractérisé comme fonction interactive, se basant sur les tours de paroles (Bolly & Degand, 2009, à la suite de Schiffrin, 1987). Il y a aussi d'autres occurrences de « *donc* » qui ont la fonction d'organiser la structure conceptuelle du discours, comme dans les exemples suivants :

Ex. 209a Locuteur : Adrien (FR-L1 RD)	Ex. 209b Locuteur : Andy (FR-L1 RD)
8.a il se retrouve dans les engrenages de machines avec encore là des dangers	9.a donc on voit beaucoup de vent ici
8.b et ça l'emmène là	9.b on voit les feuilles
8.c où il y a une flaque d'eau	9.c qui volent à travers le ciel
8.d qui a un reflet bleu	10.a et donc lui il marche à la recherche de cette eau
8.e je sais pas	10.b et c'est pareil
8.f si c'est la mer	10.c il continue à entendre le bruit
8.g ou le ciel	10.d donc il continue à arpenter ce monde
9.a et donc <il essaie de> [//] il voit	
9.b que les murs se resserrent sur lui	
9.c donc il va essayer de gratter là dedans	
9.d je sais plus <quoi> [//] un truc	

Ex. 209

Dans l'Ex. 209a et l'Ex. 209b, « *donc* » permet de réintroduire le protagoniste en topique d'énoncé, après une digression, qui, dans les deux cas, est constituée par des informations d'arrière-plan sur le cadres spatiales (Vincent, 1993).

« *Donc* » a aussi une valeur de répétition (Mosegaard Hansen, 1997) où il reprend un même contenu informationnel, après une digression, et souvent avec la même structure de surface, comme dans l'exemple suivant, où la proposition introduite par « *donc* » reprend 6.a, employant le même lexique verbal (« *creuser* ») :

Ex. 210 Locuteur : Andy		(FR-L1 RD)
6.a	il commence à creuser le sol	
6.b	pour savoir	
6.c	où est l'eau	
7.a	donc il creuse le sable	
7.b	et à force de creuser	
7.c	<il tombe> [//] il s'enfonce dans le sable	

Ex. 210

QUATRIEME PARTIE : L'interprétation des résultats

8. Chapitre : Conclusions

Nous avons analysé les récits produits par les quatre groupes de notre corpus, que nous avons appelés A, B, C et D, dont nous rappelons la composition :

- Groupe A : 15 sujets italophones, apprenants de français L2
- Groupe B : 10 sujets francophones, apprenants d'italien L2
- Groupe C : 10 sujets, produisant en italien L1
- Groupe D : 10 sujets, produisant en français L1

Tous les récits ont été analysés, selon les axes a et b, évoqués dans le chapitre 6, dans le cadre d'un modèle pluridimensionnel⁸³, par lequel nous avons rendu compte des degrés de condensation, intégration et élision de ces productions.

8.1. Conclusions sur les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

En RI, les quatre groupes du corpus ont produit les nombres d'énoncés complexes et de propositions suivants :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Nb énoncés	151	163	87	138
Nb propositions	451	565	340	513

Tableau 125 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans chaque groupe du corpus (RI).

Le tableau ci-dessous montre les données obtenues, relatives au degré de condensation des productions dans chaque groupe :

⁸³ Voir le paragraphe 6.2 Groupe A. Les analyses quantitatives : l'axe mono et pluri-propositionnel

Énoncés	% Groupe A (n=151)	% Groupe B (n=163)	% Groupe C (n=87)	% Groupe D (n=138)
1 proposition	9.2	3.68	3.4	5.07
2 propositions	29.19	23.93	16.6	16.67
3 propositions	32.11	26.99	19	21.01
4 propositions	19.2	23.93	23.8	28.26
5 propositions	6.6	12.27	21.4	18.84
6 propositions	1.9	7.36	13	8.7
7 propositions	1.6	1.84	2.3	1.45
8 propositions	0.6	-	-	-

Tableau 126 : Répertoire des pourcentages d'énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans chaque groupe du corpus (RI).

Ce tableau nous permet de relever les choix de structuration adoptés par chaque groupe. Nous pouvons voir que les énoncés complexes à 2 et 3 propositions sont plus employés chez les apprenants (groupes A et B) que chez les natifs (groupes C et D). Au fur et à mesure que le nombre de propositions par énoncé augmente, les pourcentages se renversent. En effet, les énoncés complexes à 4 propositions sont plus employés par les natifs, à une exception près, constituée par les apprenants du groupe B. Les pourcentages des énoncés à 5 propositions diminuent considérablement chez les apprenants, alors qu'ils sont toujours élevés chez les natifs. Les pourcentages des énoncés complexes à 6 propositions baissent dans tous les groupes, surtout chez les apprenants du groupe A. Nous avons trouvé aussi quelques occurrences d'énoncés complexes à 7 propositions, auxquels les natifs ont plus recours que les apprenants. Il y a une seule occurrence d'un énoncé complexe à 8 propositions, que nous avons trouvé chez le groupe A. Les données ainsi obtenues nous montrent que dans un récit oral les apprenants en L2 sont en mesure de construire des énoncés complexes de plus de 2 propositions, contrairement à ce que Bartning et Kirchmeyer (2003) ont relevé dans une étude sur la compétence textuelle en L2. Les groupes A et B construisent davantage des énoncés à 2, 3 et 4 propositions. Cependant, le niveau de condensation de leurs productions est toujours faible par rapport à l'usage natif, car les groupes de contrôle C et D structurent surtout des énoncés à 3, 4 et 5 propositions. De plus, il est nécessaire de détailler les moyens d'intégration auxquels chaque groupe a recours pour structurer de tels énoncés complexes. Comme nous l'avons vu lors de l'analyse syntaxique de chaque groupe, ce résultat ne signifie pas forcément un emploi plus fort de l'hypotaxe.

8.2. Conclusions sur les analyses qualitatives : l'axe parataxe et hypotaxe

Le tableau suivant indique les types de connexité syntaxique auxquels les quatre groupes ont recours dans la structuration de leurs énoncés complexes :

Groupes	% coordination syndétique	% coordination asyndétique	% subordination à verbe fléchi	% subordination à verbe non fléchi
A (n=451)	31.48	3.98	25.22	5.9
B (n=565)	33.09	5.13	26.72	6.5
C (n=340)	30	5.8	28.8	9.7
D (n=513)	29.18	6.80	27.82	9.53

Tableau 127 : Répertoire des pourcentages des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans chaque groupe du corpus (RI).

Les choix d'intégration syntaxique sont similaires dans les quatre groupes du corpus. Chez les apprenants comme les natifs, les énoncés complexes sont structurés le plus souvent en coordination syndétique. Nous avons déjà montré plusieurs exemples d'énoncés complexes, tirés du corpus, entièrement structurés en parataxe, et ceci pour chaque groupe. De plus, le répertoire des connecteurs employés en parataxe ne se diversifie pas beaucoup selon les groupes. Nous comptons surtout des conjonctions à valeur additive. Chaque groupe emploie aussi des connecteurs à valeur adversative, signalant l'intervention d'une complication, et argumentative, marquant la conséquence. À ce propos, les données issues des analyses micro-syntaxiques de chaque groupe, ont montré que les italophones, en L1 et L2, ont moins recours que les francophones aux connecteurs argumentatifs. Les italophones, en L1 et L2, privilégient plutôt l'expression de la cause et la motivation, comme nous le verrons par la suite.

Après la coordination syndétique, les pourcentages les plus élevés concernent la subordination à verbe fléchi, qui représente le deuxième type de connexité syntaxique, auquel tous les groupes du corpus ont recours. Le troisième type est représenté par la subordination à verbe non fléchi, et ce, encore une fois, pour tous les groupes du corpus. Concernant la subordination, à verbe fléchi et non fléchi, les pourcentages nous montrent que les natifs en font un emploi légèrement plus fréquent que les apprenants (28 et 27 subordonnées à verbe fléchi sur 100 respectivement pour les groupes de contrôle C et D, 25 et 26 sur 100 respectivement pour les groupes d'apprenants A et B ; 9 subordonnées à verbe non fléchi sur

100 pour les natifs, 6 sur 100 pour les apprenants). La coordination asyndétique est la moins employée chez tous les groupes du corpus.

Dans un premier temps, ce résultat pourrait confirmer notre hypothèse 1⁸⁴, selon laquelle les récits des groupes A et B sont syntaxiquement complexes et hiérarchisés, étant donné que les apprenants ont recours aux moyens de subordination de la LC de façon similaire aux natifs des groupes C et D, du moins quantitativement. Avant de voir cette hypothèse confirmée, il est donc nécessaire d'analyser dans les détails les types de subordinées qui sont utilisés dans chaque groupe.

Le tableau suivant nous donne un aperçu des structures les plus largement employées par les quatre groupes du corpus, en subordination à verbe fléchi, en RI :

Subordonnées vf	Groupe A (n=114)	Groupe B (n=151)	Groupe C (n=98)	Groupe D (n=141)
% Relatives	58.77	62.25	57.14	68.79
% Temporelles	18.7	7.94	15.30	9.21
% Causales	12.5	3.97	7.14	3.54
% Finales	-	-	1	-
% Complétives	8	22.51	16.32	12.76
% Interrogatives indirectes	2.6	3.11	3.06	5.67

Tableau 128 : Répertoire des pourcentages des types de subordinées à verbe fléchi dans chaque groupe du corpus (RI).

Chez tous les groupes du corpus, les subordinées les plus employées sont les relatives. Le tableau suivant résume de façon détaillée l'emploi que les groupes du corpus en font :

⁸⁴ Nous faisons référence aux hypothèses formulées dans le paragraphe 6.1 Cadre théorique d'analyse et hypothèses de départ

Groupes	% Relatives sujets	% Pseudo- relatives ⁸⁵	% Relatives objets	% Relatives locatives
A (n= 67)	53.73	33.33	4.47	41.79
B (n= 94)	58.51	29.09	3.19	38.29
C (n= 56)	50	50	7.14	42.85
D (n=97)	58.76	56.14	9.27	31.95

Tableau 129 : Répertoire des subordonnées relatives dans chaque groupe du corpus (RI).

Les subordonnées relatives sont employées de façon similaire par les apprenants et les natifs. Les relatives ayant fonction de sujet sont les plus nombreuses. Les pseudo-relatives sont employées chez tous les groupes. Les constructions clivées sont en effet attestées dans les deux langues, français et italien, mais les pourcentages montrent que les natifs des groupes C et D y ont recours plus souvent que les apprenants. Les italophones emploient des pseudo-relatives surtout pour introduire le protagoniste en début de récit, et cela dans 78.57 % des cas. À ce même effet, les francophones s'en servent dans seuls 25 % des cas. Dans ce groupe, les pseudo-relatives introduisent plutôt la conclusion, décrivant ainsi la dernière image du film, mais aussi les différents éléments qui interagissent avec le protagoniste dans chaque monde. Suivent les relatives locatives. Très fréquentes dans tous les groupes du corpus, du point de vue fonctionnel, elles sont employées pour décrire les cadres spatiaux, localiser l'eau, qui est le but de la recherche, et contextualiser les différents événements dans chaque cadre. Les pourcentages concernant les relatives ayant fonction d'objet sont toujours faibles, chez tous les groupes du corpus. À ce propos, nous pouvons remarquer que les natifs en emploient plus souvent que les apprenants. Du point de vue acquisitionnel, suivant la hiérarchie d'accessibilité des relatives, formulée par Keenan et Comrie (1977), la position sujet est la plus facile à relativiser, ce qui explique le pourcentage plus élevé de ce type de subordonnée dans notre corpus. D'après l'analyse des éléments de jonction en subordination à verbe fléchi pour chaque groupe du corpus⁸⁶, les locuteurs emploient, selon leur LC, une majorité de pronom relatif « *qui* » et « *che* », ce dernier en position sujet. Au fur et à mesure que l'on avance vers les positions inférieures de la hiérarchie d'accessibilité, les occurrences des pronoms relatifs correspondants diminuent considérablement, jusqu'à disparaître chez les apprenants. En effet, les relatives, où le pronom est complément d'objet indirect, sont

⁸⁵ Dans chaque groupe, les pourcentages des pseudo-relatives attestées ont été calculés sur la base du total de relatives sujet.

⁸⁶ Respectivement pour les groupes A, B, C et D, voir le Tableau 18, Tableau 33, Tableau 47 et Tableau 61

attestées chez les seuls groupes des natifs, même si en nombre réduit. Chez le groupe D, nous trouvons les seules occurrences des pronoms relatifs « *lequel, laquelle* » en position de complément d'objet indirect. Chez le groupe C, il y a une seule occurrence du pronom relatif « *di cui* », en position de génitif. Chez les apprenants, nous trouvons une seule occurrence du pronom « *quoi* » (groupe A), employé dans un contexte inapproprié (Ex. 53b), et une du pronom « *di cui* » (groupe B).

Du point de vue informationnel, le tableau suivant montre que tous les groupes ont normalement recours aux subordonnées relatives pour spécifier les éléments d'arrière-plan :

Groupes	Trame	Arrière-plan
A (n=67)	17.54	82.46
B (n=94)	15.95	84.04
C (n=56)	16.07	83.92
D (n=97)	23.71	76.28

Tableau 130 : Pourcentages des subordonnées relatives en trame et arrière-plan dans chaque groupe du corpus (RI).

Les subordonnées relatives donnent généralement des informations supplémentaires sur le seul protagoniste de l'histoire, permettant ainsi de mieux l'identifier. Elles apportent aussi une description des cadres spatiaux et, dans le cas des relatives locatives, permettent de contextualiser les événements. Le tableau ci-dessus nous montre aussi que chez tous les groupes du corpus, il existe des relatives continuatives (Lambrecht, 1988), qui permettent de faire avancer la narration. Le groupe des natifs D semble y avoir recours plus fréquemment que les autres.

Après les propositions relatives, les choix de subordination diffèrent selon les groupes, bien que l'on puisse quand même remarquer des similitudes. Alors que les groupes d'apprenants et de natifs B, C et D recourent surtout aux subordonnées complétives, les apprenants du groupe A se distinguent pour une présence plus forte de subordonnées temporelles. Selon l'analyse des éléments de jonction en subordination à verbe fléchi relative à ce groupe⁸⁷, excepté la forme idiosyncrasique « *dans le moment que* » et la conjonction de simultanéité « *pendant que* », les apprenants recourent exclusivement à la conjonction « *quand* ». Comme nous l'avons déjà remarqué lors de l'analyse syntaxique de ce groupe, les

⁸⁷ Voir Tableau 18 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe A (RI)

apprenants ont tendance à respecter l'ordre chronologique des événements relatés. Sous le profil cognitif, ce choix est sans doute moins coûteux, car lors de la planification du récit, l'ordre d'énonciation des propositions, qui le composent, coïncide avec la chronologie des événements relatés, respectant le principe d'acronicité (Givón, 1985). Du point de vue informationnel, les apprenants du groupe A emploient presque exclusivement des subordonnées temporelles en position de topique d'énoncé (95.23 %), où elles définissent le cadre des événements, qui constituent le focus. Nous avons déjà expliqué cette tendance par l'exigence en L2 de ré-encadrer temporellement les événements, même lorsque d'autres domaines référentiels changent (Perdue, 1995), comme l'espace, dans le cas des récits du corpus.

Chez le groupe d'apprenants B, les liens temporels sont quantitativement moins exprimés que chez le groupe A. Les propositions temporelles représentent seulement le troisième type de subordonnées auquel ils ont plus fréquemment recours. Le répertoire des conjonctions temporelles employé par les apprenants du groupe B est, cependant, plus diversifié que chez le groupe A. Ils semblent en effet se rapprocher de l'usage natif, car ils emploient des formes indiquant des relations sémantiques d'ordre (« *quando* ») et de simultanéité (« *nel momento in cui* »), mais également des formes signalant l'anticipation (« *prima che* ») et la succession (« *dopo che* »). Du point de vue informationnel, les choix des apprenants du groupe B rejoignent ceux du groupe A. En effet, ils emploient presque exclusivement des subordonnées temporelles en position thématique (83.33 %), où l'ordre chronologique des événements est toujours respecté. Seul un apprenant du groupe B arrive à rompre avec l'ordre iconique, montrant une plus grande autonomie dans l'organisation des informations, comme l'Ex. 73b (chapitre 6) a montré. Il s'agit du seul exemple de renversement de l'ordre chronologique dans tout le corpus. En effet, même les natifs des groupes C et D, qui ont recours à un répertoire linguistique plus diversifié, respectent toujours le principe d'acronicité. En général, les natifs du groupe C signalent les relations temporelles plus souvent que chez le groupe D (15 subordonnées temporelles sur 100 pour le groupe C ; 9 subordonnées temporelles sur 100 pour le groupe D). De plus, chez le groupe C, nous remarquons la même tendance, que chez les apprenants, à placer la subordonnée temporelle en position de topique, alors que le groupe D l'emploie aussi bien avec une fonction thématique que rhématique. En résumé, les italophones semblent privilégier l'expression des relations temporelles, surtout en L2, ce qui confirme l'hypothèse 2, concernant un sur-marquage de la temporalité, à l'aide de connecteurs introduisant des subordonnées, chez les

apprenants. La même hypothèse ne semble pas être vérifiée pour les apprenants du groupe B, car nous avons remarqué que les francophones, en L1 comme L2, ne signalent pas explicitement la temporalité avec la même fréquence.

Les propositions complétives, qui constituent le deuxième type de subordonnée plus fréquemment employé chez les groupes B, C et D, ont exclusivement un rôle d'objet. Elles dépendent de verbes de perception, dont le sujet est le seul protagoniste animé de l'histoire, ou bien de formes impersonnelles (« *on voit que, si vede che* »). Concernant les autres types de subordonnées complétives, nous avons aussi compté les interrogatives indirectes, dont le pourcentage est le plus faible chez tous les groupes du corpus, excepté le groupe de natifs D, où elles sont même plus nombreuses que les subordonnées causales. Suivant Chini (2003), parmi les complétives, celle ayant valeur d'objet serait la plus facile à apprendre, ce qui pourrait expliquer son pourcentage élevé chez le groupe d'apprenants B. Cependant, cette subordonnée n'est que très peu employée par les apprenants du groupe A. Ces derniers, après le marquage explicite des liens temporels, privilégient l'expression de la causalité (12.5%). Les autres groupes ont beaucoup moins recours aux subordonnées causales, surtout les groupes des francophones B et D (respectivement 4 et 3 subordonnées causales sur 100). Les apprenants des groupes A et B ont recours à un répertoire restreint de conjonctions causales, composé respectivement par « *parce que* » et « *perché* », qui expriment une relation de conséquence-cause, et « *siccome* », en italien L2, qui exprime une relation de cause-conséquence. Du point de vue sémantique, alors que les apprenants du groupe A privilégient l'expression de liens de causalité diversifiés, physique, psychologique et motivationnelle, les apprenants du groupe B ne signalent jamais des relations de causalité psychologique. De plus, chez les deux groupes, l'expression de la motivation se fait presque exclusivement par des moyens de subordination à verbe non fléchi (« *pour, per* »+ infinitif), bien que chez le groupe A nous trouvions aussi de rares occurrences de subordonnées à verbe fléchi, exprimant la causalité motivationnelle (l'Ex. 20, chapitre 5). Cela nous permet d'affirmer que l'hypothèse 3, concernant la diversification des liens causaux, du point de vue sémantique, n'est vérifiée que pour le groupe A, bien que le répertoire de connecteurs employés à cet effet soit toujours loin de ce qui devrait être l'usage natif. À ce propos, chez les groupes de natifs C et D, nous remarquons le même répertoire que chez les apprenants. Les natifs du groupe C se limitent à l'emploi de « *perché* » et une seule occurrence de la locution « *in modo tale che* », signalant le but, qui autrement n'est exprimé que par la subordination à verbe non fléchi (« *per* »+ infinitif). Le groupe D a recours aux seuls connecteurs « *parce que* » et « *comme* », et marque

les relations de but exclusivement par la subordination à verbe non fléchi. Pour la signalation des relations causales, les natifs adultes peuvent normalement avoir recours à d'autres moyens que ceux dont nous avons discuté ci-dessus. Ils peuvent employer des moyens de subordination plus intégrés, comme les gérondifs, dont nous rendons compte dans le tableau suivant, qui résume les structures en subordination à verbe non fléchi, employées par les groupes du corpus, en RI :

Subordonnées vnf	Groupe A (n=27)	Groupe B (n=37)	Groupe C (n=32)	Groupe D (n=49)
% Complétives à l'infinitif	20	27.7	12.5	10.2
% Temporelles à l'infinitif	3.8	-	-	6.12
% Finales à l'infinitif	36	44.44	40.6	40.81
% Participiales	40.74	16.16	21.8	20.4
% Gérondif	-	11.11	25	22.44

Tableau 131 : Répertoire des pourcentages des subordonnées à verbe non fléchi dans chaque groupe du corpus (RI).

En effet, les natifs des groupes C et D emploient des gérondifs, dont il est possible parfois d'inférer des valeurs causales, comme nous l'avons déjà montré lors de l'analyse syntaxique (Ex. 205a et b en RD). Quant aux apprenants, le groupe A n'a jamais recours à cette structure, probablement en raison du degré élevé de hiérarchisation que cela représente, et que les apprenants ne sont toujours pas en mesure de maîtriser. Cela n'est pas le cas pour les apprenants du groupe B, où ces structures font leur apparition, explicitant parfois des liens causaux, bien qu'en nombre limité par rapport à l'usage natif.

Les apprenants comme les natifs font un large emploi de subordonnées finales, introduites par les seules formes « pour » et « per »+ infinitif. Cependant, nous pouvons remarquer que les subordonnées à verbe non fléchi plus fréquentes chez le groupe d'apprenants A sont les participiales (40.74 %), contrairement aux autres groupes, qui en font un emploi plus restreint. La fréquence plus élevée de participiales chez le groupe A est due au fait que c'est la structure qu'ils privilégient pour apporter des détails accessoires, qui permettent d'identifier le personnage ou les cadres spatiaux. À ce même effet, les autres groupes ont plus fréquemment recours à d'autres structures, comme des propositions coordonnées ou bien des relatives, dont nous avons déjà montré le rôle dans la définition de l'arrière-plan.

Les apprenants des groupes A et B font aussi un large emploi de complétives à l'infinif, ayant valeur d'objet, alors que ces mêmes structures sont moins employées chez les natifs des groupes C et D.

Concernant le répertoire des connecteurs employé au niveau macro-syntaxique, le tableau suivant résume les choix opérés par les quatre groupes, montrant les pourcentages par types d'organisateur textuels :

Organisateurs textuels	Groupe A (n=95)	Groupe B (n=127)	Groupe C (n=68)	Groupe D (n=98)
% Temporels	25.26	9.44	14.7	7.14
% Spatiaux	11.57	3.14	17.64	14.28
% Argumentatifs	22.1	24.4	14.7	17.34
% Énumératifs	29.47	40.94	33.82	22.44
% Structurateurs du discours	9.47	22.04	19.11	38.77
% Marqueurs de source du savoir	2.1	-	-	-

Tableau 132 : Répertoire des organisateurs textuels au niveau macro-syntaxique chez les quatre groupes (RI).

Le répertoire attesté au niveau macro-syntaxique confirme en partie ce que nous avons pu remarquer au niveau micro-syntaxique. Les italophones des groupes A et C présentent, en effet, les pourcentages les plus élevés d'organisateur textuels à valeur temporelle, surtout en L2, contrairement aux francophones, où les relations temporelles sont beaucoup moins fréquentes, même au niveau macro-syntaxique. Parmi les francophones, ce sont les apprenants du groupe B qui en emploient plus souvent. Tous les groupes encadrent les événements dans l'espace par le biais d'organisateur spatiaux, bien que les apprenants du groupe B le fassent moins fréquemment que les autres (nous en avons que quatre occurrences). Les connecteurs argumentatifs sont plus fréquemment employés chez les apprenants des groupes A et B, que chez les natifs. En L2, l'emploi des connecteurs permettrait l'expression de relations causales, qu'en L1 se fait aussi par d'autres moyens syntaxiques plus intégrés, comme la subordination à verbe non fléchi, des subordinées circonstancielles de manière ou d'autres tournures de phrases, qui présupposent la maîtrise de structures syntaxiques plus complexes. Cependant, dans notre corpus, les natifs n'ont pas fait preuve de ces compétences, ayant recours aux mêmes moyens que les apprenants. De plus, le pourcentage le plus élevé de connecteurs argumentatifs chez le groupe B laisse supposer un marquage plus explicite de la conséquence,

alors que les apprenants du groupe A se concentreraient plutôt sur l'expression de la cause, comme l'analyse syntaxique l'a montré. Chez tous les groupes, les connecteurs les plus nombreux sont les énumératifs, surtout chez les apprenants des groupes A et B. En général, nous pouvons remarquer que les groupes de natifs C et D ont plus fréquemment recours aux organisateurs énumératifs ainsi qu'aux structurateurs du discours oral. Lors de l'analyse macro-syntaxique de chaque groupe, nous avons remarqué l'emploi de ces connecteurs, dont le rôle est de segmenter et structurer l'information dans le discours oral, assurant, entre autre, la progression thématique et contribuant ainsi à la cohésion du discours (Vincent, 1993). Ces connecteurs sont moins employés chez les apprenants que chez les natifs, bien que le groupe B en présente un pourcentage assez élevé, se rapprochant dans ce sens de l'usage natif. En général, les apprenants des groupes A et B emploient plus souvent les connecteurs énumératifs et argumentatifs. Cela montre que chez les quatre groupes les énoncés référant à chaque nouvelle tentative sont plus souvent reliés par des connecteurs à valeur additive, et non par des relations de causalité, ce qui serait le présumé idéal pour un rappel plus efficace, selon les grammaires de récit, auxquelles nous avons fait référence⁸⁸. Cependant la majorité des locuteurs des quatre groupes ont accompli avec succès leur tâche de remémoration, comme nous le verrons lors de l'analyse des restitutions différées. Cela s'explique par le fait que, bien que les récits en RI constituent un appui, surtout pour la structure de surface, les locuteurs se basent principalement sur le film et les informations stockées en mémoire, lors de son visionnement.

En résumé, bien que les choix de structuration opérés par les quatre groupes du corpus semblent similaires, ils divergent sous un angle qualitatif. L'hypothèse 1 n'est que partiellement vérifiée, car nous remarquons un écart entre la production en L1 et L2, quant à la mise en œuvre de moyens syntaxiques plus intégrés (comme la subordination à verbe non fléchi) ou moins accessibles. En guise d'exemple, nous avons montré que les groupes de natifs C et D ont recours à des structures à haut degré d'intégration, comme les subordonnées au gérondif, dont l'emploi en L2 est sujet à des variations. Le groupe A n'a jamais recours à cette structure, alors que le groupe B l'emploie, se rapprochant ainsi de l'usage natif. De plus, il a été montré que chez tous les groupes les subordonnées relatives sont les plus fréquemment employées. Cependant, les choix des quatre groupes ne coïncident plus dès lors que le syntagme nominal à relativiser est en position de complément d'objet indirect. Il est

⁸⁸ Voir Stein & Glenn et Mndler & Johnson, 3. Chapitre : Le texte narratif

intéressant de remarquer que si de telles structures apparaissent chez les natifs, elles ne sont pas aussi fréquentes que l'on s'attendrait.

Un écart est aussi visible entre les deux groupes d'apprenants. Les choix de structuration opérés par le groupe A confirment l'hypothèse 2, concernant le sur-marquage des relations temporelles, contrairement au groupe B. Nous pouvons affirmer qu'en général les italophones signalent explicitement les liens temporels, surtout en L2, plus fréquemment que les francophones, en L1 et L2. Cela se produit aussi pour l'expression de la causalité, toujours plus marquée par les italophones, surtout en L2, que par les francophones. Probablement en raison du faible pourcentage de subordonnées causales chez le groupe B, ce dernier ne fait pas preuve de la même diversification des liens causaux, que l'on trouve chez les apprenants du groupe A, selon l'hypothèse 3. En général, les italophones repartissent de façon plus équilibrée l'expression de la cause, de la motivation et de la conséquence, alors que les francophones, en L1 comme L2, privilégient l'expression de la motivation, ce qui se fait par le biais de la subordination à verbe non fléchi, et de la conséquence, par l'emploi de connecteurs argumentatifs, au niveau micro et macro-syntaxique. Quant au répertoire de connecteurs mis en œuvre, l'écart entre les apprenants et les natifs n'est pas si marqué lorsque l'on fait référence aux conjonctions employées en coordination. Il y a une divergence, bien que faible, entre les groupes, en L1 et L2, en ce qui concerne le répertoire employé en subordination, au niveau micro-syntaxique. L'hypothèse 4 est alors partiellement vérifiée, car le répertoire des connecteurs employé par les quatre groupes est plus développé en L1, en ce qui concerne la signalation des relations temporelles. Pour l'expression de la causalité et de la motivation, les apprenants et les natifs ont recours aux mêmes formes (essentiellement « *parce que, comme, perché, siccome, pour, per* »+ infinitif). Seul le groupe C emploie la locution « *in modo tale che* », que nous ne trouvons plus ailleurs, mais il s'agit d'une seule occurrence dans toutes les productions du groupe. Les tableaux suivants résument le répertoire de connecteurs employé dans chaque groupe, au niveau micro et macro-syntaxique, en RI :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Conjonctions temporelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>*dans le moment que*</i> ▪ <i>pendant que</i> ▪ <i>quand</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>nel momento in cui</i> ▪ <i>quando</i> ▪ <i>prima che</i> ▪ <i>dopo che</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>fin quando</i> ▪ <i>mentre</i> ▪ <i>quando</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>au fur et à mesure que</i> ▪ <i>jusqu'à ce que</i> ▪ <i>avant que</i> ▪ <i>pendant que</i> ▪ <i>quand</i>
Conjonctions causales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> ▪ <i>siccome</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> ▪ <i>comme</i>
Conjonctions finales	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>in modo tale che</i> 	-
Subordonnants complétifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>si</i> ▪ <i>que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> ▪ <i>se</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> ▪ <i>come</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que</i> ▪ <i>si</i> ▪ <i>comment</i>

Tableau 133 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe fléchi chez les quatre groupes (RI).

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Conjonctions finales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pour</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>per</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>per</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>pour</i>
Conjonctions temporelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>avant de</i> 	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>après</i>
Subordonnants complétifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>de</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>di</i> 	-	-

Tableau 134 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi chez les quatre groupes (RI).

8.3. Conclusions : Le rappel de récit

Nous avons déjà dégagé la structure à la base de l'histoire de départ, qui est notre support Quest⁸⁹. La présence de toutes les composantes essentielles (un personnage principal, un cadre initial, un événement déclencheur, un but, un plan d'actions correspondant et une fin) nous suggère que cette histoire correspond à une structure canonique, que tout locuteur est théoriquement en mesure de rappeler, guidé par un schéma narratif. La structure se

⁸⁹ Voir 3.Chapitre : Le texte narratif

compose d'un épisode récuratif, c'est-à-dire un épisode simple, qui consiste en plusieurs développements, tous orientés vers l'atteinte du même but, par le même personnage. Le plan d'actions, fixé par ce dernier, aboutit systématiquement à un échec, qui le pousse à entreprendre une nouvelle tentative, se déroulant dans un cadre différent. Le locuteur se voit obligé de signaler ce changement et de recontextualiser au fur et à mesure les événements et la nouvelle tentative. Dans la structure de surface du récit, l'énoncé qui relate la nouvelle tentative peut être relié au précédent par une relation causale (la nouvelle tentative dans le nouveau cadre est conséquence de l'échec précédent) ou temporelle (les deux tentatives sont situées au même niveau, reliées par des conjonctions à valeur additive, comme « *et* » ou « *puis* »). La probabilité d'un oubli d'un épisode temporellement relié au précédent est plus élevée que celle d'un épisode relié causalement. Il faut tout de même tenir compte du fait que les oublis concernent surtout les composantes d'une histoire, qui ne sont pas jugées indispensables pour son déroulement correct. Cela signifie que tout ce qui n'est pas crucial pour la détermination de la structure d'un épisode, et donc pour sa compréhension, est moins bien rappelé.

Se basant sur leur expérience des trames narratives, les locuteurs du corpus tracent le cadre initial, composé par un personnage principal, le bonhomme de sable, et un lieu, le désert. Les différents groupes ont recours à plusieurs locutions, pour essayer de définir ce personnage, dont nous montrons quelques exemples ci-dessous :

Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Un personnage très étrange Une figure Un homme de sable	Un uomo di sabbia Una sorta di uomo di sabbia Una specie di forma	Un essere di sabbia Questa figura Un uomo di sabbia	Un sorte d'homme Un espèce de monstre Un bonhomme de sable

Tableau 135 : Répertoire des principaux moyens lexicaux pour l'introduction du protagoniste dans chaque groupe du corpus (RI + RD).

Après avoir tracé le cadre initial, les locuteurs du corpus arrivent généralement à inférer le but du protagoniste. La structure de surface, par laquelle les locuteurs l'expriment, peut varier et nous avons trouvé des propositions coordonnées, des structures clivées, des subordonnées causales ou finales, dont nous avons rendu compte dans le paragraphe précédent. Dans un seul cas, dans le groupe C, le but n'est pas exprimé (Ex. 182a, chapitre 7).

Dans cet exemple, le locuteur trace le cadre initial et relate le premier épisode (le désert), mais ne signale jamais le but, qui motive les actions du personnage, alors qu'il s'agit d'une information indispensable dans la structure du récit. Il arrive plus fréquemment que les locuteurs du corpus omettent d'autres informations, concernant les réactions, comme le montre le tableau suivant :

Restitutions Immédiates	Groupe A (n=15)	Groupe B (n=10)	Groupe C (n=10)	Groupe D (n=10)
% exactes	80	90	60	80
% inexactes	20	10	40	20

Tableau 136 : Pourcentages des restitutions immédiates exactes et inexactes dans chaque groupe du corpus.

Les oublis caractérisent 10 % à 40 % des productions dans chaque groupe, et concernent toujours les cadres spatiaux intermédiaires, le monde en papier et en pierre, où se déroule en partie le plan d'actions, mis en œuvre par le protagoniste pour atteindre son but. Cela signifie que, bien que l'histoire de départ corresponde à une structure canonique, la restitution qu'en font les locuteurs du corpus n'est pas toujours exacte. L'hypothèse 5 n'est donc pas vérifiée.

Concernant la structuration des récits différés, le tableau suivant rend compte de l'exactitude des informations récupérées en mémoire par les locuteurs des quatre groupes du corpus :

Restitutions Différées	Groupe A (n=15)	Groupe B (n=10)	Groupe C (n=10)	Groupe D (n=10)
% exactes	80	90	70	70
% inexactes	20	10	30	30

Tableau 137 : Pourcentages des restitutions différées exactes et inexactes dans chaque groupe du corpus.

Selon nos hypothèses 6 et 7, les récits en RD ne devraient garder que les informations essentielles. C'est une tendance que nous avons pu vérifier chez tous les groupes du corpus, où 10 à 30 % des locuteurs omettent des informations, comme les descriptions ou les réactions, mais restituent toujours les éléments indispensables, dont l'omission compromettrait la bonne compréhension de l'histoire. À ce propos, le seul locuteur à ne pas avoir signalé le but (Ex. 182a) en RI, le signale explicitement en RD, à l'aide d'une structure

syntactiquement complexe et hiérarchisé (Ex. 182b). S'agissant d'une composante essentielle dans la structure du récit, nous pouvons supposer que le locuteur fasse un ajout, suivant le schéma idéal et les attentes des interlocuteurs. En effet, selon son expérience des trames narratives, dans tout récit, les actions des protagonistes doivent forcément être motivées par un but précis. Par contre, les oublis, concernant d'autres catégories, comme les réactions se déroulant dans les cadres spatiaux intermédiaires (les monde en papier et en rocher) ont été reconduit à deux raisons possibles. Lorsque ces éléments ont été omis aussi bien en RI qu'en RD, nous supposons que c'est en relation avec leur saillance : ce qui n'a pas été considéré comme essentiel pour le bon déroulement de l'histoire et sa compréhension par les locuteurs lors de la RI, n'est pas retenu et restitué en RD. Si certains éléments sont restitués en RI, mais plus en RD, nous supposons que cela dépend du facteur temps, qui entraîne une réactivation et réorganisation de l'information indispensable, selon un schéma idéal. En accord avec nos hypothèses 6 et 7, l'omission des cadres intermédiaires ne nuit pas au déroulement de l'histoire, contrairement au début et la fin, qui posent respectivement le but du personnage principale et la résolution, en termes de succès ou d'échec. De plus, le caractère récursif de l'histoire fait en sorte que, chez tous les groupes, il arrive que des locuteurs se limitent à mentionner les cadres intermédiaires, structurant tout le récit sur le début et la fin, comme les analyses différées pour chaque groupe ont déjà montré. Lorsque 8 % (n=45) de locuteurs, appartenant à groupes différents du corpus, fournissent des informations en RD, dont ils n'avaient pas gardé trace en RI, nous supposons que cette récupération d'informations, pourtant omises lors de la première restitution, découle du fait que ces locuteurs ont dû retravailler sur l'histoire, en vue du deuxième entretien avec l'enquêtrice, dont ils étaient déjà à connaissance.

Concernant la RD, chez les quatre groupes du corpus nous avons surtout analysé la structure de surface des récits différés, dans le but de relever des changements ou une réorganisation des informations, qui, selon notre hypothèse 7, doit conduire à une structure plus cohérente et cohésive. Les tableaux suivant montrent l'évolution dans les choix de structuration opérés par les quatre groupes du corpus :

Nb	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI	RD	RI	RD	RI	RD	RI	RD
Énoncés	151	157	163	125	87	88	138	135
Propositions	451	435	565	434	340	306	513	476

Tableau 138 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans chaque groupe du corpus (RD).

En RD, le nombre des énoncés est relativement stable dans chaque groupe. Seuls les apprenants du groupe B produisent 23 % d'énoncés en moins. Le nombre des propositions baisse dans tous les groupes. Cela signifie que les récits en RD sont moins longs. Le tableau suivant rend compte du degré de condensation des énoncés complexes en RD :

Énoncés	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=151	RD n=157	RI n=163	RD n=125	RI n=87	RD n=88	RI n=138	RD n=135
% 1 prop	9.2	12	3.68	8	3.4	4.55	5.07	3.70
% 2 prop	29.19	33.54	23.93	20.80	16.6	26.14	16.67	20
% 3 prop	32.11	31.65	26.99	23.2	19	26.14	21.01	30.37
% 4 prop	19.2	13.29	23.93	23.2	23.8	15.91	28.26	22.96
% 5 prop	6.6	6.33	12.27	15.2	21.4	15.91	18.84	14.07
% 6 prop	1.9	1.9	7.36	8.8	13	10.23	8.7	6.66
% 7 prop	1.6	1.27	1.84	0.8	2.3	1.14	1.45	2.22
% 8 prop	0.6	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 139 : Répertoire des pourcentages d'énoncés mono et pluri-propositionnels dans chaque groupe du corpus (RI + RD).

Les pourcentages montrent que globalement les choix de structuration des quatre groupes du corpus n'ont pas changé. Alors que les apprenants des groupes A et B emploient surtout des énoncés à 2, 3 et 4 propositions, les groupes des natifs C et D ont plus recours aux énoncés à 3, 4 et 5 propositions. Selon une tendance générale, les pourcentages des énoncés à 2 propositions augmentent, au détriment des énoncés à 4 et 5 propositions (excepté pour le seul groupe B, où les énoncés à 2 propositions diminuent, alors que les énoncés à 4 et 5 propositions augmentent ou restent stables). Les types de connexité syntaxique employés par les quatre groupes du corpus en RD sont résumés et comparés avec les résultats en RI, dans le tableau suivant :

Groupes	Coordination syndétique		Coordination asyndétique		Subordination vf		Subordination vnf	
	RI n=451	RD n=435	RI n=565	RD n=434	RI n=340	RD n=306	RI n=513	RD n=476
% A	31.48	28.2	3.98	3.6	25.22	26.8	5.9	5.05
% B	33.09	28.34	5.13	7.14	26.72	29.26	6.5	6.22
% C	30	32.69	5.8	7.05	28.8	21.7	9.7	9.6
% D	29.18	26.05	6.80	9.03	27.82	28.36	9.53	7.98

Tableau 140 : Répertoire des pourcentages des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans chaque groupe du corpus (RI + RD).

En RD, nous pouvons remarquer quelques changements par rapport aux types de connexité syntaxique, auxquels les quatre groupes ont recours. Les apprenants du groupe A opèrent globalement les mêmes choix qu'en RI, étant donné qu'ils emploient surtout la coordination syndétique, suivi par la subordination à verbe fléchi et non fléchi. La coordination asyndétique reste la moins employée.

Les apprenants du groupe B emploient davantage la subordination à verbe fléchi, dont le pourcentage est plus élevé que la coordination syndétique. De plus, ils ont plus souvent recours à la coordination asyndétique qu'à la subordination à verbe non fléchi.

Le pourcentage relatif à la subordination à verbe fléchi augmente aussi pour le groupe des natifs D (28.36 % de subordination à verbe fléchi vs 26.05 % de coordination syndétique). Le groupe des natifs C fait un emploi plus fréquent de la subordination à verbe non fléchi, dont le pourcentage est plus élevé que la coordination asyndétique.

Nous avons comparé les types de subordonnées employées en RI et RD par les quatre groupes et les avons résumés dans le tableau suivant :

Subordonnées vf	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=114	RD n=117	RI n=151	RD n=127	RI n=98	RD n=68	RI n=181	RD n=137
% Relatives	58.77	64.1	62.25	68.5	57.14	67.64	68.79	71.53
% Temporelles	18.7	16.23	7.94	7.14	15.3	14.70	9.21	2.18
% Causales	12.5	10.25	3.97	6.34	7.14	10.02	3.54	6.56
% Finales	-	-	-	-	1	-	-	-
% Complétives	8	6.8	22.51	16.66	16.32	7.35	12.76	16.05
% Interrogatives indirectes	2.6	1.7	3.11	1.58	3.06	-	5.67	3.64

Tableau 141 : Pourcentages des types de propositions subordonnées vf employés dans les quatre groupes (RI, RD).

Lors de la structuration des récits en RD, les locuteurs des quatre groupes opèrent globalement les mêmes choix qu'en RI. Les subordonnées les plus employées sont les relatives, dont les pourcentages augmentent chez tous les groupes. Comparant les types de relatives attestées dans les deux restitutions, nous avons obtenu les données suivantes :

Relatives	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=67	RD n=75	RI n=94	RD n=87	RI n=56	RD n=46	RI n=97	RD n=98
% Sujet	53.73	56	58.51	66.66	50	54.34	58.76	61.22
% Pseudo- relatives ⁹⁰	33.33	45.23	29.09	25.86	50	24	56.14	68.33
% Objet	4.47	6.66	3.19	3.44	7.14	4.34	9.27	10.2
% Locatives	41.79	37.33	38.29	29.88	42.85	41.30	31.95	28.57

Tableau 142 : Répertoire des subordonnées relatives dans chaque groupe du corpus (RI, RD).

Les quatre groupes emploient plus fréquemment les relatives sujet, comme en RI, bien que leur pourcentage augmente en RD. Les pseudo-relatives sont toujours très nombreuses, surtout en français L1 et L2 (groupes A et D), où elles augmentent, alors qu'en italien L1 et L2 (groupes B et D) diminuent. Le pourcentage des relatives objet est toujours le plus faible, bien que plus élevé qu'en RI chez tous les groupes, sauf les natifs italophones. Le pourcentage des relatives locatives baisse chez tous les groupes. Concernant la fonction

⁹⁰ Dans chaque groupe, les pourcentages des pseudo-relatives attestées ont été calculés sur la base du total de relatives sujets.

informationnelle des relatives, le tableau suivant compare les rôles que ces subordonnées ont en RI et RD :

Relatives	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=67	RD n=75	RI n=94	RD n=87	RI n=56	RD n=46	RI n=97	RD n=98
% Trame	17.54	24	15.95	20.68	16.07	10.86	23.71	28.57
% Arrière-plan	82.46	76	84.04	79.32	83.92	89.13	76.28	71.42

Tableau 143 : Pourcentages des subordonnées relatives en trame et arrière-plan dans chaque groupe du corpus (RI, RD).

Les pourcentages ainsi obtenus confirment indirectement nos hypothèses, concernant une réorganisation des informations en RD, visant à garder que les éléments essentiels. S'il est vrai que les subordonnées relatives sont toujours les plus employées et que leur rôle principal, du point de vue informatif, est toujours celui de contribuer à la structuration de l'arrière-plan des récits, les pourcentages plus élevés de relatives continuatives en RD laissent supposer que les locuteurs fournissent moins de détails accessoires et se concentrent surtout sur la restitution des événements de la trame. Cependant, cela concerne tous les groupes, sauf les natifs italophones du groupe C, où les subordonnées relatives en arrière-plan augmentent.

Significatif est l'emploi que les quatre groupes font des subordonnées temporelles et causales. Il y a des similitudes par rapport à la RI, quant à l'emploi des subordonnées temporelles, dans le sens où les italophones y ont toujours plus fréquemment recours que les francophones, surtout en L2. Cependant, chez tous les groupes les pourcentages de subordonnées temporelles baissent. L'expression des relations de causalité est plus marquée en RD, car les pourcentages des subordonnées causales augmentent chez tous les groupes, sauf les apprenants du groupe A, où il y a une baisse de 2.5 %. Ceci permet de vérifier partiellement notre hypothèse 6, selon laquelle la réorganisation des informations dans les récits en RD amène à une structure plus cohésive, où les relations causales prévalent sur les temporelles. En général, la tendance des italophones, en L1 et L2, à expliciter plus fréquemment les relations temporelles que les causales se confirme aussi en RD, malgré la diminution des premières et l'augmentation des deuxièmes, par rapport à la RI. Ceci est aussi le cas pour les francophones du groupe B, alors que les natifs du groupe D semblent être les seuls pour qui notre hypothèse 6 est pleinement vérifiée. En effet, chez ce groupe la diminution des temporelles et l'augmentation des causales permettent de renverser les

pourcentages, de façon à obtenir une majorité de relations causales explicites. Quant au répertoire de connecteurs employé au niveau micro-syntaxique, les apprenants du groupe A ont recours aux mêmes formes qu'en RI pour exprimer la temporalité, « *quand* » et « *pendant que* » (nous ne trouvons plus de formes idiosyncrasiques). Les apprenants du groupe B montrent un répertoire plus diversifié en RI que RD, où nous avons trouvé que les connecteurs « *quando, allora che* » et les formes idiosyncrasique « *al/nel momento dove* ». Pour ce qui est des natifs des groupes C et D, le répertoire des connecteurs temporels employé est plus riche en RI que RD, où figurent respectivement que les formes « *quando, nel momento in cui* » et « *quand, jusqu'au moment où, avant que* ». Chez les apprenants, même l'expression de la causalité se fait par les mêmes formes qu'en RI, respectivement en français et italien L2 « *parce que* » et « *perché, come /siccome* ». Les natifs du groupe C se limitent à l'emploi de la forme « *perché* », en RI et RD, alors que le groupe D a recours à un répertoire légèrement plus développé en RD, où nous avons trouvé la forme « *vu que* », en plus des conjonctions « *parce que* » et « *comme* », déjà employées en RI.

Quant à l'emploi de la subordination à verbe non fléchi, le tableau suivant compare les types de propositions plus fréquemment utilisés par les quatre groupes du corpus, en RI et RD :

Subordonnées vnf	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=27	RD n=22	RI n=37	RD n=27	RI n=32	RD n=30	RI n=49	RD n=38
% Complétives	20	18	27.7	7.4	12.5	6.6	10.2	18.42
% Temporelles	3.8	-	-	3.7	-	3.33	6.12	-
% Finales	36	18	44.44	40.74	40.6	40	40.81	47.36
% Participiales	40.74	59	16.16	22.22	21.8	23.3	20.4	15.78
% Gérondifs	-	4.5	11.11	25.92	25	26.6	22.44	18.42

Tableau 144 : Répertoire des subordonnées à verbe non fléchi dans chaque groupe du corpus (RI, RD).

Nous pouvons remarquer des similitudes entre les quatre groupes, concernant leur choix en subordination à verbe non fléchi, en RI et RD. Les groupes B, C et D privilégient toujours l'expression de la motivation, recourant aux subordonnées finales, toujours introduites par le même répertoire qu'en RI (« *pour* » et « *per* »+ infinitif, selon les langues). Le groupe d'apprenants A continuent d'employer davantage des participiales, dont le pourcentage en RD augmente. L'emploi du gérondif augmente chez les apprenants du groupe

B et fait son apparition dans les productions des apprenants du groupe A (4.5 %). Les natifs y ont toujours recours, bien que l'on remarque une baisse chez le groupe D. Le pourcentage des complétives à l'infinitif baisse chez tous les groupes, excepté les natifs francophones du groupe D.

Concernant l'expression des relations temporelles, les groupes, qui avaient employé des subordonnées à verbe non fléchi en RI (groupes A et D), ne s'en servent plus en RD. Inversement, en RD nous trouvons les seuls exemples de subordonnées temporelles à verbe non fléchi chez les groupes B et C, où les relations temporelles sont exprimées par la même locution « *prima di* ». De plus, en RD, pour chaque occurrence de subordonnées temporelles, à verbe fléchi et non fléchi, les locuteurs des quatre groupes respectent toujours le principe d'iconicité, ce qui fait que l'emploi des locutions « *prima di* », chez les groupes B et C, ne comporte jamais un renversement de l'ordre chronologique des événements. Lorsque nous comparons l'emploi des connecteurs par les quatre groupes, au niveau macro-syntaxique en RI et RD, nous obtenons les résultats suivants :

Connecteurs macro-syntaxiques	Groupe A		Groupe B		Groupe C		Groupe D	
	RI n=95	RD n=76	RI n=127	RD n=96	RI n=68	RD n=56	RI n=98	RD n=98
% Temporels	25.26	19.73	9.44	7.29	14.70	17.85	7.14	7.14
% Spatiaux	11.57	19.73	3.14	6.25	17.64	21.42	14.28	9.18
% Argumentatifs	22.1	27.63	24.40	22.91	14.70	7.14	17.34	23.46
% Énumératifs	29.47	26.31	40.94	50	33.82	30.35	22.44	31.63
% Structurateurs du discours	9.47	6.57	22.04	13.54	19.11	23.21	38.77	28.57
% Marqueurs de source du savoir	2.1	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 145 : Pourcentage des connecteurs au niveau macro-syntaxique dans chaque groupe du corpus (RI, RD).

Au niveau macro-syntaxique, en RD nous pouvons remarquer les mêmes similitudes entre les groupes qu'en RI. Les apprenants ont tendance à employer plus souvent les connecteurs énumératifs et argumentatifs (le pourcentage de ces derniers augmente chez le groupe A). Les natifs ont plus souvent recours aux connecteurs énumératifs ainsi qu'aux structurateurs du discours oral. Quant à la temporalité, même au niveau macro-syntaxique les

apprenants semblent l'exprimer moins qu'en RI, alors que les natifs soit y ont recours comme en RI (groupe D) soit ils les emploient plus fréquemment (groupe C).

En résumé, concernant l'emploi de connecteurs en subordination à verbe fléchi et non fléchi, au niveau micro-syntaxique, nous assistons à l'augmentation des seuls connecteurs à valeur causale, du point de vue aussi bien qualitatif que quantitatif, comme l'analyse syntaxique l'a déjà montré. Du point de vue qualitatif, comparant le répertoire des connecteurs employés dans les deux restitutions au niveau micro-syntaxique, nous remarquons qu'en RD, le répertoire est moins diversifié qu'en RI dans chaque groupe. Seul le groupe des natifs D semble se distinguer par rapport aux apprenants ainsi qu'aux natifs du groupe C, concernant l'expression des relations causales. Autrement dit, il n'y a pas vraiment de diversification dans le répertoire en RI et RD, comme le résument les tableaux suivants, où nous remarquons l'emploi des mêmes formes ainsi que l'absence de tous les groupes de séquence conditionnelle et concessive :

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Conjonctions temporelles RI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>*dans le moment que*</i> ▪ <i>pendant que</i> ▪ <i>quand</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>nel momento in cui</i> ▪ <i>quando</i> ▪ <i>prima che</i> ▪ <i>dopo che</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>fin quando</i> ▪ <i>mentre</i> ▪ <i>quando</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>au fur et à mesure que</i> ▪ <i>jusqu'à ce que</i> ▪ <i>avant que</i> ▪ <i>pendant que</i> ▪ <i>quand</i>
Conjonctions temporelles RD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>quand</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>quando</i> ▪ <i>*al momento dove*</i> ▪ <i>*allora che*</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>quando</i> ▪ <i>nel momento in cui</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>jusqu'au moment où</i> ▪ <i>avant que</i> ▪ <i>quand</i>
Conjonctions causales RI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> ▪ <i>siccome</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> ▪ <i>comme</i>
Conjonctions causales RD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> ▪ <i>come</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>perché</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>parce que</i> ▪ <i>comme</i> ▪ <i>vu que</i>
Conjonctions finales RI	-	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>in modo tale che</i> 	-
Conjonctions finales RD	-	-	-	-
Subordonnants complétifs RI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>si</i> ▪ <i>que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> ▪ <i>se</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> ▪ <i>come</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que</i> ▪ <i>si</i> ▪ <i>comment</i>
Subordonnants complétifs RD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>si</i> ▪ <i>que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> ▪ <i>se</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>che</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>que</i> ▪ <i>comment</i>

Tableau 146 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe fléchi chez les quatre groupes (RI, RD).

	Groupe A	Groupe B	Groupe C	Groupe D
Conjonctions finales RI	▪ <i>pour</i>	▪ <i>per</i>	▪ <i>per</i>	▪ <i>pour</i>
Conjonctions finales RD	▪ <i>pour</i>	▪ <i>per</i>	▪ <i>per</i>	▪ <i>pour</i>
Conjonctions temporelles RI	▪ <i>avant de</i>	-	-	▪ <i>après</i>
Conjonctions temporelles RD	-	▪ <i>prima di</i>	▪ <i>prima di</i>	-
Subordonnants complétifs RI	▪ <i>de</i> ▪ <i>comment</i>	▪ <i>di</i>	-	-
Subordonnants complétifs RD	▪ <i>de</i> ▪ <i>comment</i>	-	▪ <i>di</i>	▪ <i>de</i>

Tableau 147 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi chez les quatre groupes (RI, RD).

Cela ne nous permet pas de confirmer entièrement l'hypothèse 6, selon laquelle les connecteurs augmentent en RD. Cependant, nous remarquons que les productions différées montrent un degré plus élevé d'intégration syntaxique, selon les groupes, et cela en raison de l'emploi plus fréquent de structures comme les participiales et les subordonnées au gérondif.

Pour conclure, selon l'axe d'analyse L1 et L2, les deux restitutions de récit ont permis de relever des différences dans le traitement de l'information à transmettre entre les natifs et les apprenants, comme :

- Une structure plus hiérarchisée, caractérisée par un plus fort degré de condensation en L1
- L'emploi de structures syntaxiques moins accessibles (par ex. la relativisation de l'objet comme complément indirect) ou plus intégrées (par ex. l'emploi du gérondif) en L1

- Un répertoire de connecteurs plus développés, selon les relations sémantiques exprimées, en L1

Cela nous permet de parler de traitement prototypique de la tâche narrative (Perdue, 1993, Watorek, 1996) par les apprenants du corpus, en particulier le groupe A. La façon dont les apprenants organisent l'information, acquise par notre support, est liée aux moyens linguistiques dont ils disposent et qu'ils choisissent de mettre en œuvre. Les apprenants ont recours à ce que Watorek définit des moyens opératoires (1996), qui sont les plus accessibles pour s'acquitter d'une tâche verbale donnée (le récit, dans notre corpus). Globalement, les apprenants font preuve d'un traitement de l'information certainement moins synthétique que les natifs, employant des moyens linguistiques, qui permettent de répondre directement à la *quaestio* à la base du texte à produire (qu'est-ce qui arrive au protagoniste ?). Nous avons déjà analysé l'emploi que les groupes A et B font des structures présentatives, qui, du point de vue informationnel, permettent de disposer les informations selon l'ordre topique-focus, qui est propre des premières étapes de l'acquisition (Perdue, 1995). Dans le cadre d'un récit, d'autres choix sont plus facilement opérés par les apprenants, comme l'expression du but, exclusivement par la subordonnée à verbe non fléchi, introduite par « *pour* » ou « *per* » + infinitif, ou encore, du point de vue de la dimension temporelle, la restitution des événements selon leur ordre chronologique et le placement des subordonnées temporelles en position thématique. Cependant, nous avons remarqué qu'il s'agit des choix les plus fréquents aussi chez les natifs, surtout chez le groupe C. Ceci nous laisse penser que dans notre corpus, même les locuteurs natifs ne mettent en œuvre que les moyens strictement nécessaires pour répondre à la *quaestio* posée par le texte.

8.4. Les connecteurs : perspectives didactiques

Nous avons eu l'opportunité d'interagir avec les apprenants de LE dans le double cadre de cette recherche ainsi que de notre emploi dans l'enseignement de l'italien. Les deux expériences nous ont permis de travailler sur le stade d'acquisition avancé, malgré les différents profils biographiques des sujets en question. Le corpus, sur lequel se base notre recherche, se compose d'apprenants adultes, âgés de 16 à 19 ans, en milieu institutionnel guidé. Dans le cas de nos élèves, il s'agissait, en effet, d'adultes, surtout francophones, étudiants universitaires ou professionnels de différents âges. Ils avaient choisi d'apprendre l'italien pour différentes raisons, comme des exigences professionnelles ou simplement de l'intérêt envers la langue et la culture italiennes. Leur apprentissage était structuré sur la base

d'une méthode, dont les contenus variaient en fonction des niveaux prévus par le cadre européen commun de référence. S'agissant d'apprentissage guidé, l'approche aux moyens grammaticalisés de la LC était forcément métalinguistique. La communication entre les élèves et l'enseignant n'était fonctionnelle qu'à l'application des normes linguistiques et cela par des exercices. En ce qui concerne la structuration d'un récit, et en particulier les moyens de cohésion, leur texte de référence procédait par étape, fournissant d'abord des moyens anaphoriques de base (les pronoms personnels sujet) et un répertoire de connecteurs, pour exprimer surtout des relations de succession temporelles (« *poi, dopo* ») et causales (« *perché* »). À ce stade, les élèves étaient en mesure de raconter des événements simples, en les juxtaposant en parataxe, selon le PON, le répertoire des connecteurs étant limité aux formes indiquées ci-dessus. Dans le texte de référence, le développement dans la structuration syntaxique des énoncés, en ce qui concerne l'emploi des connecteurs, coïncidaient avec leur ordre d'émergence, relevé chez l'enfant en L1, ce qui fait que les relations additives, temporelles et causales étaient les premières à être apprises. Nous avons surtout travaillé avec des élèves ayant théoriquement dépassé ce stade, qui pouvaient se rapprocher d'un stade avancé, tel celui des apprenants de notre corpus, du moins en raison des moyens linguistiques, lexicaux et syntaxiques, auxquels ils avaient été exposés auparavant. Cependant, malgré quelques années d'apprentissage, lors de notre arrivée, leurs productions se caractérisaient toujours par une mise en œuvre assez faible des moyens de cohésion. En général, comme c'est souvent le cas en milieu guidé, leur seule exposition à la LC était représentée par trois heures de cours hebdomadaires, pendant lesquelles ils mettaient à la preuve les compétences acquises essentiellement par des exercices écrits, se basant sur l'emploi des moyens de cohésion dans des phrases isolées. La seule activité permettant de structurer un discours oral dans sa globalité, développant les informations à transmettre dans les cinq domaines référentiels, consistait dans la production de récits personnels. Selon Perdue (1995) ce type de texte exprime un événement complexe, qui répond à une *quaestio* spécifique (qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment-là ?). Dans ce genre de production, les élèves privilégiaient l'expression de la succession temporelle et de la cause, ceci par un répertoire minimal de connecteurs, dans une structure surtout paratactique. Pour que nos élèves arrivent à maîtriser un répertoire plus vaste de moyens de cohésion, dans un premier temps nous avons travaillé tant à l'écrit qu'à l'oral, intensifiant par la suite les activités de production orale. S'agissant de locuteurs adultes, ils avaient déjà acquis l'expression des différentes relations sémantiques, exprimées par les connecteurs, dans leur L1, mais de toute évidence ils ne les maîtrisaient toujours pas en L2. Travaillant sur des textes complets (le plus souvent des récits), et non plus

sur des phrases simples, nous avons proposé aux élèves des activités, visant à isoler les relations sémantiques exprimées, qui ne se limitaient pas à la succession, la temporalité et la causalité, mais qui comprenaient aussi des séquences conditionnelle et concessive. De plus, ils devaient reconnaître les structures syntaxiques, par lesquelles de telles relations pouvaient être exprimées. D'autres activités étaient proposées dans le même but. Nous avons soumis des histoires orales aux élèves et, par le biais de questions ouvertes, nous avons demandé à ce qu'ils récupèrent les informations essentielles, concernant les personnages principaux, les événements déclencheurs, les buts, les plans d'action et les résultats finals. Dans ce cas, la consigne prévoyait que les élèves essaient de récupérer aussi la structure de surface, par laquelle ces informations étaient véhiculées. Ceci les amenait à se confronter sur les différents moyens auxquels avoir recours pour exprimer certaines relations sémantiques, en plus de la coordination ou des moyens hypotactiques qu'ils maîtrisaient déjà. Ensuite, nous avons proposé l'exercice inverse, qui consistait en la signalation de quelques syntagmes nominaux, locutions adverbiales ou verbes, pouvant identifier les éléments essentiels d'un récit, autour desquels les élèves devaient construire une histoire. Ceci a permis de mettre en place les éléments de cohésion appris, pour relier les informations fournies au niveau micro-syntaxique, dans des énoncés complexes, et au niveau macro-syntaxique, dans une structure globale. De plus, chacune des tâches verbales demandées était accomplie, par les élèves, travaillant en groupe, avec la consigne de ne pas recourir à leur L1, ce qui permettait de partager des connaissances et se mesurer les uns avec les autres. À notre avis, des exercices ciblés, comme ceux que nous avons proposés, ainsi que une intensification des activités orales ont représenté un input fondamental pour que les sujets en question tentent de s'approcher de l'usage natif, dans la structuration du texte et l'emploi des moyens de cohésion. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas homogènes, étant donné le facteur motivationnel de chaque élève, ou l'état de fossilisation, que nous avons pu remarquer chez plusieurs sujets. Indépendamment des résultats obtenus, dans l'apprentissage des moyens de cohésion, nous considérons essentiel de travailler sur des textes complets, qui permettent de développer les informations relatives aux cinq domaines référentiels du temps, de l'espace, des entités, de la modalité et des procès, au-delà des frontières d'un simple énoncé.

BIBLIOGRAPHIE

Acuña, T., Legros, D. & Noyau, C. (1995) : « Compréhension de textes et acquisition d'une langue étrangère », in Pochard, J. C. (éd) « Profils d'apprenants », Actes du Colloque International « Acquisition des langues », Publications de l'Université de Saint Étienne, p. 351-362.

Adam, J. M. & Revaz, F. (1996) : « L'analyse des récits », Paris, Seuil.

Adam, J. M. (1990) : « Éléments de linguistique textuelle », Bruxelles-Liège, Mardaga.

Adam, J. M. (1992) : « Les textes : types et prototypes », Paris, Nathan-Université.

Adam, J. M. (1994) : « Le texte narratif », Paris, Nathan-Université.

Adam, J. M. (1996) : « Le récit », Paris, P.U.F., collection « Que sais-je ? ».

Adam, J. M. (1999) : « Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes », Paris, Nathan-Université.

Adam, J. M. (2005) : « La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours », Paris, Armand Colin.

Aile n° 19 (2003) : « Les énoncés complexes et leur développement dans l'acquisition des langues », sous la direction de Bartning, I. et Kirchmeyer, N.

Aile n° 26 (2008) : « La structure informationnelle chez les apprenants L2 », sous la direction de Dimroth, C. et Lambert, M.

Aile n°11 (1998) : « Structure des lectures des apprenants », sous la direction de Watorek, M.

Aile n°9 (1997) : « Les apprenants avancés », sous la direction de Bartning, I.

Allal, L., Anane, C., Sénémaud, M., Noyau, C. : « Construction des énoncés et connecteurs dans la structuration des récits enfantins en arabe tunisien et en français », Université Paris X et Université de Tunis El Manar.

Andersen, H. L. (1995) : « Dépendance et propositions. La subordination dans les langues romanes », *Études romanes* 34, p. 43-56.

Bartning, I., Schlyter, S. (2004) : « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 » in *Journal of French Language Studies* 14, Cambridge, Cambridge University Press, p. 281-299.

Bedou-Jondoh, E. & Noyau, C. (2003) : « Restitution de récits en langue première et en français langue seconde chez des enfants du Togo et du Bénin : formulations et reformulations des procès », in Martinot, C. & Ibrahim, A. (éds) « La reformulation, un principe universel d'acquisition » Paris, Kimè, p. 357-386.

Béguelin, M.-J., M. Matthey, J.-P. Bronckart & S. Canelas (2000): « De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques », Bruxelles, De Boeck-Duculot, Collection Savoirs en pratique.

Benazzo, S. (2004) : « L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 », in *Langages* 155, p. 33-51.

Berendonner, A. & Reichler-Béguelin, M-J (1989) : « Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique », *Langue Française* 81, p. 99-125.

Berendonner, A. (1990) : « Pour une macro-syntaxe », *Travaux de linguistique* 21, p. 25-31.

Berendonner, A. (1993) : « La phrase et les articulations du discours », *Le Français dans le monde ó Recherches & Applications « Des pratiques de l'écrit »*, février-mars, p. 20-26.

Berman, R. & Slobin, D. (1994) : « Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study », Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum.

Bilger, M., Blanche-Benveniste, C. (1999) : « Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions », in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Dossier "L'oral spontané", vol. IV-2/déc, p. 21-30.

Blanche-Benveniste, C. (1983) : « Examen de la notion de subordination », *Recherches sur le français parlé (RSFP)* 4, p. 71-116.

Blanche-Benveniste, C. (1997) : « Approches de la langue parlée en français », Paris, OPHRYS, Collection l'essentiel français.

Bolly, C. & Degand, L. (2009) : « Quelle(s) fonction(s) pour donc en français oral ? Du connecteur conséquentiel au marqueur de structuration du discours », *Linguisticae Investigationes* 32(1), p.1-32.

Brémond, C. (1973) : « Logique du récit », Paris, Éd. Du Seuil.

Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1984) : « La production des organisateurs textuels chez l'enfant », in Moscato, M. & Piérait-Le Bonniec, G. (éd) « Le langage ó Constructions et actualisation », Rouen, P.U.R & CNRS, p. 165-178.

Bronckart, J. P. & Schneuwly, B. (1986) : « Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants », *Cahiers de Linguistique Française* 7, p. 279-294.

Carroll, M. & Stutterheim, C. von (2002) : « Typology and information organisation : perspective taking and language specific effects in the construction of events » in Ramat, A. (ed) « Typology and Second Language Acquisition », Berlin, de Gruyter, p. 365-402.

Chini, M. (1997) : « Subordination et structure du discours narratif en italien L1 et L2. » In L. Diaz et C. Perez, eds. *EUROSLA 7, Proceedings Universitat Pompeu Fabra, Barcelona 1997*, pp. 289-298.

Chini, M. & Giacalone Ramat, A. (1998) : « Strutture testuali e principi di organizzazione dell'informazione nell'apprendimento linguistico », *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 27/1. Numero Monografico, p. 153-181.

Chini, M. (1998) : « La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzione », *Linguistica e Filologia* 7, p. 121-159.

Chini, M. (1999) : « Processi di testualizzazione in italiano L1 e L2: aspetti della coesione e gerarchizzazione di testi narrativi », in Gunver Skytte, Francesco Sabatini (a cura di), con la collaborazione di Marina Chini e Erling Strudsholm « *Linguistica testuale comparativa* », Copenhague, Museum Tusulanum Press, p. 263-279.

Chini, M. (2005) : « Che cos'è la Linguistica Acquisizionale », Roma, Carocci Editore.

Clerc, S. (2003): « L'acquisition des conduites narratives en français, LE », in Marges Linguistiques, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, <http://www.marges-linguistiques.com>

Coirier, P., Gaonach, D. & Passerault, J.M. (1996) : « Psycholinguistique textuelle », Paris Armand Colin.

Combettes, B. (1994) : « Subordination, formes verbales, et opposition des plans ». *Verbum* 17/1, 1994, « Les aspects dans le discours narratif II », p. 5-22.

De Beaugrande, R.A. & Dressler, W.U. (1994) : « Introduzione alla linguistica testuale », Bologna, Il Mulino (ed.1981, Tübingen, Niemeyer).

De Lorenzo Rosselló, C. (2002) : « Les relations temporo-aspectuelles dans le récit oral en français et en castillan, langues premières et langues étrangères. Etude transversale du stade ultime de l'acquisition d'une LE », Thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre.

Denhière, G. (1984) : « Il était une fois. Compréhension et souvenir de récit », Lille, Presse Universitaire de Lille.

Dewaele, J. M. (1995) : « Saisir l'insaisissable ? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *IRAL* 38, P. 17-33.

Fayol, M. (1985) : « Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive » Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Fayol, M. (1986) : « Les connecteurs dans les récits écrits », *Pratiques*, 49, p.101-113.

Fayol, M. : « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit », in, Kail, M. et Fayol, M. (éds.) « L'Acquisition du langage », Paris, PUF, 2000, p. 183-214.

Ferrari, A. (2006) : « Congiunzioni frasali, congiunzioni testuali e preposizioni : stessa logica, diverso valore semantico », in Cresti, E. « Prospettive nello studio del lessico italiano », *Atti SILFI*, Firenze, FUP, Vol. II, pag. 411-416.

Gaonach, D. (1987) : « Théories d'apprentissage et acquisition d'une LE », Paris, Hatier, Coll. L.A.L.

Garat, M. J. (1992) : « L'acquisition des moyens discursifs: le récit en LM et étrangère », in *Revue de la S.A.P.F.E.S.U.* Buenos Aires.

Gerolimich, S. (2000) : « Développement des compétences narratives chez deux enfants bilingues français-italien: expression de la temporalité et structuration du récit oral », Thèse de Doctorat, Université Paris X.

Haiman, J. & Thompson, S.A. (1988) : « Clause-combining in grammar and discourse », Amsterdam, Benjamins.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976) : « Cohesion in english », London, Longman.

Kail, M. & Fayol, M. (2000) : « L'acquisition du langage », Paris, P.U.F., vol II.

Kirchmeyer, N. (2000) : « Étude de la compétence textuelle des lecteurs d'apprenants avancés. Aspects syntaxiques, sémantiques et discursifs », Institutionen för franska och italienska. Uppsats för licentiatexamen.

Klein, W. (1989) : « L'acquisition de LE », Paris, Armand Colin.

Klein, W., & Stutterheim, C. von (2002)^o: « Quaestio and L-perspectivation », in C. F. Graumann & W. Kallmeyer (eds.) « Perspective and Perspectivation in Discourse » (pp. 59-88). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Koch, P. (1995) : « Subordination, intégration syntaxique et oralité. La subordination dans les langues romanes », Études romanes 34, p. 13-42.

Lambert, M. (2006) : « Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs ? » in Gunnel Engwall « Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains », Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia 23, p. 151-172.

Le Draoulec, A. & Bras, M. (2006) : « Quelques candidats au statut de « connecteur temporel », Cahiers de Grammaire 30, p. 219-237.

Le Goffic, P. (2003) : « Phrase, séquence, période », Actes du Colloque International « Modèles Syntaxiques », Bruxelles.

Lehmann, C. (1986): « On the typology of relative clauses », Linguistics 24, p. 663-680.

Levelt, W. J. M. (1989): « Speaking. From intention to articulation », Cambridge, Mass, The MIT Press.

Moeschler, J. (2002) : « Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural », Cahiers de Linguistique Française, 24, pp.265-292.

Moeschler, J., Reboul, A., Luscher, J.M., Jayez, J. (1994) : « Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore », Nancy, Presse Universitaire de Nancy.

Moscato, M., Piérait-Le-Bonniec, G. (1984) : « Le langage. Construction et actualisation », Publications des universités de Rouen et du Havre.

Noyau, C. (1990) : « Structure conceptuelle, mise en texte et acquisition d'une LE », in François, J. & Denhière, G., (éds) Cognition et Langage, Langage 100, p. 101-114.

Noyau, C. (1996) : « Récit et temporalité en langue première et en LE : de la structuration de la langue ». Communication présentée au colloque « Récit et temporalité en langue première et en LE », Université Paris X Nanterre.

Noyau, C. (1998) : « Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits », Lomé, Journal de la Recherche de l'Université de Lomé (Togo), Vol. 2/2002.

Noyau, C., Acuña, T., Legros, D. (1999) : « L'organisation de l'information textuelle par les apprenants », Cahiers d'études et de recherche francophones. Langues AUPELF/ John Libbey, Vol I N. 2, p. 151-158.

Noyau, C., Paprocka, U. (2000) : « La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation », paru dans Roczniki Humanistyczne, t.XLVIII, z. 5, Lublin, p. 87-121.

Noyau C. & De Lorenzo C., Kihlstedt M., Paprocka U., Sanz G., Schneider R. (2005): « Two dimensions of the representation of complex event structures : granularity and condensation. Towards a typology of textual production. » In : H. Hendriks (ed.), *The structure of learner language*. Berlin : De Gruyter, -Studies on Language Acquisition 28, 157-202.

Perdue, C. (1990) : « Complexification of the simple clause in the narrative discourse of adult language learners », Linguistics 28, 983-1009.

Perdue, C. (1995) : « L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés », Paris, CNRS Éditions.

Revue Française de Linguistique Appliquée (RFLA) (2002-2), « Acquisition des langues : développements récents », numéro coordonné par Noyau, C. & Kihlstedt Maria.

Riegel M., Pellat, J.-C. et Rioul, R., (1994) : « Grammaire méthodique du français », Paris, PUF.

Rossari, C. & Jayez, J. (1996) : « Donc et les consécutifs. Des systèmes de contraintes différentiels », *Linguisticae Investigationes*, XX /1, p. 117-143.

Roulet, E. & al. (1985) : « L'articulation du discours en français contemporain », Berne, Lang, 3ème éd. 1991.

Schneuwly, B., Rosat, M.-C. & Dolz, J. (1989) : « Le fonctionnement des organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans », *Langue française*, 81, 40-58.

Trabasso, T. & Sperry, L. (1985) : « Causal Relatedness and Importance of Story Events », in *Journal of memory and language* 24, p. 595-611.

Von Stutterheim, C. & Klein, W. (1989) : « Referential movement in descriptive and narrative discourse », Dietrich, R. & Graumann, C. (ed) « Language processing in social context », Amsterdam, North Holland, p. 39-67.

Von Stutterheim, C., Nüse, R. & Serra, J. M. (2002) : « Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Volume VII, p. 99-115.

Watorek, M. (1996) : « Le traitement prototypique : définitions et implications » in Kellerman, E., Weltens, B., Bongaerts, T. (éd.), « Eurosla 6. A selection of papers », Amsterdam: VU Uitgeverij, p. 187-200.

Weinrich, H. (1989) : « Grammaire textuelle du français », Paris, Didier Hatier.

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 : De l'attention au message préverbal (Levelt 1989: 110).....</i>	<i>24</i>
<i>Tableau 2 : Synthèse des options prises par les locuteurs natifs d'allemand, anglais et français tirée de travaux antérieurs (Lambert, Carroll & Von Stutterheim 2003 ; Lambert, Carroll & Von Stutterheim 2008).....</i>	<i>43</i>
<i>Tableau 3 : Pourcentage des propositions principales ou coordonnées ayant les éléments des environnements comme sujet dans les groupes de natifs C et D du corpus (RI).....</i>	<i>46</i>
<i>Tableau 4 : Structures introduisant les éléments des environnements, selon les données tirées de travaux antérieurs (Carroll & Lambert, 2003 ; von Stutterheim & Lambert, 2005 ; Carroll et al., 2008).....</i>	<i>46</i>
<i>Tableau 5 : Situation initiale Adam (1996), L'analyse des récits, page 52.....</i>	<i>51</i>
<i>Tableau 6 : Structure ternaire du récit Adam (1996), L'analyse des récits, page 55.....</i>	<i>51</i>
<i>Tableau 7 : La séquence narrative Adam (1996), L'analyse des récits.....</i>	<i>52</i>
<i>Tableau 8 : Le profil des apprenants des groupes A et B du corpus.....</i>	<i>77</i>
<i>Tableau 9 : Morphologie verbale dans les groupes A et B.....</i>	<i>82</i>
<i>Tableau 10 : Morphologie nominale dans les groupes A et B.....</i>	<i>85</i>
<i>Tableau 11 : Négation dans les groupes A et B du corpus.....</i>	<i>87</i>
<i>Tableau 12 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe A (RI).....</i>	<i>101</i>
<i>Tableau 13 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans groupe A (RI).....</i>	<i>102</i>
<i>Tableau 14 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe A (RI).....</i>	<i>102</i>
<i>Tableau 15 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe A (RI).....</i>	<i>103</i>
<i>Tableau 16 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe A (RI).....</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 17 : Conjonctions en coordination dans le groupe A (RI).....</i>	<i>114</i>
<i>Tableau 18 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe A (RI).....</i>	<i>117</i>
<i>Tableau 19 : Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe A (RI).....</i>	<i>119</i>
<i>Tableau 20 : Les organisateurs textuels dans le groupe A (RI).....</i>	<i>122</i>
<i>Tableau 21 : Les organisateurs temporels dans le groupe A (RI).....</i>	<i>123</i>
<i>Tableau 22 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe A (RI).....</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 23 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe A (RI).....</i>	<i>124</i>
<i>Tableau 24 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe A (RI).....</i>	<i>125</i>
<i>Tableau 25 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe A (RI).....</i>	<i>126</i>
<i>Tableau 26 : Les marqueurs de source de savoir dans le groupe A (RI).....</i>	<i>128</i>
<i>Tableau 27 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe B (RI).....</i>	<i>128</i>
<i>Tableau 28 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe B (RI).....</i>	<i>129</i>
<i>Tableau 29 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe B (RI).....</i>	<i>129</i>
<i>Tableau 30 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe B (RI).....</i>	<i>130</i>
<i>Tableau 31 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe B (RI).....</i>	<i>131</i>
<i>Tableau 32 : Conjonctions en coordination dans le groupe B (RI).....</i>	<i>138</i>
<i>Tableau 33 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe B (RI).....</i>	<i>139</i>
<i>Tableau 34 : Conjonctions/Constructions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe B (RI).....</i>	<i>140</i>
<i>Tableau 35 : Les organisateurs textuels dans le groupe B (RI).....</i>	<i>141</i>

Tableau 36 : Les organisateurs temporels dans le groupe B (RI).....	141
Tableau 37 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe B (RI).....	141
Tableau 38 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe B (RI).	142
Tableau 39 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe B en RI.....	144
Tableau 40 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe B (RI).....	144
Tableau 41 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe C (RI).	145
Tableau 42 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe C (RI).	145
Tableau 43 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe C (RI).....	145
Tableau 44 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe C (RI).....	146
Tableau 45 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe C (RI).....	147
Tableau 46 : Conjonctions en coordination dans le groupe C (RI).	153
Tableau 47 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe C (RI).	154
Tableau 48 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe C (RI).	155
Tableau 49 : Les organisateurs textuels dans le groupe C (RI).....	155
Tableau 50 : Les organisateurs temporels dans le groupe C (RI).....	156
Tableau 51 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe C (RI).	156
Tableau 52 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe C (RI).	158
Tableau 53 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe C (RI).	160
Tableau 54 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe C en RI.....	160
Tableau 55 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe D (RI).	162
Tableau 56 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe D (RI).	162
Tableau 57 : Nombre de propositions par énoncés complexes dans le groupe D (RI).....	162
Tableau 58 : Répertoire des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe D (RI)....	163
Tableau 59 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe D (RI) du corpus.....	164
Tableau 60 : Conjonctions en coordination dans le groupe D (RI).	175
Tableau 61 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe D (RI).....	178
Tableau 62 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe D (RI).	179
Tableau 63 : Les organisateurs textuels dans le groupe D (RI).....	180
Tableau 64 : Les organisateurs temporels dans le groupe D (RI).	180
Tableau 65 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe D (RI).	180
Tableau 66 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RI).....	181
Tableau 67 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RI).	181
Tableau 68 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe D (RI).	182
Tableau 69 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions du groupe A (RD).	184
Tableau 70 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel du groupe A (RD)..	184
Tableau 71 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe A (RI).....	184
Tableau 72 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe A (RD).	185
Tableau 73 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe A (RD).....	186
Tableau 74 : Conjonctions en coordination dans le groupe A (RD).	196
Tableau 75 : Conjonctions subordination à verbe fléchi dans le groupe A (RD).	198
Tableau 76 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe A (RD).	199
Tableau 77 : Les organisateurs textuels dans le groupe A (RD).....	200

Tableau 78 : Les organisateurs temporels dans le groupe A (RD).	200
Tableau 79 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe A (RD).	201
Tableau 80 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe A (RD).	202
Tableau 81 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe A (RD).	202
Tableau 82 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe A (RD).	203
Tableau 83 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe B (RD).	208
Tableau 84 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe B (RD).	209
Tableau 85 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe B (RD).	209
Tableau 86 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe B (RD).	210
Tableau 87 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe B (RD).	210
Tableau 88 : Conjonctions en coordination dans le groupe B (RD).	215
Tableau 89 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe B (RD).	216
Tableau 90 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe B (RD).	217
Tableau 91 : Les organisateurs textuels dans le groupe B (RD).	218
Tableau 92 : Les organisateurs temporels dans le groupe B (RD).	218
Tableau 93 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe B (RD).	218
Tableau 94 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe B (RD).	219
Tableau 95 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe B (RD).	220
Tableau 96 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe B (RD).	220
Tableau 97 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe C (RD).	229
Tableau 98 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe C (RD).	229
Tableau 99 : Nombre de propositions par énoncés dans le groupe C (RD).	229
Tableau 100 : Répertoire des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe C (RD).	231
Tableau 101 : Répertoire des différents types de subordonnées dans le groupe C (RD).	232
Tableau 102 : Conjonctions en coordination dans le groupe C (RD).	235
Tableau 103 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe C (RD).	236
Tableau 104 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe C (RD).	236
Tableau 105 : Les organisateurs textuels dans le groupe C (RD).	237
Tableau 106 : Les organisateurs temporels dans le groupe C (RD).	237
Tableau 107 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe C (RD).	239
Tableau 108 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe C (RD).	239
Tableau 109 : Les organisateurs énumératifs dans le groupe C (RD).	240
Tableau 110 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe C en RD.	240
Tableau 111 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans le groupe D (RD).	246
Tableau 112 : Répertoire du nombre des énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans le groupe D (RD).	246
Tableau 113 : Nombre des propositions par énoncés dans le groupe D (RD).	247
Tableau 114 : Répertoire des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans le groupe D (RD).	247
Tableau 115 : Répertoire des types de subordonnées dans le groupe D (RD).	248
Tableau 116 : Conjonctions en coordination dans le groupe D (RD).	258
Tableau 117 : Conjonctions en subordination à verbe fléchi dans le groupe D (RD).	259
Tableau 118 : Conjonctions en subordination à verbe non fléchi dans le groupe D (RD).	260

Tableau 119 : Les organisateurs textuels dans le groupe D (RD).	262
Tableau 120 : Les organisateurs temporels dans le groupe D (RD).	262
Tableau 121 : Les organisateurs spatiaux dans le groupe D (RD).	262
Tableau 122 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RD).	263
Tableau 123 : Les organisateurs argumentatifs dans le groupe D (RD).	264
Tableau 124 : Les marqueurs de structuration de la conversation dans le groupe D (RD).	265
Tableau 125 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans chaque groupe du corpus (RI).	267
Tableau 126 : Répertoire des pourcentages d'énoncés selon l'axe mono et pluri-propositionnel dans chaque groupe du corpus (RI).	268
Tableau 127 : Répertoire des pourcentages des types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans chaque groupe du corpus (RI).	269
Tableau 128 : Répertoire des pourcentages des types de subordonnées à verbe fléchi dans chaque groupe du corpus (RI).	270
Tableau 129 : Répertoire des subordonnées relatives dans chaque groupe du corpus (RI).	271
Tableau 130 : Pourcentages des subordonnées relatives en trame et arrière-plan dans chaque groupe du corpus (RI).	272
Tableau 131 : Répertoire des pourcentages des subordonnées à verbe non fléchi dans chaque groupe du corpus (RI).	275
Tableau 132 : Répertoire des organisateurs textuels au niveau macro-syntaxique chez les quatre groupes (RI).	276
Tableau 133 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe fléchi chez les quatre groupes (RI).	279
Tableau 134 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi chez les quatre groupes (RI).	279
Tableau 135 : Répertoire des principaux moyens lexicaux pour l'introduction du protagoniste dans chaque groupe du corpus (RI + RD).	280
Tableau 136 : Pourcentages des restitutions immédiates exactes et inexactes dans chaque groupe du corpus.	281
Tableau 137 : Pourcentages des restitutions différées exactes et inexactes dans chaque groupe du corpus.	281
Tableau 138 : Répertoire du nombre des énoncés et des propositions dans chaque groupe du corpus (RD). ...	283
Tableau 139 : Répertoire des pourcentages d'énoncés mono et pluri-propositionnels dans chaque groupe du corpus (RI + RD).	283
Tableau 140 : Répertoire des pourcentages des différents types de propositions selon l'axe parataxe et hypotaxe dans chaque groupe du corpus (RI + RD).	284
Tableau 141 : Pourcentages des types de propositions subordonnées vf employés dans les quatre groupes (RI, RD).	285
Tableau 142 : Répertoire des subordonnées relatives dans chaque groupe du corpus (RI, RD).	285
Tableau 143 : Pourcentages des subordonnées relatives en trame et arrière-plan dans chaque groupe du corpus (RI, RD).	286
Tableau 144 : Répertoire des subordonnées à verbe non fléchi dans chaque groupe du corpus (RI, RD).	287
Tableau 145 : Pourcentage des connecteurs au niveau macro-syntaxique dans chaque groupe du corpus (RI, RD).	288
Tableau 146 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe fléchi chez les quatre groupes (RI, RD).	290
Tableau 147 : Répertoire des conjonctions employées en subordination à verbe non fléchi chez les quatre groupes (RI, RD).	291

TABLE DES EXEMPLES

<i>Ex. 1</i>	47
<i>Ex. 2</i>	47
<i>Ex. 3</i>	47
<i>Ex. 4</i>	47
<i>Ex. 5</i>	47
<i>Ex. 6</i>	47
<i>Ex. 7</i>	48
<i>Ex. 8</i>	48
<i>Ex. 9</i>	49
<i>Ex. 10</i>	53
<i>Ex. 11</i>	53
<i>Ex. 12</i>	53
<i>Ex. 13</i>	53
<i>Ex. 14</i>	54
<i>Ex. 15</i>	54
<i>Ex. 16</i>	55
<i>Ex. 17</i>	80
<i>Ex. 18</i>	80
<i>Ex. 19</i>	80
<i>Ex. 20</i>	81
<i>Ex. 21</i>	81
<i>Ex. 22</i>	81
<i>Ex. 23</i>	82
<i>Ex. 24</i>	83
<i>Ex. 25</i>	83
<i>Ex. 26</i>	83
<i>Ex. 27</i>	83
<i>Ex. 28</i>	84
<i>Ex. 29</i>	84
<i>Ex. 30</i>	84
<i>Ex. 31</i>	85
<i>Ex. 32</i>	85
<i>Ex. 33</i>	86
<i>Ex. 34</i>	86
<i>Ex. 35</i>	86
<i>Ex. 36</i>	87
<i>Ex. 37</i>	87
<i>Ex. 38</i>	87
<i>Ex. 39</i>	93
<i>Ex. 40</i>	93

<i>Ex. 41</i>	94
<i>Ex. 42</i>	95
<i>Ex. 43</i>	101
<i>Ex. 44</i>	105
<i>Ex. 45</i>	105
<i>Ex. 46</i>	106
<i>Ex. 47</i>	106
<i>Ex. 48</i>	107
<i>Ex. 49</i>	107
<i>Ex. 50</i>	108
<i>Ex. 51</i>	109
<i>Ex. 52</i>	110
<i>Ex. 53</i>	111
<i>Ex. 54</i>	112
<i>Ex. 55</i>	112
<i>Ex. 56</i>	113
<i>Ex. 57</i>	115
<i>Ex. 58</i>	115
<i>Ex. 59</i>	116
<i>Ex. 60</i>	116
<i>Ex. 61</i>	118
<i>Ex. 62</i>	118
<i>Ex. 63</i>	124
<i>Ex. 64</i>	126
<i>Ex. 65</i>	127
<i>Ex. 66</i>	128
<i>Ex. 67</i>	131
<i>Ex. 68</i>	132
<i>Ex. 69</i>	133
<i>Ex. 70</i>	133
<i>Ex. 71</i>	134
<i>Ex. 72</i>	135
<i>Ex. 73</i>	135
<i>Ex. 74</i>	136
<i>Ex. 75</i>	137
<i>Ex. 76</i>	137
<i>Ex. 77</i>	138
<i>Ex. 78</i>	143
<i>Ex. 79</i>	147
<i>Ex. 80</i>	148
<i>Ex. 81</i>	148
<i>Ex. 82</i>	149
<i>Ex. 83</i>	150
<i>Ex. 84</i>	150
<i>Ex. 85</i>	150

<i>Ex. 86</i>	151
<i>Ex. 87</i>	151
<i>Ex. 88</i>	152
<i>Ex. 89</i>	153
<i>Ex. 90</i>	154
<i>Ex. 91</i>	157
<i>Ex. 92</i>	157
<i>Ex. 93</i>	158
<i>Ex. 94</i>	159
<i>Ex. 95</i>	161
<i>Ex. 96</i>	161
<i>Ex. 97</i>	164
<i>Ex. 98</i>	165
<i>Ex. 99</i>	165
<i>Ex. 100</i>	166
<i>Ex. 101</i>	166
<i>Ex. 102</i>	167
<i>Ex. 103</i>	167
<i>Ex. 104</i>	167
<i>Ex. 105</i>	168
<i>Ex. 106</i>	169
<i>Ex. 107</i>	169
<i>Ex. 108</i>	170
<i>Ex. 109</i>	171
<i>Ex. 110</i>	171
<i>Ex. 111</i>	171
<i>Ex. 112</i>	172
<i>Ex. 113</i>	173
<i>Ex. 114</i>	173
<i>Ex. 115</i>	174
<i>Ex. 116</i>	174
<i>Ex. 117</i>	175
<i>Ex. 118</i>	176
<i>Ex. 119</i>	176
<i>Ex. 120</i>	177
<i>Ex. 121</i>	177
<i>Ex. 122</i>	182
<i>Ex. 123</i>	183
<i>Ex. 124</i>	186
<i>Ex. 125</i>	187
<i>Ex. 126</i>	188
<i>Ex. 127</i>	189
<i>Ex. 128</i>	190
<i>Ex. 129</i>	190
<i>Ex. 130</i>	191

<i>Ex. 131</i>	191
<i>Ex. 132</i>	192
<i>Ex. 133</i>	192
<i>Ex. 134</i>	192
<i>Ex. 135</i>	193
<i>Ex. 136</i>	193
<i>Ex. 137</i>	194
<i>Ex. 138</i>	194
<i>Ex. 139</i>	195
<i>Ex. 140</i>	195
<i>Ex. 141</i>	196
<i>Ex. 142</i>	197
<i>Ex. 143</i>	197
<i>Ex. 144</i>	201
<i>Ex. 145</i>	203
<i>Ex. 146</i>	205
<i>Ex. 147</i>	205
<i>Ex. 148</i>	206
<i>Ex. 149</i>	207
<i>Ex. 150</i>	208
<i>Ex. 151</i>	208
<i>Ex. 152</i>	211
<i>Ex. 153</i>	212
<i>Ex. 154</i>	212
<i>Ex. 155</i>	213
<i>Ex. 156</i>	213
<i>Ex. 157</i>	214
<i>Ex. 158</i>	214
<i>Ex. 159</i>	216
<i>Ex. 160</i>	219
<i>Ex. 161</i>	221
<i>Ex. 162</i>	222
<i>Ex. 163</i>	222
<i>Ex. 164</i>	223
<i>Ex. 165</i>	223
<i>Ex. 166</i>	223
<i>Ex. 167</i>	224
<i>Ex. 168</i>	224
<i>Ex. 169</i>	225
<i>Ex. 170</i>	226
<i>Ex. 171</i>	227
<i>Ex. 172</i>	228
<i>Ex. 173</i>	230
<i>Ex. 174</i>	230
<i>Ex. 175</i>	232

<i>Ex. 176</i>	233
<i>Ex. 177</i>	233
<i>Ex. 178</i>	234
<i>Ex. 179</i>	234
<i>Ex. 180</i>	238
<i>Ex. 181</i>	241
<i>Ex. 182</i>	241
<i>Ex. 183</i>	242
<i>Ex. 184</i>	243
<i>Ex. 185</i>	244
<i>Ex. 186</i>	244
<i>Ex. 187</i>	245
<i>Ex. 188</i>	245
<i>Ex. 189</i>	249
<i>Ex. 190</i>	249
<i>Ex. 191</i>	250
<i>Ex. 192</i>	250
<i>Ex. 193</i>	251
<i>Ex. 194</i>	252
<i>Ex. 195</i>	253
<i>Ex. 196</i>	253
<i>Ex. 197</i>	254
<i>Ex. 198</i>	255
<i>Ex. 199</i>	255
<i>Ex. 200</i>	256
<i>Ex. 201</i>	256
<i>Ex. 202</i>	257
<i>Ex. 203</i>	258
<i>Ex. 204</i>	259
<i>Ex. 205</i>	261
<i>Ex. 206</i>	261
<i>Ex. 207</i>	263
<i>Ex. 208</i>	264
<i>Ex. 209</i>	265
<i>Ex. 210</i>	266

ANNEXES

Conventions de transcription

- 1) Prononciations non standards ; idiosyncrasies

[Transcription phonétique]

Ex. Annamaria 6.c/FR-LE RI: [nuvmã]

- 2) Segments ou fragments de segment en LM dans un récit oral en LE

*í *

Ex. Stéphane 5b/IT-LE RI: *mouillé*

- 3) Segments ou fragments de segment en une autre LE

Italique

Ex. Mil /FR-LE RI<and> il se trouve couché dans le désert

- 4) Lettres prononcées

abc

Ex. Teresa 13.b/FR-LE RI : et donc <reste> [/] reste mangé par ce dernier monde#

- 5) Lettres non prononcées

~~abe~~

Ex. Teresa 8.b/FR-LE RI : fait de feuilles de carte#

- 6) Reformulations avec maintien de la même structure

<1er segment> [//] 2nde segment

Ex. Alice 18.a/IT-LE RI : <e arriva> [//] e vede

- 7) Reformulations avec changement de structure

<1er segment> [+/] 2nd segment

Ex. Antonella 6.a/FR-LE RI : <il> [+/] pour ne pas être frappé

8) Répétition de segment ou de fragments de segment

<segment> [/] segment

Ex. Thaïs 5a/IT-LE RI : <di buco> [/] di buco

9) Pause

courte ##moyenne ### longue

Ex. Adriana 2.b/FR-LE RD : et le sujet se trouve près de ehm # une bouteille
d'eau minérale #

10) Propositions incises

(proposition)

Ex. Annamaria 11a-11.b/FR-LE RI : 11.a les machines (11.b) ne lui permettent
pas 11.b (<qui composent> [//] qui sont composées d'acier)

11) Énoncés inachevés

+ í

Ex. Carmen 10.a/FR-LE RI : et puis il tombe <dans une> [+/] c'est comme un
horloge ehm#tous les +í

Transcriptions

Groupe A

Locuteur: Adriana

Langue: FR LE

Délai entre RI et RD : 8 jours

Enregistrement : Adriana (RI) ; Adriana (RD)

RI

- 1.a Le film selon moi a comme sujet deux personnages l'eau et un personnage
 1.b qui n'est pas fait par <une mat> [//] la peau comme l'homme
 1.c mais <par la plage> [/] *no* de plage#
 2.a il <recher> [//] fait un long voyage à la recherche de l'eau#
 3.a il commence par le désert#
 4.a après il se trouve dans un lieu
 4.b où il y a beaucoup de papiers
 4.c qui volent
 5.a ehm## dans le moment qu'il trouve l'eau dans ce lieu
 5.b il se retrouve dans ehm# un lieu ehm
 5.c où il y a beaucoup de rochers#
 6.a et à la fin de ce voyage ehm# il se retrouve dans une entreprise
 6.b <et il> [+/] et je n'ai pas compris
 6.c si à la fin de ce film il vit encore
 6.d ou il meurt
 7.a et à la fin il se retrouve dans le premier lieu
 7.b c'est-à-dire <sur> [//] dans le désert# près de la bouteille d'eau minérale
 7.c qu'il y avait ehm# dans la première part de ce film

RD

- 1.a Alors le sujet de ce film est un personnage
 1.b fait de sable
 1.c qui est à la recherche de l'eau une ressource naturelle#
 2.a le film commence dans le désert
 2.b et le sujet se trouve près de ehm# une bouteille d'eau minérale#
 3.a quand il va pour prendre cette bouteille
 3.b il tombe dans un autre lieu
 3.c fait <par la roche> [//] *no* par les papiers
 3.d il y a beaucoup de papiers
 3.e qui volent
 3.f et il trouve une autre # ressource d'eau#

- | | |
|-----|---|
| 4.a | quand il va pour prendre ehm# lœau |
| 4.b | il tombe dans un autre paysage |
| 4.c | fait de la roche# |
| 5.a | et ehm## la même chose comme les autres lieux quand il va pour prendre lœau |
| 5.b | quœil a déjà trouvée |
| 5.c | il tombe dans un autre lieu |
| 5.d | où il y a beaucoup de machines comme lœentreprise# |
| 6.a | et <il> ehm# [//] dans ce lieu il trouve beaucoup dœau |
| 6.b | mais je nœai pas compris |
| 6.c | <sœil est> [//] sœil meurt |
| 6.d | quand il va pour prendre lœau# |
| 7.a | dans la fin de ce film le paysage est le même du début |
| 7.b | donc un désert |
| 7.c | et le sujet est couvert par la sable |

Groupe A**Locuteur: Annamaria****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Annamaria (RI) ; Annamaria (RD)**

RI

- 1.a Le protagoniste principal de ce film est un homme
1.b qui est fait de pierre#
- 2.a quand il se lève
2.b il se rend compte
2.c <qu'Øl n'Øst pas> ehm# qu'Øl n'Øy a pas d'Øau dans sa bouteille#
- 3.a de ce moment là il cherche de la trouver
3.b mais il <ne> ehm# [/] ne trouve rien autour de lui#
- 4.a puis <il tombe dans> [/] # dans la sable il tombe à un autre niveau
4.b parce que ce film est ehm# composé de niveaux#
- 5.a quand il se lève
5.b il se trouve# dans un environnement
5.c <fait> de ehm###[/] fait de papiers de pages de journaux#
- 6.a <et il> [+/] quand il se lève
6.b voit de l'Øau
6.c qui tombe sur ces pages#
- 7.a il vais vers l'Øau
7.b et (7.c) il tombe [nuvmã]#
7.c (quand il cherche de la toucher)
- 8.a quand il se lève dans un nouveau niveau
8.b il se trouve dans un environnement
8.c fait de pierres de rochers#
- 9.a il écoute [nuvmã] de l'Øau
9.b qui tombe sur ces pierres
9.c et va [nuvmã] vers l'Øau#
- 10.a quand il cherche de la toucher
10.b il tombe [nuvmã]
10.c et il se trouve dans un niveau nouveau
10.d qui <est formé> cette fois [/] est formé de fer d'acier#
- 11.a les machines (11.b) ne lui permettent pas
11.b (<qui composent> [//] qui sont composées d'acier)
11.c <*di*> [//]de continuer sa recherche
11.d parce que (11.e)il est ehm# *bloccato no*# il ne peut pas toucher cette eau

- 11.e (quand il voit de l'eau)
- 11.f parce que (10.g) il est fermé dans cette machine
- 11.g (<après> [//] avant de la toucher)
- 11.h qui le fait devenir sable#
- 12.a <de ce moment> *no* [//] le film finit
- 12.b que le personnage principal devient sable
- 12.c et il tombe sur la sable
- 12.d qui était dans le niveau principal le premier niveau
- 12.e et il devient [nuvmã]pierre

RD

- 1.a Le protagoniste principal de ce film est un homme
- 1.b fait de pierre#
- 2.a quand il se lève
- 2.b il regarde
- 2.c qu'au~~o~~utour de lui il y a seulement <un> [//] une bouteille
- 2.d où il n'oy a pas d'eau#
- 3.a il cherche autour de lui un peu d'eau
- 3.b mais il ne trouve rien#
- 4.a à ce moment là il tombe dans la sable
- 4.b et il se lève
- 4.c quand il se trouve dans un <[noev]> [//] nouveau niveau#
- 5.a <il est> [//] il se trouve dans un environnement
- 5.b fait de papiers de pages de journaux
- 5.c et il voit
- 5.d qu'un peu d'eau tombe sur ces papiers#
- 6.a il va vers cette eau
- 6.b et il tombe [nuvmã]
- 6.c quand il cherche de la toucher#
- 7.a il se lève dans un nouveau niveau
- 7.b <qui cette fois est fait de> [+/] il s'agit d'un environnement
- 7.c fait d'acier *no* de pierres#
- 8.a il voit de l'eau
- 8.b qui tombe sur ces pierres
- 8.c et il cherche de la toucher
- 8.d mais quand il est en train de la toucher
- 8.e il tombe [nuvmã]#
- 9.a il se lève
- 9.b et quand il se regarde autour

- | | |
|------|---|
| 9.c | il se retrouve dans un environnement |
| 9.d | fait d'acier# |
| 10.a | les machines (10.b) ne lui permettent pas |
| 10.b | (qui forment cet environnement) |
| 10.c | de toucher l'eau |
| 10.d | qu'il a vue# |
| 11.a | alors le protagoniste meurt |
| 11.b | parce qu'il est bloqué par ces machines# |
| 12.a | il devient sable# |
| 13.a | ce film finit |
| 13.b | qu'il tombe sur la sable |
| 13.c | qui constituait le premier niveau# |
| 14.a | et il devient pierre |

Groupe A**Locuteur: Antonella****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Antonella (RI) ; Antonella (RD)****RI**

- 1.a Il y a un personnage
 1.b qui se trouve dans un désert#
 2.a ce personnage prend une bouteille
 2.b pour voir
 2.c s'il y a de l'eau
 2.d mais il n'y a pas de l'eau#
 3.a et il fait un trou
 3.b et se trouve dans un espace
 3.c fait de papiers#
 4.a il marche
 4.b et trouve des papiers avec de l'eau#
 5.a il fait un trou
 5.b et tombe dans un espace
 5.c fait de ehm# de# rochers#
 6.a <il> [+/]pour ne pas être frappé par les rochers
 6.b marche
 6.c et trouve de l'eau#
 7.a et il prend un pierre
 7.b il fait un <tombe> # [//] il fait un trou
 7.c et tombe <dans un espace> [/] dans un espace
 7.d et trouve des machines#
 8.a <il> #[+/] pas pour ne pas être frappé par les machines
 8.b il tombe dans <un> [/#] un espace
 8.c où trouve des autres machines
 8.d et< cette fois ces machines> [+/] cette fois il est frappé par cette machine#
 9.a et il tombe dans l'eau
 9.b et se trouve une autre fois dans le désert
 9.c où il y a le sable

RD

- 1.a Il y a un personnage
 1.b qui se trouve dans un désert#

- 2.a il trouve une bouteille
 2.b et ce personnage prend cette bouteille
 2.c pour voir
 2.d s'il y a de l'eau
 2.e mais il n'y a pas de l'eau#
 3.a il fait un trou
 3.b et tombe dans un espace
 3.c fait de journaux#
 4.a il marche
 4.b et trouve de l'eau#
 5.a il fait une autre fois un trou
 5.b et tombe dans un espace
 5.c fait de rocher#
 6.a il marche
 6.b et trouve de l'eau
 6.c et fait un trou
 6.d et tombe dans un espace
 6.e <fait de> [+/] où se trouvent des machines#
 7.a <il> [+/] pour ne pas être frappé par les machines
 7.b marche
 7.c et tombe dans un espace
 7.d où se trouvent ehm# des autres machines#
 8.a il # il est frappé <pendant> [//] par les machines
 8.b et il retourne dans le désert

Groupe A**Locuteur: Antonio****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Antonio (RI) ; Antonio (RD)**

RI

- 1.a Alors il y a (1.b)un homme
 1.b (si nous pouvons appeler ça)
 1.c <qui> [+/] mais il n'est pas un vrai homme
 1.d parce qu'il est composé par *sabbia*#
 2.a donc ehm# ce film commence avec cet homme
 2.b qui est dans un désert#
 3.a donc il a devant lui seulement une bouteille
 3.b et il ehm# ne sait pas
 3.c quoi il doit faire
 3.d parce qu'il a <besoin> [//] un fort besoin de boire#
 4.a donc il va à la recherche d'eau
 4.b mais il ehm# donc ehm# mais il n'a pas de l'eau dans sa bouteille
 4.c donc il cherche de l'eau par terre#
 5.a mais ehm# pendant qu'il est en train de *scavare*
 5.b il tombe
 5.c et quand il se réveille
 5.d il se trouve dans un autre monde#
 6.a un autre monde très différent du premier
 6.b parce que c'est un monde
 6.c fait seulement de papiers
 6.d il y a seulement des papiers par terre
 6.e il y a des papiers
 6.f mais il n'y a pas de l'eau#
 7.a donc il cherche encore de l'eau
 7.b et dans un moment il <regarde> [//] il voit une ehm# un papier
 7.c où il y a de l'eau#
 8.a donc il cherche de boire cette eau
 8.b mais ehm# *all'improvviso* il tombe encore dans ce papier
 8.c qui est très fragile
 8.d parce qu'il est plein d'eau#
 9.a donc il se réveille dans un autre monde
 9.b qui est encore différent du précédent#

- 10.a il est un monde tout métallique
 10.b où il y a seulement du métal du fer et beaucoup de machines
 10.c qui font des travail sur le fer#
 11.a un monde très dangereux pour lui
 11.b parce qu'il est très fragile
 11.c donc ces machines sont très dangereuses pour lui
 12.a en fait il perd une ehm# <*gamba*> [/] une jambe à cause de ces machines#
 13.a mais <dans un petit> [/] il voit par terre un peu d'eau#
 13.b il ne sait pas
 13.c comment il peut arriver à cette eau#
 14.a donc il cherche d'arriver #
 15.a il tombe dans une autre place je ne sais pas toujours dans le même monde
 15.b pour s'approcher à l'eau#
 16.a mais ehm# il y a une machine
 16.b <qui le> ehm# [+/] très dangereuse pour lui
 16.c qui a le devoir le travail de# *distruggere* le fer#
 17.a donc il est dans cette machine
 17.b et il perd sa consistance
 17.c et <se retrouve à être> [/] il n'a plus sa réelle consistance#
 18.a donc il tombe dans l'eau
 18.b parce qu'il n'est plus gros comme avant
 18.c et dans une moment il se retrouve dans l'eau
 18.d il se retrouve dans le premier monde dans le désert

RD

- 1.a Ce film c'est un film à mon avis très particulier#
 2.a il y a cet homme
 2.b qui n'est pas un <homme> un vrai [/]homme
 2.c mais qui est en pierre #
 3.a le film commence avec cet homme
 3.b qui se réveille dans le désert#
 4.a il a dans ses mains une bouteille
 4.b mais dans cette bouteille il n'y a pas de l'eau#
 5.a donc il <veut> ehm [/] a besoin de boire
 5.b mais il n'a pas de l'eau#
 6.a alors il cherche par terre de l'eau
 6.b mais il ne trouve rien#
 7.a donc <dans> [+/] il est en train de faire un trou
 7.b et <il tombe> [/] il tombe dans un trou dans un autre monde

- 7.c ehm# un monde qui est totalement en papier#
- 8.a il voit des papiers
- 8.b qui sont +
- 9.a il y a du <vent> beaucoup de [/]vent
- 9.b et il y a des papiers
- 9.c qui se meuvent dans ce paysage#
- 10.a dans un moment il trouve un papier
- 10.b <qui est> ehm [+/] où il y a de l'eau#
- 11.a donc il cherche de prendre cette eau
- 11.b mais <il> [+/] mais ce n'est pas possible#
- 12.a [p v,zmã] il tombe dans ce papier
- 12.b qui est très fragile
- 12.c parce qu'il y a de l'eau#
- 13.a donc il tombe
- 13.b et se réveille dans un autre monde
- 13.c qui est constitué en pierre#
- 14.a donc il cherche toujours de l'eau
- 14.b et trouve (14.c) une pierre
- 14.c (voisine d'où il s'est réveillé)
- 14.d où il y a de l'eau#
- 15.a <cherche> de [/] cherche avec une autre pierre de prendre cette eau
- 15.b mais ce n'est pas possible#
- 16.a donc <cette pierre> [+/] il tombe dans cette pierre
- 16.b et se réveille dans un autre monde
- 16.c qui est constitué en fer en métal aussi très dangereux pour cet homme
- 16.d parce qu'il y a beaucoup de machines
- 16.e qui font des travaux#
- 17.a il voit
- 17.b que dans un trou <il y a> [+/] il voit de l'eau#
- 18.a donc il cherche d'arriver à l'eau
- 18.b mais c'est difficile
- 18.c parce qu'il y a beaucoup de machines
- 18.d qui à la fin font mourir l'homme#
- 19.a donc l'homme lentement tombe (19.b) dans l'eau
- 19.b (comme s'il est poudre)#
- 20.a et on peut voir cette poudre
- 20.b qui se transforme dans l'homme

Groupe A**Locuteur: Carlotta****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Carlotta (RI) ; Carlotta (RD)****RI**

- 1.a Le protagoniste est à la recherche de l'eau#
- 2.a d'abord il se trouve dans un# désert
- 2.b où il est à la recherche de l'eau#
- 3.a puis il tombe dans une autre dimension
- 3.b qui c'est un milieu
- 3.c <où se> [+/] fait de papiers
- 3.d où il est encore à la recherche de l'eau#
- 4.a puis encore il tombe dans une autre dimension
- 4.b qui est faite de pierres
- 4.c où il est encore à la recherche de l'eau#
- 5.a encore il tombe en un milieu noir
- 5.b où il se trouve une quantité de machines
- 5.c et il tombe encore dans une dimension noire
- 5.d où il est encore à la recherche de l'eau#
- 6.a et à la fin le protagoniste se retrouve au point de départ dans le désert#
- 7.a il voit l'eau
- 7.b et la recherche de l'eau se termine avec la vue de l'eau

RD

- 1.a Ce film parle d'un personnage de sable
- 1.b qui est à la recherche de l'eau
- 1.c <pour> [+/] parce qu'il veut boire#
- 2.a au départ le personnage se trouve dans un désert
- 2.b où il est à la recherche de l'eau#
- 3.a puis il tombe dans une autre dimension
- 3.b fait de pierre
- 3.c où il est encore à la recherche de l'eau#
- 4.a puis encore il tombe dans une autre dimension
- 4.b où se trouvent # une grande quantité de machines
- 4.c et il est encore à la recherche de l'eau
- 4.d parce qu'il veut boire#
- 5.a puis encore il tombe dans une autre dimension

- | | |
|-----|--|
| 5.b | où le personnage se trouve dans des panneaux |
| 5.c | qui le pressent# |
| 6.a | ehm le film se termine avec le personnage |
| 6.b | qui retourne <dans le> [//] au départ au début |
| 6.c | mais il voit l'œau |

Groupe A**Locuteur: Carmen****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Carmen (RI) ; Carmen (RD)**

RI

- 1.a Il y a un personnage très étrange
 1.b qui dort sur la sable#
 2.a puis quand il se réveille
 2.b il cherche quelque chose dans la sable
 2.c et il forme un ehm##*buco* un trou énorme dans la sable
 2.d et il tombe#
 3.a quand il tombe
 3.b <il atterrit sur ehm## *piattaforma*> [+/] il y a beaucoup de feuilles de papiers
 3.c et il tombe sur ces feuilles de papiers#
 4.a alors il ehm cherche quelque chose
 4.b je ne sais pas quoi
 4.c et il voit un peu dœau#
 5.a quand il voit <ce> ehm# [/] ce peu dœau
 5.b il ehm# il la touche
 5.c et <il tombé> [//] il tombe une autre fois#
 6.a il atterrit sur des ehm# rochers
 6.b et il prend un rocher
 6.c et il ehm# cherche de ehm# de tomber une autre fois#
 7.a alors il tombe
 7.b et il tombe sur # des machines étranges
 7.c et ces machines ehm# sont comme des ciseaux#
 8.a il ehm# tombe dans une boîte
 8.b et cette boîte se ehm# se ferme##
 9.a donc il tombe dans une boîte#
 10.a et puis il tombe <dans une> [+/] cœst comme un horloge ehm#tous les +í
 10.b et il voit une autre fois lœau
 10.c et il tombe dans ce lac
 10.d cœst comme un lac
 10.e et il <mort> ehm#< il se> [//]il meurt#
 11.a puis enfin il retourne <dans> [//] sur la sable
 11.b il se forme une autre personnage

RD

- 1.a Il y a un personnage de sable
 1.b qui dort sur la sable#
 2.a et quand il se réveille
 2.b il cherche quelque chose
 2.c parce qu'il y a une bouteille dans la main#
 3.a il commence à chercher cet objet
 3.b et il tombe sur un autre monde#
 4.a il y a beaucoup de feuilles de papiers
 4.b et il cherche encore cet objet#
 5.a alors il voit un peu d'eau
 5.b et il la touche avec les pieds
 5.c et il tombe une autre fois#
 6.a il tombe sur des rochers
 6.b et il prend une de ces roches
 6.c <et il>## [/]et il # fait un trou dans les roches
 6.d et il tombe
 6.e ehm# où il y a des machines
 6.f qui sont comme des ciseaux#
 7.a et il tombe dans une boîte
 7.b et cette boîte se ferme
 7.c quand il tombe dans cette boîte#
 8.a alors il tombe dans un autre monde
 8.b où il y a beaucoup de # *ruote* ehm#
 9.a alors il voit une corde
 9.b il ehm# se pend à cette corde
 9.c et il tombe dans un lac *una specie di* lac
 9.d et alors il meurt
 9.e parce qu'il se *dissolve*#
 10.a enfin j'ai vu encore une fois ce personnage
 10.b qui dort sur la sable
 10.c parce qu'il se forme un autre personnage

Groupe A**Locuteur: Emilia****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Emilia (RI) ; Emilia (RD)****RI**

- 1.a Dans ce film on a vu ehm# une figure
 1.b qui se trouve <sur> [//] dans un paysage du désert
 1.c et qui est avec <une bouteille> ehm# [/] une bouteille sans l'eau
 1.d et qui est complètement ehm# couché sur la plage#
 2.a on a vu ce personnage dans <plusieurs> [/] plusieurs paysages
 2.b dans le désert le premier
 2.c puis <dans> ehm# [//] dans un paysage avec des ehm# feuilles de papiers
 2.d puis <avec> [//] dans un paysage avec des ehm# pierres
 2.e et puis un autre paysage
 2.f où il y a des machines#
 3.a dans tous ces paysages il est à la recherche de l'eau
 3.b et enfin dans le dernier paysage il trouve l'eau
 3.c mais il ne sait pas
 3.d comment la rejoindre#
 4.a en fait il est complètement ehm# *come dire* écrasé dans les machines
 4.b pour trouver l'eau
 4.c qu'il cherche dans tous les paysages#
 5.a enfin il se retrouve dans le premier paysage dans le désert
 5.b où il se retrouve avec la bouteille et avec la plage

RD

- 1.a Dans le film (1.b) il y a une figure un personnage
 1.b (qu'on a vu la semaine dernière)
 1.c <qui est> [//] qui se présente <sur> [//] dans un paysage du désert désertique#
 2.a <il est avec une bouteille en main> [//] dans les mains il a une bouteille
 2.b où il n'y a pas de l'eau#
 3.a ce personnage <on le retrouve dans plusieurs paysages> [//] on le retrouve dans plusieurs paysages
 3.b où il y a des feuilles de papiers
 3.c où il y a des pierres
 3.d et où il y a des machines
 3.e qui pouvaient représenter le paysage du monde moderne # avec des machines et avec un paysage industriel#

- | | |
|-----|---|
| 4.a | on voit ce personnage |
| 4.b | qui dans tous ces paysages il est à la recherche de l'eau |
| 4.c | mais il ne retrouve pas l'eau# |
| 5.a | seulement dans le dernier paysage (5.b) il voit l'eau |
| 5.b | (où il y a les machines) |
| 5.c | mais il ne sait pas |
| 5.d | comment la rejoindre# |
| 6.a | à la fin de ce film il se retrouve dans le premier paysage |
| 6.b | où il se trouve <avec> [//] une autre fois avec sa bouteille de l'eau |

Groupe A**Locuteur: FedeSap****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : FedeSap (RI) ; FedeSap (RD)****RI**

- 1.a *Allora* il y a une personne#
- 2.a il se réveille#
- 3.a il ehm# trouve une bouteille
- 3.b et il la prend#
- 4.a il veut boire# l'eau
- 4.b mais il n'a pas de l'eau#
- 5.a il sent# l'eau##
- 6.a ehm# il cherche l'eau#
- 7.a après il se trouve <*in*> [//]dans une territoire
- 7.b fait de# journal
- 7.c où il y a beaucoup de vent#
- 8.a il sent l'eau
- 8.b il va vers l'eau
- 8.c et la touche#
- 9.a après il se trouve dans un territoire *montagnoso roccioso come si dice*#
- 10.a ehm# il a très peur
- 10.b parce qu'il y a beaucoup de# pierres qui +í #
- 11.a il après sent l'eau
- 11.b et il va à la recherche de l'eau
- 11.c il la trouve
- 11.d il la touche
- 11.e mais il ne# réussit pas à la prendre#
- 12.a après il se trouve dans un territoire
- 12.b fait de# engrenages#
- 13.a il sent l'eau
- 13.b il la cherche
- 13.c il la trouve
- 13.d il la touche
- 13.e et il se retrouve dans le désert

RD

- 1.a La scène s'ouvre dans un désert#

- 2.a il y a des pierres#
- 3.a ces pierres sont une personne#
- 4.a cette personne ehm# se réveille#
- 5.a il trouve une bouteille d'eau
- 5.b mais la bouteille n'a pas de l'eau#
- 6.a il cherche l'eau
- 6.b et [p v,zmã] se trouve dans un territoire
- 6.c fait de journal de papier#
- 7.a il <sent> [//]*no* il écoute l'eau
- 7.b il la cherche
- 7.c et la trouve#
- 8.a après il la touche
- 8.b mais il ne réussit pas à ehm la prendre#
- 9.a après il se trouve dans un territoire
- 9.b fait de# roches montagneuses#
- 10.a il cherche l'eau
- 10.b parce qu'il l'écoute l'eau
- 10.c et la trouve
- 10.d et la touche
- 10.e mais ne réussit pas à la prendre#
- 11.a [p v,zmã] il se retrouve dans un territoire
- 11.b fait des engrenages#
- 12.a il <sent> [//] il écoute l'eau
- 12.b la cherche
- 12.c la trouve
- 12.d la touche
- 12.e mais il ne réussit pas à la prendre##
- 13.a et après il se retrouve dans le désert

Groupe A**Locuteur: Francesca****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Francesca (RI) ; Francesca (RD)**

- 1.a Un homme de sable se trouve dans <un>[/] dans le désert
 1.b et il cherche de l'eau#
 2.a quand il écoute le bruit de l'eau
 2.b il commence à la chercher
 2.c et il tombe dans un milieu
 2.d où se trouvent des feuilles#
 3.a ehm# dans ce milieu il y a beaucoup de vent
 3.b et une feuille # arrive sur <sa face> [/] sur son <vis> [/] visage#
 4.a puis il voit sur une feuille un peu d'eau
 4.b et il cherche avec les mains de prendre un peu d'eau#
 5.a <mais il ehm #ne> [/] mais il tombe encore une fois dans un autre milieu
 5.b où se trouvent des pierres#
 6.a une pierre ehm# arrive sur son corps
 6.b et <il> [/] puis il se trouve sur un ensemble de pierres
 6.c et il voit ehm# sur le sol un peu d'eau
 6.d et ehm# il cherche avec une pierre de faire <un> ehm# [/] un trou dans le sol#
 7.a encore une fois il ehm# trouve de l'eau
 7.b mais <il ne> ehm## [/] il ne peut boire pas de l'eau#
 8.a puis il tombe dans un autre milieu
 8.b où se trouvent des machines
 8.c qui s'utilisent dans l'industrie lourde dans la métallurgie
 8.d <qui> [+/] et une machine # couple son pied#
 9.a il cherche de rassembler un peu de sable
 9.b pour former son pied mais +í #
 10.a puis il écoute encore une fois <le> ehm# [/] le bruit de l'eau
 10.b <qui provient> de ehm # [/] qui provient du <[sous-sol]> [/] sous-sol
 10.c <et il> ehm# [/] et il va dans le sous-sol
 10.d et trouve de l'eau #
 11.a <mais il> [+/] quand il trouve de l'eau
 11.b retourne <dans un> [/] dans le désert
 11.c et <nous> ehm# [/] nous voyons la scène initiale du [filma]

RD

- 1.a Un homme de sable se trouve dans le désert
 1.b et il veut boire
 1.c donc il cherche de l'eau#
 2.a quand il sent ehm# le bruit de l'eau
 2.b il tombe dans un milieu
 2.c où se trouvent des feuilles#
 3.a un feuille finit sur sa face
 3.b et puis il voit sur une autre feuille ehm# <de l'eau> [/] un peu d'eau#
 4.a il touche l'eau avec ses mains
 4.b mais il ehm# ne peut pas boire cette eau#
 5.a et puis il tombe dans un autre milieu
 5.b où se trouvent des pierres
 5.c et un pierre tombe sur sa tête#
 6.a puis il se trouve sur un ensemble de pierres
 6.b et ehm# il voit de l'eau
 6.c et il cherche avec une pierre de faire un trou <dans> [/] <sur> [/] par terre#
 7.a et il tombe encore une fois
 7.b et il finit dans un milieu
 7.c où se trouvent <des machines> [/] des machines de travaux
 7.d qui s'utilisent dans l'industrie lourde
 7.e et une machine couple son pied#
 8.a il cherche de rassembler son pied avec un peu de sable#
 9.a ehm puis <il voit> [/] il voit
 9.b que <sous> [/] sous la terre il y a un peu d'eau
 9.c et <il sent> [/] il écoute le bruit de l'eau#
 10.a donc il la cherche
 10.b et quand il la trouve
 10.c il retourne dans ehm #le désert#
 11.a et nous voyons la scène initiale

Groupe A**Locuteur:Grazia****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Grazia (RI) ; Grazia (RD)****RI**

- 1.a Alors le film commence avec un homme
 1.b qui se trouve dans un désert
 1.c et il cherche quelque chose sur le sol
 1.d mais il ne le trouve pas#
 2.a il continue à le chercher
 2.b et <il finit dans> [/] il finit dans un autre monde peut être
 2.c où <il n'oy a que> ehm# [//] <où il y a seulement> [//] où il n'oy a personne
 2.d et il est la seule personne
 2.e qui est là#
 3.a il continue à chercher quelque chose
 3.b mais il ne le trouve pas encore#
 4.a il tombe
 4.b et il ehm# cherche encore sur le sol#
 5.a il continue à tomber encore pour des autres fois aussi
 5.b et il tombe toutes les fois dans un monde différent#
 6.a il cherche quelque chose
 6.b mais il semble aussi
 6.c qu'il y a quelque chose
 6.d qui ehm# le suive#
 7.a le film finit <que> # [//] de la même façon
 7.b qu'il a commencé#
 8.a cet homme est sur le sol
 8.b et <il y a une bouteille> [/] il y a une bouteille voisin de lui

RD

- 1.a Alors il y a un homme dans un désert
 1.b et voisin lui il y a une bouteille#
 2.a il semble
 2.b qu'il cherche quelque chose# dans le désert#
 3.a il sent des bruits
 3.b et il continue à chercher#
 4.a il tombe <dans un monde> [/] dans un monde différent

- 4.b il ne sait pas
- 4.c où il se trouve
- 4.d et il continue à chercher la chose
- 4.e qu'il cherchait
- 4.f quand il était dans le désert#
- 5.a il court
- 5.b et il tombe une autre fois dans un autre monde#
- 6.a il y a un <scénar> [//] il y a ehm# un monde différent avec des éléments différents
- 6.b il n'y a plus le désert par exemple#
- 7.a il continue à chercher
- 7.b il court
- 7.c il continue son parcours#
- 8.a le film finit
- 8.b que# il tombe une autre fois dans le désert
- 8.c pour chercher cette chose là
- 8.d et il finit de chercher l'eau
- 9.a <je pense> [/] je pense
- 9.b qu'il cherchait de l'eau

Groupe A**Locuteur: Maria****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Maria (RI) ; Maria (RD)**

RI

- 1.a Alors il y a un homme
1.b qui dort#
- 2.a il se réveille
2.b et il a à côté un bouteille#
- 3.a il cherche de l'eau
3.b il ehm# avec les mains donc cherche
3.c et il se retrouve dans un monde
3.d où il y a des feuilles de journaux#
- 4.a il marche
4.b et il voit un peu d'eau#
- 5.a alors il cherche de faire quelque chose
5.b et il <dans un moment> [/] depuis il se retrouve dans un monde
5.c où il y a des rochers#
- 6.a et il se retrouve sur une pièce de rochers
6.b et il voit de l'eau
6.c donc il descend
6.d il cherche d'arriver à l'eau#
- 7.a il se retrouve dans un monde
7.b qu'il ne connaît pas
7.c et il a un peu de peur#
- 8.a puis il marche
8.b il se regarde autour
8.c il voit de l'eau
8.d et il cherche une porte
8.e pour arriver#
- 9.a et <il arrive> [/] il descend
9.b il regarde des machines industrielles
9.c et dans un trou il voit de l'eau#
- 10.a donc <il cherche d'arriver> [/] avec une pièce de fer il cherche d'ouvrir le trou
10.b mais il y a un problème
10.c parce que le fer cherche de presser#
- 11.a enfin il devient sable

- 11.b et arrive finalement à l'eau#
- 12.a à la fin de l'histoire il se retrouve dans la même situation
- 12.b où il était
- 12.c quand l'histoire commence#
- 13.a et donc il dort
- 13.b et à côté de lui il y a une bouteille
- RD
- 1.a Il y a un homme de sable
- 1.b qui se réveille
- 1.c et à coté de cet homme il y a une bouteille#
- 2.a il cherche de l'eau
- 2.b mais il ne la trouve pas#
- 3.a donc il commence à chercher#
- 4.a il arrive dans un monde de feuilles de journaux#
- 5.a il marche
- 5.b et il veut un peu d'eau#
- 6.a donc il cherche
- 6.b et il se retrouve dans un monde de pierre
- 6.c il se retrouve sur une pièce de rochers
- 6.d et il voit de l'eau#
- 7.a donc il cherche de l'arriver
- 7.b et donc quand il est près de l'eau
- 7.c il se retrouve dans un autre monde#
- 8.a il a peur
- 8.b parce qu'il ne connaît pas ce monde#
- 9.a il marche#
- 10.a il y a des machines#
- 11.a il voit de l'eau
- 11.b donc il cherche une sorte de porte
- 11.c pour arriver là#
- 12.a ensuite <il arrive dans une sorte> [/] <il descendre> [/] il arrive dans un sorte de machine industrielle#
- 13.a il marche
- 13.b et il voit un bouche
- 13.c et il voit l'eau#
- 14.a donc il cherche d'ouvrir le bouche
- 14.b mais il y a un problème
- 14.c il y a une machine

- | | |
|------|--|
| 14.d | qui cherche de le presser# |
| 15.a | donc il devient sable |
| 15.b | et il arrive sous l'eau# |
| 16.a | à la fin de l'histoire l'homme se retrouve dans la même situation initiale |

Groupe A**Locuteur: Mariangela****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Mariangela (RI) ; Mariangela (RD)****RI**

- 1.a *Allora* <dans cette> [//] dans ce film il y a ehm# un homme
 1.b et il se trouve dans le désert
 1.c et il cherche de l'eau#
 2.a <mais il> [+/] ehm# quand il prend le *come si dice* bouteille
 2.b dans celle il y a pas de l'eau
 2.c et il commence à *scavare*
 2.d et il se retrouve dans un ehm# pays
 2.e fait surtout de papiers#
 3.a et ici il commence à chercher l'eau
 3.b et (3.c) il <com> [//] cherche de la prendre
 3.c (<quand il sent le> [//] quand il voit l'eau)
 3.d de boire
 3.e mais <il tombe> [/] il tombe
 3.f et il se retrouve dans un pays <industrialisé> un *scenario* [/] industrialisé#
 4.a ici il cherche aussi ehm# l'eau
 4.b et ehm# <il tombe> dans un ehm# # [//] il tombe#
 5.a ici ehm# l'homme ehm# trouve l'eau
 5.b et il commence à penser à un ehm# moyen
 5.c pour arriver à l'eau#
 6.a <il>## [//] il *cioè riesce* ehm# <il> ehm# [//] il# tombe dans l'eau
 6.b et <il se retrouve> [//] et enfin il se retrouve dans le désert
 6.c <when> [//] <where> [//] ehm# dans le désert où il est *all'inizio* du film

RD

- 1.a Dans la scène il y a un homme de sable
 1.b qui se trouve dans un désert
 1.c et il veut boire
 1.d mais dans la bouteille il y a pas de l'eau#
 2.a il commence à chercher l'eau
 2.b et il tombe
 2.c et il se retrouve dans un paysage
 2.d fait surtout des papiers#

- | | |
|-----|--|
| 3.a | ici il continue à chercher l'eau |
| 3.b | et quand il la voit |
| 3.c | il cherche de la prendre# |
| 4.a | mais il tombe aussi *no* il tombe encore |
| 4.b | et <il se retrouve> dans un paysage [/] il se retrouve sur un tour de pierres# |
| 5.a | il cherche l'eau |
| 5.b | mais il tombe encore |
| 5.c | et il se retrouve dans un paysage industriel surtout# |
| 6.a | et ici il y a des machines |
| 6.b | et<il y a une porte> *cioè* [/] il y a une porte |
| 6.c | qui vient de se ehm# fermer# |
| 7.a | et ici <il trouve l'eau> ehm# [/] il trouve l'eau |
| 7.b | et il y a encore la scène initiale |
| 7.c | où il y a l'homme dans un désert et la bouteille à côté |

Groupe A**Locuteur:Mil****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Mil (RI) ; Mil (RD)**

RI

- 1.a Le personnage de cette histoire c'est un homme
 1.b qui se trouve ehm# couché dans un désert
 1.c et (1.d)il ehm# il prend un bouteille
 1.d (quand il se réveille)
 1.e parce qu'il voudrait l'eau#
 2.a il cherche dans le désert l'eau
 2.b et il tombe ehm# dans le désert
 2.c et il se trouve dans une autre place#
 3.a cette place est fait de papiers #
 4.a dans les papiers il voit de l'eau
 4.b et il cherche de # *scavare non so come dire* il cherche de l'eau
 4.c et il se trouve dans une autre place#
 5.a cette place est fait de ehm# pierres
 5.b et il se trouve sur des pierres
 5.c et il ne sait pas
 5.d comment aller par terre#
 6.a donc il voit de l'eau
 6.b et il ## va par terre
 6.c et il tombe##*sotto* dans les pierres#
 7.a là il se trouve dans une place
 7.b où il y a beaucoup de machines#
 8.a selon moi il a peur
 8.b et il voit une porte
 8.c qui va fermer#
 9.a il va dans cette porte
 9.b et il se trouve aussi dans une place avec des machines
 9.c mais il voit une autre place <with> [//]avec de l'eau#
 10.a il veut aller dans cette place
 10.b mais une porte se ferme
 10.c *and* il se trouve couché dans le désert
 10.d où l'histoire a # commencé

RD

- 1.a Le protagoniste de l'histoire est un homme
 1.b qui se trouve couché sur la sable dans un désert#
 2.a il se réveille
 2.b et il prend une bouteille
 2.c parce qu'il voudrait de l'eau#
 3.a et dans la bouteille il n'y a pas de l'eau
 3.b et il cherche dans la sable
 3.c et il tombe dans la sable#
 4.a il se trouve dans une autre place
 4.b qui est fait <de> ehm# [/]de nombreux papiers#
 5.a et il voit de l'eau par terre
 5.b et il cherche dans les papiers
 5.c et il tombe dans une autre place#
 6.a dans cette place il y a nombreux pierres#
 7.a et il se trouve *su* sur une tour de pierre
 7.b et <il ne> [/] <il a peur> [/] il a peur
 7.c d'aller par terre
 7.d mais quand il voit un peu d'eau par terre
 7.e il ehm# retourne par terre
 7.f et il cherche l'eau dans les pierres
 7.g et il se trouve dans une autre place#
 8.a dans cette ce place il y a ehm# des machines
 8.b ehm# il voit nombreux machines#
 9.a cette place est un paysage industriel
 9.b il tombe
 9.c et il se trouve aussi dans une autre place avec des machines#
 10.a il voit une porte
 10.b qui se ferme
 10.c et <il ne># [/]il se retrouve une autre fois dans le désert

Groupe A**Locuteur:SaSor****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : SaSor (RI) ; SaSor (RD)****RI**

- 1.a Il y a un homme de sable
 1.b qui se réveille ehm# dans une place#
 2.a voisin de lui il y a une bouteille d'eau#
 2.b mais il n'y a pas de l'eau# à l'intérieur#
 3.a mais il sent
 3.b qu'il y a de l'eau voisin de lui
 3.c et il creuse dans la sable
 3.d pour la trouver
 3.e mais <il> [/] il tombe dans une autre place#
 4.a il se trouve *in* cette place
 4.b où il y a des papiers
 4.c mais il sent encore
 4.d qu'il y a cette eau
 4.e ehm# et voit aussi un papier avec de l'eau#
 5.a il creuse encore
 5.b mais il tombe une autre fois dans une autre place
 5.c où il y a <de> ehm# [//] des voitures mécaniques *non lo so*#
 6.a il continue <à sentir> [//] à écouter ce bruit
 6.b et (6.c) (6.d) (6.e)<il vient> ## [//] il est ehm# écrasé par <des> [/] des murs
 6.c (quand il la trouve)
 6.d (et <il est en train de> [/] il est en train de ehm# lever la porte)
 6.e (où il y a cette eau)
 6.f et il se retrouve
 6.g où il était la première fois#
 7.a et il se réveille une autre fois
 7.b et voisin de lui il y a encore cette bouteille d'eau

RD

- 1.a Il y a un homme de sable
 1.b qui se réveille dans un monde de sable#
 2.a voisin de lui il y a une bouteille d'eau#
 3.a il sent un bruit

- 3.b et commence à creuser dans ce sable#
- 4.a pendant qu'il creuse
- 4.b il tombe dans un autre monde
- 4.c et il se retrouve dans un monde de papier
- 4.d où il y a beaucoup de papiers#
- 5.a il sent encore ce <bruit> un [/] bruit d'eau
- 5.b et cherche encore sur un papier
- 5.c <qui était> [+/] où il y a de l'eau#
- 6.a quand il cherche
- 6.b creuse encore
- 6.c et il tombe dans un autre monde
- 6.d <où était> [+/] un monde technologique#
- 7.a il cherche encore cette eau
- 7.b et <il> [+/] quand il trouve une sortie
- 7.c <où il y a> [//] où il voit cette eau
- 7.d il vient écrasé dans les murs#
- 8.a et il se réveille une autre fois dans le premier monde
- 8.b où il se trouvait#
- 9.a et voisin de lui il y a encore la bouteille d'eau sans eau à l'intérieur

Groupe A**Locuteur: Teresa****Langue: FR LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Teresa (RI) ; Teresa (RD)**

RI

- 1.a Alors dans ce film il y a un personnage
1.b qui est toujours à la recherche de l'eau#
- 2.a il est ehm# formé <for> [//] par quatre phases
2.b et dans toutes ces phases il est dans <four> [//] dans des mondes complètement différents
2.c mais qui toutes les fois <le> ehm# [//] sont dangereux pour lui#
- 3.a en effet <il> toutes les fois [/] il est complètement mangé par ces mondes différents
3.b et donc ehm# n'arrive pas à prendre l'eau
3.c et donc à boire#
- 4.a dans la première phase il est dans un grand désert#
- 5.a en effet il cherche l'eau
5.b et commence à chercher l'eau
5.c aussi parce que il écoute l'eau
5.d qui est présente dans ce monde#
- 6.a donc commence <à chercher> [/] à chercher
6.b mais il ne la trouve pas
6.c et en effet puis il reste mangé complètement par ce monde
6.d et il tombe dans le désert#
- 7.a toutes les fois qu'il tombe
7.b il ehm# <re> [//] puis passe par un autre monde#
- 8.a en effet dans la deuxième phase il est dans un monde
8.b fait de feuilles de carte#
- 9.a aussi <pendant> [//] dans toutes ces phases aussi dans la deuxième phase il cherche l'eau
9.b et il la sent toujours
9.c mais aussi dans cette phase il n'arrive pas à l'eau
9.d et reste mangé par ce nouveau monde#
- 10.a puis il arrive par un autre monde
10.b qui est fait toujours de terre
10.c et ici il <voit l'eau> voit de [/] voit l'eau
10.d mais il ne réussit pas à la prendre <aussi dans> [//] *cioè* toujours#
- 11.a enfin il arrive dans un monde
11.b fait de machines toujours dangereuses

- 11.c et il ehm# en effet a peur
- 11.d de mourir#
- 12.a effectivement <dans ce> [//] dans ce dernière phase il voit aussi la mer
- 12.b <donc sa> [+/] il est pris par lœnvie de sortir
- 12.c parce quø<il reste toujours> ehm# [//] est touché par ces machines
- 12.d qui viennent vers lui #
- 13.a donc aussi dans sa dernière phase il ne réussit pas à prendre lœau
- 13.b et donc <reste> [/] reste mangé par ce dernier monde#
- 14.a et puis il recommence toujours une autre fois
- 14.b et donc ehm# cœest tout
- RD**
- 1.a Alors dans ce film il y a un personnage
- 1.b qui est à la recherche de lœau#
- 2.a ce film est formé par quatre phases
- 2.b et dans ces quatre phases ce personnage se trouve dans quatre mondes différents#
- 3.a dans la première monde il est ehm# dans un grand désert
- 3.b et il commence à chercher lœau
- 3.c mais il ne la trouve pas#
- 4.a en effet <il écoute aussi> le [/] il écoute aussi la présence de lœau
- 4.b mais il ne la trouve
- 4.c et en cherchant lœau
- 4.d il tombe dans ce grand désert#
- 5.a et il se retrouve dans un second monde
- 5.b qui est fait <de carte> de feuilles [/] de carte#
- 6.a ce monde est dangereux aussi comme le précédent
- 6.b et il commence à rechercher [nuvmã] lœau
- 6.c <mais aussi> [//] mais ici il ne la trouve pas
- 6.d et tombe une autre fois dans ces feuilles de carte#
- 7.a <il> puis successivement [/] il se retrouve <dans un tiers monde> [/] dans un tiers monde
- 7.b qui est fait de roches#
- 8.a ici il a peur
- 8.b <de mourir> de se faire [/] de mourir
- 8.c mais il cherche [nuvmã] cette eau
- 8.d quøil ne trouve pas#
- 9.a donc il tombe aussi dans ce monde
- 9.b et il se retrouve dans le dernier monde
- 9.c qui est fait par machines

- | | |
|------|---|
| 9.d | qui sont très dangereuses |
| 9.e | <et qui> ehm# et qui ehm# cherchent de ehm# le frapper# |
| 10.a | il dans ce monde réussit à voir la mer |
| 10.b | et donc l'envie de trouver l'eau devient <*sempre più*> [//] plus fort# |
| 11.a | mais il tombe [nuvmã] dans ce monde |
| 11.b | et il ne réussit pas à trouver l'eau# |
| 12.a | puis le film recommence [nuvmã] |

Groupe B**Locuteur: Alice****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Alice (RI) ; Alice (RD)**

RI

- 1.a allora all'inizio vediamo il deserto # con un personaggio
 1.b che si alza piano piano
 1.c e vicino c'è una bottiglia d'acqua
 2.a possiamo supporre
 2.b che sia una bottiglia d'acqua
 2.c ma è vuota
 3.a però il personaggio sente delle goccioline d'acqua
 3.b che cadano
 4.a e dunque comincia a cercare intorno a lui
 4.b e pensa
 4.c aver trovato il posto
 4.d e dunque comincia a scavare
 5.a scava scava
 5.b e si fa aspirare dal buco
 5.c che ha cominciato a scavare
 6.a dopo <arriva> [//] l'aspirato arriva in un altro posto
 6.b composto da foglie di carta
 6.c ma <possiamo> [+/]*enfin* <io ne ho sup> [+/]*enfin* <ne ho> [//] # ne ho capito
 6.d che era magari il ghiaccio non lo so
 6.e <e che> [//] in cui si ritrova lì
 7.a c'è molto vento
 7.b e sente sempre questo rumore di goccioline d'acqua
 8.a cammina cammina
 8.b e trova un posto
 8.c dove c'è una piccola pozzanghera d'acqua #
 9.a e lì si avvicina
 9.b tocca
 9.c e <c'è> [+/] rifà un buco
 9.d e ricade dentro
 10.a e arriva in un altro posto
 10.b dove ci sono solo rocce
 10.c e dunque cammina lì

- 11.a <alcune> [//] ci sono alcune rocce
 11.b che spuntano dal suolo
 11.c una gigante
 11.d in cui è portato su
 11.e e sente ancora questo rumore di goccioline
 12.a e dunque la vede
 12.b cade da questo posto
 12.c va a guardare
 12.d dove cœ questa pozzanghera dœacqua
 12.e prende una roccia
 12.f e comincia a sbattere sopra
 12.g per poter trovare lœacqua
 13.a e dunque le rocce si rompono
 13.b e ricade nel buco #
 14.a solo che cadendo diciamo
 14.b non è che si fa male
 14.c però <è un poœ> [+/] *enfin* la sua testa non è più così rotonda
 14.d che allœnizio
 14.e e comincia a perdere molta sabbia#
 15.a come se per esempio mancasse dœacqua
 15.b e dunque il suo corpo si sta non sciogliendo si sta# boh +
 16.a e dopo arriva in un posto
 16.b dove <ci sono> [//] cœ tanto rumore diciamo
 16.c più industrializzato con tante # macchine
 16.d *enfin* che fanno rumore
 17.a e dunque sente sempre questo rumore dœacqua
 17.b e dunque comincia a camminare
 17.c ma arrivano non so delle seghe automatizzate
 17.d che fanno rumore
 17.e ci sono scintille
 18.a e <arriva> [//] e vede attraverso una rete lœacqua sotto
 18.b e dunque prova ad aprire la rete
 18.c ma non ci riesce
 19.a e dunque vede in un posto
 19.b dove cœ un buco
 19.c che si sta per richiudere
 20.a entra dentro
 20.b e arriva a trovare il posto
 20.c dove cœ lœacqua

- 21.a ma nel frattempo ci sono due # grande piastre non lo so
 21.b che stanno arrivando
 22.a e lui prova a poter fare un buco
 22.b dove c'è l'acqua
 22.c ma non fa in tempo
 22.d e <si sc> [//] si fa schiacciare dalle due piastre
 23.a e dopo vediamo <la sabbia che> [+/]*enfin* il personaggio (23.b) e la sabbia
 23.b (completamente scomposto)
 23.c che cade <dall'in> [//] da sopra
 23.d e che ricade forse nell'acqua
 23.e e <ritorna> [+/] *enfin* acqua uccello non lo so che ritorna al punto iniziale
 23.f che riforma questo personaggio nel deserto con la bottiglia vicino

RD

- 1.a dunque è la storia di un personaggio di sabbia
 1.b <che> [+/] il filmetto comincia su un deserto
 1.c e c'è un personaggio di sabbia
 1.d che si alza
 2.a vicino a lui c'è una bottiglietta d'acqua vuota
 2.b e lui cerca l'acqua
 2.c e sente il rumore di goccioline d'acqua
 2.d che cadono
 3.a e dunque comincia a scavare
 3.b scava scava
 3.c e cade nel buco
 3.d che ha fatto
 4.a e arriva in un altro posto
 4.b ehm # fatto di foglie
 4.c ma sembra come il ghiaccio diciamo
 5.a arriva lì
 5.b c'è molto vento
 5.c e sente sempre questo rumore di goccioline
 6.a e cammina
 6.b dove lo sente più forte diciamo il rumore diciamo
 6.c comincia a scavare
 6.d scava scava
 6.e e ricade nel buco #
 7.a dopo arriva in un posto
 7.b dove ci sono delle rocce

- | | |
|------|---|
| 8.a | ehm arriva lì |
| 8.b | ci son delle rocce |
| 8.c | che si alzano |
| 8.d | e un momento lui <si fa> [//] *enfin*sale su una roccia |
| 8.e | e sente ancora questo rumore di goccioline |
| 9.a | dunque scende di questa roccia |
| 9.b | comincia <a scav> [//] a prendere una roccia |
| 9.c | <prova> [//]prova a fare un buco |
| 9.d | e cade in questo buco |
| 10.a | e dopo arriva in un posto diciamo più industrializzato più meccanico con tante macchine |

Groupe B**Locuteur: Claire****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Claire (RI) ; Claire (RD)**

RI

- 1.a quindi è la storia di un uomo di sabbia
 1.b e all'inizio è in deserto
 2.a il cielo è blu
 2.b e possiamo vedere <un> [//] molto sabbia
 3.a e vediamo
 3.b che c'è un uomo sotto questo sabbia
 3.c e c'è una bottiglia [vida]
 4.a e cerca di bere
 4.b o di vedere
 4.c se c'è acqua in questa bottiglia #
 5.a ma vede
 5.b che non c'è
 5.c quindi comincia da cercare nel suolo
 5.d se c'è un cammino
 5.e per andare
 6.a e cade in un altro mondo
 6.b ehm <c'è molt> [//] ci sono molto foglie
 6.c e non sa veramente
 6.d dov'è
 7.a cerca ancora di vedere
 7.b se c'è acqua
 7.c e sente un rumore di acqua
 7.d che cade
 8.a e vede
 8.b che c'è acqua su una foglia
 8.c e cerca ancora di # andare in cammino
 8.d per trovare più di acqua
 8.e e cade ancora
 9.a quindi in questo [mundo] (9.b) <c'è> [+//] il cielo è [griso]
 9.b (dove cade)
 9.c c'è molte pietre
 9.d che si alzano sotto di lui

- 10.a ehm cerca ancora di trovare acqua
 10.b ehm ne trova sul suolo
 10.c e con una pietra cerca ancora di *creuser* il suolo
 11.a questa volta cade in un mondo
 11.b dove il cielo è un poøehm # arancia ehm sì
 11.c e sembra un poco all'inferno
 11.d perché c'è il fuoco
 11.e e ci sono molte ehm # cose industriale
 12.a e cerca ancora una volta di vedere
 12.b se c'è acqua
 13.a e sente
 13.b che c'è un rumore
 14.a ehm fa ancora qualcosa
 14.b per cercare un cammino
 15.a questa volta è sotto<il mund> [/] il mondo <con le mac> [//]con le cose sì
 15.b e vede
 15.c che c'è molto acqua sotto di lui
 16.a ma vede anche
 16.b che c'è qualcosa
 16.c che <si> [//] va davanti a lui
 16.d e che rischia
 16.e di fare morire lui
 17.a quindi # fa ancora questa cosa con le pietre
 17.b e possiamo vedere il mare
 17.c che è blu
 17.d e vediamo
 17.e che la cosa <lo [diminua]> [//] lo fa tornare allo stato di sabbia ancora una volta
 18.a quindi cade nell'acqua
 18.b e c'è solo il sabbia del suo corpo
 19.a e alla fine ritorna nel primo mondo quello del deserto sì
- RD
- 1.a è la storia di un uomo di sabbia
 1.b che all'inizio si trova in un deserto
 2.a ehm c'è una bottiglia [vida] accanto a lui
 2.b e cerca di vedere
 2.c se c'è un poødi acqua in questa bottiglia
 3.a vede
 3.b che non c'è acqua

- 4.a e poi la sabbia (4.b) comincia a cadere
- 4.b che si trova sotto di lui
- 4.c e quest'uomo e la bottiglia cadano in un altro mondo
- 5.a ehm in questo mondo ci sono fogli dappertutto sul suolo
- 6.a ehm prende questi fogli in mano
- 6.b poi <c'è> [+/] sente un rumore di acqua
- 6.c che cade dal cielo
- 7.a va a vedere
- 7.b dov'è quest'acqua
- 8.a e fa un foro nel suolo
- 8.b dove c'è acqua
- 8.c e cade ancora in un altro mondo
- 8.d che è fatto da pietre
- 9.a queste pietre si alzano sotto di lui
- 10.a ehm sente ancora il rumore dell'acqua
- 10.b va a vedere
- 10.c da dove viene
- 10.d ehm e c'è acqua sul suolo
- 11.a quindi fa la stessa cosa
- 11.b cerca di fare un foro
- 11.c per vedere
- 11.d se c'è più di acqua
- 12.a cade in un terzo mondo
- 12.b dove ci sono molte macchine
- 12.c e dove il cielo <è> [//] sembra essere in fuoco
- 13.a poi vede un pozzo da miniera
- 13.b e ehm cerca di andare
- 13.c dove c'è l'acqua sotto la terra
- 14.a si trova in un cammino dentro le macchine
- 14.b ehm e comincia da fare un foro ancora
- 15.a ma vede
- 15.b che c'è una macchina
- 15.c che si muove verso di lui
- 15.d <e che quest> [+/] quest'uomo si rende conto
- 15.e che va a morire
- 15.f e ehm la macchina continua a muoversi
- 16.a poi vediamo
- 16.b che l'uomo di sabbia cade nel mare
- 16.c e che è ridotto allo stato di sabbia

- | | |
|------|-------------------------------|
| 17.a | quindi cade nel mare |
| 17.b | e poi cade ancora nel deserto |
| 17.c | e si forma nel sabbia |
| 17.d | e la storia comincia ancora |

Groupe B**Locuteur:Hugo****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Hugo (RI) ; Hugo (RD)**

RI

- 1.a dunque è la storia di <un uomo di sabbia> [/] un uomo di sabbia
- 2.a dunque all'inizio è un deserto di sabbia
- 2.b e ehm lo vediamo
- 2.c che esce [/] dalla sabbia
- 2.d e vediamo
- 2.e che ha una bottiglia vicino a lui
- 3.a prima mi ha fatto pensare <a> [/] come a un uomo
- 3.b che ha fatto la festa
- 3.c e che si sveglia
- 3.d e non capisce
- 3.e dov'è
- 4.a dunque prende la bottiglia
- 4.b e ehm non sappiamo perché
- 4.c ma lui cade nella sabbia
- 5.a ehm cambia di mondo
- 5.b è un altro deserto
- 5.c ma deserto di carta
- 6.a sembra più # ostile come mondo
- 6.b ed è un po' più [dangeroso]
- 7.a dunque <vede una> [/] vede dell'acqua ancora
- 7.b e lui sembra
- 7.c aver bisogno d'acqua
- 7.d dunque va al posto
- 7.e dove c'è l'acqua
- 7.f e cade ancora una volta
- 8.a si ritrova in un altro deserto di [piera] ancora più [dangeroso]
- 8.b che l'altro
- 9.a e ehm # beh ancora una volta trova dell'acqua
- 9.b si rende sul posto
- 9.c dove c'è l'acqua
- 9.d e cade
- 10.a e arriva nel quarto mondo

10. b dov'è un mondo piuttosto industriale molto pericoloso
 10.c perde il suo piede
 11.a dunque ancora una volta cerca l'acqua
 11.b ma questa volta è molto difficile per lui
 11.c di accedere a questo posto#
 12.a dunque scende
 12.b dove c'è l'acqua
 12.c ma <quando vede> [/] quando vede l'acqua
 12.d vede
 12.e che ci sono due muri
 12.f che avanzano non so come dire
 12.g <che> [/] # che sono [pericolosi]
 13.a dunque <comincia a> [//] *je sais pas le dire* prova ad andare verso l'acqua
 13.b ma i muri sono troppo rapidi
 13.c e dunque diventa solo # grani di sabbia
 13.d e [tomba] nell'acqua
 14.a dunque vediamo i grani di sabbia
 14.b cadere nell'acqua
 14.c e fanno un ## <non un sacco> [+/] ma non so dire *ben* si ritrova esattamente al posto
 14.d dove l'abbiamo visto all'inizio del film con la bottiglia esattamente lo stesso
 15.a e poi dunque sembra ricominciare <sempre> [/] sempre sempre

RD

- 1.a dunque la settimana scorsa ho visto un piccolo film
 2.a tratta di un uomo di sabbia
 2.b <che> [+/] *ben* prima vediamo un deserto di sabbia
 2.c e vediamo una bottiglia
 3.a ehm # la sabbia si muove
 3.b e vediamo
 3.c che c'è un uomo
 4.a l'uomo sembra
 4.b cercare dell'acqua
 4.c e trova un po' d'acqua
 5.a e nel momento dove si trova sul posto
 5.b dove c'è l'acqua
 5.c cade
 5.d e <cambia> [/] cambia di mondo
 5.e va in <un mondo> [/] un mondo di carta

- 6.a questo mondo di carta è un po' più [dangeroso] dell'altro
- 6.b una foglia <lo> [/] ehm va su sua testa
- 7.a e ancora cerca dell'acqua
- 7.b e ne trova
- 7.c e al momento dove si trova sull'acqua
- 7.d cade ancora
- 7.e e si trova in un altro deserto di [piera]
- 8.a ehm questo è <ancora più [dangeroso]> [/] ancora più [dangeroso]
- 8.b e come prima trova dell'acqua
- 8.c e al momento dove trova l'acqua
- 8.d cade
- 8.e e si trova <in un mondo <industriale con> [/] in un mondo industriale
- 9.a questo è particolarmente <ostile> [/] ostile
- 9.b si fa <perde il suo piede> [/] perde il suo piede
- 10.a dunque va alla ricerca d'acqua
- 10.b ne trova
- 10.c ma è molto difficile
- 10.d per trovare l'acqua
- 11.a dunque prende molto tempo
- 11.b per andare
- 11.c ma quando la trova
- 11.d vede
- 11.e che < non può> [/] non può accedere a quest'acqua
- 12.a e vede anche
- 12.b che ci sono due muri
- 12.c che si avvicinano e che +
- 13.a <dunque comincia a> [+/] # dunque < i muri lo uccidono> [/] i muri lo uccidono
- 14.a e dunque cade dal buco nell'acqua
- 14.b si ritrova al primo posto
- 14.c dove è cominciato il film
- 15.a sembra
- 15.b <continuare> [/] continuare sempre

Groupe B**Locuteur: Johann****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Johann (RI) ; Johann (RD)**

RI

- 1.a allora il film inizia in un deserto
- 2.a ehm abbiamo un personaggio
- 2.b fatto di sabbia
- 2.c che si muove un poco all'inizio
- 3.a poi si alza
- 3.b e prende la bottiglia ehm # *vide*
- 4.a vede
- 4.b che non c'è acqua dentro
- 4.c poi guarda intorno a lui
- 4.d e comincia a # *creuser* ehm a scavare la sabbia
- 5.a lo fa un poco
- 5.b poi si apre un passaggio nella sabbia
- 5.c e lui cade dentro
- 5.d e arriva in un altro mondo un'altra dimensione
- 5.e ehm dove sono molte foglie
- 6.a lui esplora un poco questo mondo
- 6.b poi vede <delle> [//] ehm # un po' di acqua
- 6.c che cade sulle foglie
- 6.d <questa> [+/] # sì e vede
- 6.e che la foglia ha dell'acqua su
- 6.f è # *mouillée* bagnata
- 7.a poi la *toucher* tocca
- 7.b e <si> [//] la foglia si distrugge
- 7.c e lui cade in un altro mondo
- 7.d è quello delle macchine
- 8.a oh # sì penso
- 8.b che è quello delle macchine
- 9.a lui <è attaccato da> [//] ma non è attaccato
- 9.b ma sono delle macchine
- 9.c che fanno un certo lavoro in questo mondo
- 9.d e lui è # messo in pericolo da queste macchine
- 10.a poi si vede

- 10.b che ha perduto una parte <del suo> [//] della sua gambasi dice così
- 10.c cerca di rimetterla <in> [//] al suo luogo
- 10.d ma non [riusce]
- 11.a poi va nel mondo
- 11.b cammina un poco
- 11.c e vede un passaggio
- 11.d che <si ferma> [//] che sta fermando
- 11.e e lui salta
- 11.f prima <di> [//] che lui è chiuso
- 12.a e<arriva> [+/] è in pericolo
- 12.b <quando> [//] dopo che è caduto
- 13.a ehm va verso una cosa metallica [ronda]
- 13.b che torna
- 13.c e che lo minaccia
- 13.d di *écraser*
- 14.a e poi <cade sul> [//] cade
- 14.b ah sì *les murs* i muri cominciano a # *se rapprocher* ad avvicinarsi a lui
- 14.c e <lui vede> [+/] penso
- 14.d che durante questo film lui cerca dell'acqua
- 14.e e cerca <di fare> [//] di aprire un passaggio nel # suolo con un oggetto metallico
- 14.f i muri si avvicinano pure
- 15.a e alla fine vede
- 15.b che non ha più ehm # speranza
- 15.c e non cerca più
- 15.d e si fa *aplatir* dai muri
- 16.a poi il suo corpo cade # sotto la forma di sabbia
- 16.b al luogo dove era all'inizio
- 17.a e poi la storia ricomincia
- 17.b perché sentiamo il *le bruit* il rumore dell'acqua
- 17.c che cade

RD

- 1.a all'inizio c'è il uomo di sabbia nel deserto con una bottiglia vicino a lui
- 2.a si sente un # rumore di acqua
- 2.b che cade
- 3.a poi ehm # non mi ricordo
- 3.b che fa
- 3.c ma va in un altro mondo
- 3.d che è fatto da foglie

- 4.a cammina un poco
- 4.b poi una foglia è distrutta da lui
- 4.c e cade in un mondo seguente #
- 5.a arriva in un mondo di ehm macchine
- 5.b penso
- 5.c che abbiamo dimenticato uno vabbè +
- 5.d e arriva qui
- 6.a è pericoloso
- 6.b perché c'è una macchina
- 6.c che costruisce una cosa
- 6.d ma lui <si fa uccidere> [//] no sta per farsi uccidere della macchina
- 7.a poi cammina un po' nel mondo
- 7.b ehm # ci sono anche macchine
- 8.a poi ## ehm <si fa> [//] vede un buco nella terra
- 8.b che si ferma
- 8.c e lui salta nel buco
- 8.d arriva in una camera
- 8.e e vede
- 8.f che *les murs* <si> [//] #<vengono più vicino a lui> [//] si avvicinano
- 9.a lui vede
- 9.b che c'è un buco
- 9.c che va in un altro mondo
- 9.d e cerca di # entrare dentro
- 10.a e non [riusce]
- 10.b prende una cosa
- 10.c per farlo più rapido
- 11.a ehm # ma alla fine non [riusce]
- 11.b e <è stato ucciso delle> [//] è stato écrasé
- 11.c e cade <su> [//] sotto la forma di sabbia nell'altro mondo
- 11.d nel mondo di acqua penso
- 12.a e durante tutto il film c'è il rumore dell'acqua
- 12.b che si sente
- 13.a e alla fine si trova nello stesso posto
- 13.b che era la prima volta con la bottiglia vicino a lui

Groupe B**Locuteur:Lola****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Lola (RI) ; Lola (RD)**

RI

- 1.a <è un personaggio> [+/] la prima immagine è in un deserto
 1.b e un personaggio (1.c) si alza
 1.c (fatto di sabbia)
 1.d e prende una bottiglia di acqua
 1.e ma è [vida] vuota
 2.a ehm lui cerca l'acqua
 2.b e ascolta un rumore di acqua
 2.c che cade
 3.a e cerca l'acqua nel sabbia
 3.b <ma ehm # la sabbia si> [+/] ehm ## ma lui cade nella sabbia
 3.c e cade in un mondo di foglie
 3.d e cammina tra le foglie
 3.e e <trova> [//] ascolta ancora il rumore dell'acqua
 3.f che cade
 4.a e # lui trova una foglia piena di acqua
 4.b e cerca a [bere] l'acqua
 4.c ma la foglia si toglie
 4.d e lui cade nel mondo dell'industria
 5.a sembra essere una fabbrica di foglie di *fer* di ferro
 5.b e<ascolta ancora> [+/] ah # prima del mondo dell'industria è il mondo delle pietre
 6.a lui ascolta ancora il rumore
 6.b e # lui sale sulle pietre
 6.c ma cade
 6.d e cade nel mondo dell'industria
 7.a questo mondo sembra essere una fabbrica di foglie di ferro
 8.a e ehm # non trova l'acqua
 8.b e vede una # parte senza foglie di ferro
 8.c e ehm <ascen> [//] no # lui entra nella parte senza foglie
 8.d e si trova nelle *égouts* # nella parte sottoterra
 9.a e questa parte è piena di macchine
 9.b che ## fanno le foglie
 10.a e ehm ## infine lui trova l'acqua

- 10.b ma una macchina ehm uccide lui
 10.c e il sabbia del corpo cade nell'acqua
 10.d e infine il sabbia si ritrova sul deserto nella forma iniziale
- RD
- 1.a ehm il film è tratto da un uomo di sabbia
 1.b che si alza nel deserto ehm con una bottiglia d'acqua vuota vicina a sua testa
 2.a e ehm lui ## <senti> [//] sente rumore di acqua
 2.b che cade
 2.c e comincia a camminare nel deserto
 2.d e ehm ## cade nel sabbia in un altro mondo
 3.a il mondo è un mondo di foglie#
 4.a lui sente ancora il rumore dell'acqua
 4.b e cammina
 4.c per trovarla
 4.d ma cade in un altro mondo
 4.e che è il mondo delle pietre ##
 5.a la stessa cosa che negli altri mondi cade in un altro mondo
 5.b che è il mondo dell'industria
 5.c ci sono delle macchine
 5.d che stanno creando qualcosa
 5.e ma non sappiamo che cosa
 6.a e lui cammina
 6.b e non trova il rumore dell'acqua
 6.c ma # ehm lui trova una parte
 6.d <dove non c'è> [//] in quale non c'è ehm # le macchine
 7.a e lui può scendere sottoterra
 7.b e trova ancora delle macchine
 8.a e ehm # alla fine lui trova l'acqua
 8.b e cade nell'acqua
 8.c e ehm lui trova <la sua> [//] il suo stato iniziale <nel sabbia> [//] nella sabbia

Groupe B**Locuteur: Marion****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Marion (RI) ; Marion (RD)**

RI

- 1.a allora questo film racconta la storia di un uomo
 1.b fatto di sabbia
 1.c che all'inizio si trova nel deserto
 1.d e che lui ha la bottiglia d'acqua vuota
 1.e e che quindi lui sente
 1.f che c'è dell'acqua in qualche parte
 1.g quindi va a cercarla
 2.a e *enfin* comincia a non so come si dice < *creuser* > [//] a scavare la sabbia
 2.b per vedere
 2.c se c'è dell'acqua
 3.a però lui cade
 3.b e si trova in un altro mondo
 3.c che è fatto di < foglia tipo per scrivere > [//] tante foglie
 3.d e lui sente ancora l'acqua
 3.e quindi va a cercarla
 4.a e ancora una volta non riesce a prenderla
 4.b quindi # boh non mi ricordo più come
 4.c cade ancora in un altro mondo
 5.a e quest'altro mondo è fatto # beh ah sì di pietre
 5.b che ci sono dappertutto
 6.a e # beh quindi lui riguarda un po' intorno a lui
 6.b < e trova > [//] e sente ancora l'acqua
 7.a quindi # beh quindi < avanza per > [//] tipo cammina
 7.b per trovare l'acqua
 8.a e però < ci sono delle > [+/-] lui cammina su una pietra
 8.b che comincia a diventare altissima
 8.c e che lui quindi si trova beh tutto # al cimo tipo di questa montagna
 8.d fatta di pietra
 8.e e vede
 8.f che in basso c'è l'acqua
 9.a quindi cerca di scendere di questa montagna
 9.b lui riesce

- 9.c però beh cade
- 9.d quindi si fa male e tutto questo
- 10.a <e poi> [/] e poi quindi vede l'acqua
- 10.b ma provando di prenderla
- 10.c ancora una volta cade in un altro mondo
- 10.d e questo altro mondo è fatto di macchine
- 10.e che sono dappertutto
- 11.a beh è stranissimo
- 11.b e quindi beh ci sono tante macchine
- 12.a e ehm # quindi lui cammina
- 12.b per vedere un po'
- 12.c dov'è
- 13.a e che poi sente ancora una volta l'acqua
- 13.b quindi ancora una volta vuole prenderla
- 14.a <e che> [+/] beh cammina
- 14.b però <vede attraverso un coso *un grillage*> [/] beh vede
- 14.c che c'è l'acqua ancora sotto di lui
- 15.a quindi lui cerca di scendere
- 15.b che poi dopo trova la maniera
- 15.c di scendere con una macchina
- 15.d beh è un casino
- 16.a quindi lui <scese> [/] scende beh più basso
- 16.b quindi vede
- 16.c dov'è l'acqua
- 17.a ma però ci sono tante macchine
- 17.b e lui non può andare
- 17.c dov'è l'acqua
- 17.d senza farsi male
- 18.a ma però vabbè continua comunque
- 18.b e fa tutte le cose
- 18.c per riuscire a trovarla
- 19.a che poi dopo la trova
- 19.b però vede
- 19.c che lui <deve ancora> [/] # beh deve fare # un buco
- 19.d per avere l'acqua
- 20.a ma poi ci sono <delle mura> [/] le mura
- 20.b che si avvicinano
- 20.c quindi lui continua a provare di <fare un buco fare un buco
- 20.d ma poi ci sono le mura

- 20.e che sono troppo vicino
- 20.f quindi lui si fa schiacciare
- 21.a e quindi si vede tutta la sabbia dell'uomo
- 21.b che è fatto di sabbia
- 21.c che cade nell'acqua
- 21.d e poi nell'acqua ritorna al primo mondo
- 21.e e lo vediamo ancora una volta
- 21.f che cerca di prendere la bottiglia e tutto questo

RD

- 1.a allora è la storia di un uomo
- 1.b fatto di sabbia
- 1.c che ehm è nel deserto
- 1.d e che ha una bottiglia d'acqua vuota
- 1.e <e che> [//] beh lui deve avere molta sete
- 1.f perché nel deserto fa caldo boh non lo so
- 2.a e quindi sente
- 2.b che c'è dell'acqua da una parte
- 2.c e quindi cerca di andare nel posto
- 2.d dove c'è l'acqua
- 3.a però a un momento # cade
- 3.b e cade in un altro mondo
- 3.c che <è fatto di foglie> [//] (3.d) è fatto di foglie
- 3.d (beh se mi ricordo bene)
- 4.a ancora una volta lui sente l'acqua
- 4.b che cade
- 4.c e come beh ha molta sete
- 4.d cerca
- 4.e dov'è l'acqua
- 5.a e poi quindi cercandola
- 5.b cade in un altro posto tipo una specie di mondo
- 5.c fatto di pietre#
- 6.a lui sale su una pietra
- 6.b che comincia a <[grandire]> [//] no # che beh diventa altissima
- 6.c e vede
- 6.d che l'acqua c'è più in basso
- 6.e e quindi cerca di # beh di scendere di queste pietre
- 6.f fa una specie di montagna
- 7.a ma però cade

- 7.b e quindi si fa male
- 7.c <però> [/] però vede
- 7.d dov'è l'acqua
- 7.e quindi va in quel posto
- 7.f ma cade ancora in un altro mondo
- 8.a e in questo mondo ci sono delle specie di macchine
- 8.b fatte di ferro
- 8.c e ancora una volta lui sente
- 8.d che c'è l'acqua
- 8.e quindi cerca di prenderla#
- 9.a e vede
- 9.b che l'acqua < è più sotto> [//] è sotto di lui
- 9.c quindi cerca di *enfin* di scendere
- 9.d per avere l'acqua
- 10.a e quindi lui fa una specie di buco
- 10.b <che> [+/] e scende
- 10.c e ancora però vede
- 10.d che ci sono tante macchine
- 10.e che lui <deve> [//]# beh deve passare
- 10.f prima di poter prendere l'acqua
- 11.a e quindi cerca assolutamente di andare in quel posto
- 11.b dove c'è l'acqua
- 12.a e poi beh non so più tipo beh scese boh
- 13.a e a un momento <si ritrova (13.b) davanti *enfin* all'acqua> [//] *enfin* vede
- 13.b (non so più come)
- 13.c che c'è un buco
- 13.d e attraverso 'sto buco c'è tanta acqua dappertutto
- 14.a quindi cerca assolutamente di fare un buco più grande
- 14.b per poter scendere
- 14.c e cadere nell'acqua
- 14.d però ci sono le mura
- 14.e del posto dove lui c'è
- 14.f che si avvicinavano
- 14.g e <che quindi> [/] # che stanno per # beh per ucciderlo
- 15.a quindi cerca assolutamente di fare 'sto buco
- 15.b però non ha il tempo
- 15.c e le mura lo ## beh lo uccidono
- 16.a e quindi beh lui come è fatto di sabbia
- 16.b c'è tutta la sabbia

- | | |
|------|--|
| 16.c | che cade nel mare |
| 17.a | e poi la storia ricomincia |
| 17.b | e si trova ancora una volta nel deserto con questa bottiglia |

Groupe B**Locuteur: Mathilde****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Mathilde (RI) ; Mathilde (RD)****RI**

- 1.a è la storia di un uomo di sabbia
 1.b che ehm sente un rumore di acqua
 1.c e che # corre
 1.d per trovare quest'acqua
 2.a ma quando l'ha trovato
 2.b deve *creuser* scavare
 3.a e # cambia di mondo
 3.b perché *tomber* cade in un mondo di foglie
 3.c e sente ancora questo rumore di acqua
 3.d e cerca ancora di trovare quest'acqua
 4.a e dunque quando ha trovato una foglia con un po' di acqua sotto
 4.b ehm *creuser* scava ancora
 4.c e cade in un altro mondo ma di ## montagna in pietra
 5.a e sente ancora questo rumore di acqua
 5.b e cerca ancora di trovare
 5.c dov'è l'acqua
 6.a e nel momento in cui ha trovato l'acqua
 6.b scava ancora
 6.c e questa volta cade in un mondo # *industrialisé* industrializzato
 7.a e in questo mondo sente ancora questo rumore di acqua
 7.b e cerca ancora di trovarla
 8.a e # quando l'ha trovato
 8.b ehm # ci sono due macchine
 8.c che uccidono lui
 9.a e scava nel mare
 9.b e tutto ricomincia dall'inizio
 9.c perché dal mare lui scava nel deserto di sabbia
 9.d dove era all'inizio

RD

- 1.a è la storia di un uomo
 1.b che è in sabbia

- 1.c e che è in un mondo di sabbia
- 1.d e che ehm # vede una bottiglia di acqua
- 1.e ma che è vuota
- 2.a e sente il rumore dell'acqua
- 2.b e dunque cerca di trovare quest'acqua
- 3.a ma cade in un mondo di # pietra
- 3.b credo
- 3.c che è di pietra
- 3.d e ancora cerca di trovare
- 3.e perché ha sentito ancora il rumore dell'acqua
- 3.f dunque cerca di trovare l'acqua
- 4.a ma cade ancora in un altro mondo di foglie
- 4.b e ancora cerca di trovare
- 4.c da dove viene questo rumore di acqua
- 5.a ma cade ancora una volta <nel mondo di> [//] nel mondo industrializzato
- 5.b e stavolta quando cerca l'acqua
- 5.c si fa #uccidere tra due macchine
- 5.d e cade nella mare come il sabbia normale
- 5.e perché è diventato # in sabbia#
- 6.a e dopo la mare <cade> [//]*enfin* ritorna al suo mondo dell'inizio
- 6.b che è un mondo di sabbia
- 6.c e <[capiamo]> [//] [capiamo]
- 6.d che tutto ricomincia
- 6.e perché vediamo ancora questo uomo di sabbia vicino alla bottiglia di acqua vuota
- 6.f e che sente ancora il rumore dell'acqua

Groupe B**Locuteur:Stéphane****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Stéphane (RI) ; Stéphane (RD)**

RI

- 1.a allora il protagonista è una sorta di uomo di sabbia
- 1.b e all'inizio lo ritroviamo in un deserto di sabbia con una bottiglia # vuota vicino a lui #
- 2.a <quando> [/]*enfin* quando si sveglia
- 2.b vede
- 2.c che non c'è più acqua nella bottiglia
- 2.d dunque cerca dell'acqua nella sabbia
- 3.a ma facendo un buco
- 3.b cade nel buco
- 3.c e cade in un # deserto <di fogli> [/] con tante foglie
- 4.a anche qua cerca dell'acqua
- 4.b e vede dell'acqua su un foglio
- 5.a dunque vuole prendere l'acqua
- 5.b ma <siccome l'acqua è> [/] # *mouillé* siccome il foglio è bagnato
- 5.c ehm # si rompe
- 5.d dunque cade anche attraverso il foglio
- 5.e e poi cade anche <in un mondo di> [/] # in un mondo <di pietre> [/] con tante pietre
- 6.a ehm #cerca anche acqua
- 6.b *enfin* cammina in questo mondo
- 6.c cerca acqua
- 6.d e è # *surélevé* sopraelevato da pietre
- 6.e ma non si sa come
- 7.a da queste pietre vede anche dell'acqua
- 7.b dunque scende nelle pietre
- 7.c per vedere l'acqua
- 8.a e prende un'altra pietra
- 8.b <per rompere *enfin* le pietre> [/] per romperla
- 8.c per prendere l'acqua
- 8.d ma quando rompe
- 8.e <le pietre *s'effondrent* # crollano> [/] le pietre crollano
- 9.a dunque anche qui cade in un altro mondo
- 9.b e si ritrova in un mondo diciamo <industriale> [/] con tante macchine dell'industria con pezzi di metallo tutto questo

- 10.a in questo modo si fa ## *couper le pied* tagliare il piede da una macchina
 10.b e attraverso una # griglia vede dell'acqua
 11.a dunque per raggiungere l'acqua
 11.b # passa attraverso un buco
 11.c che le macchine stanno [fermando] con metallo
 12.a poi # # sì c'è *enfin* un sistema di macchine sottoterra
 12.b e prova a raggiungere l'acqua
 12.c e quando la raggiunge
 12.d vede
 12.e che non può prendere l'acqua
 12.f perché il buco è troppo # piccolo
 13.a dunque prende un # pezzo di metallo
 13.b per provare a *agrandir* # allargare il buco
 13.c ma <le due> [/] i due muri si stanno avvicinando
 14.a dunque ha paura
 14.b e vuole rompere più rapidamente
 14.c ma <non ci ## *il nøy arrive pas*> [/] # non ci riesce
 14.d ed è ### *écrasé* schiacciato dalle mura
 15.a e dunque vediamo della sabbia
 15.b cadere nell'acqua#
 16.a e alla fine vediamo la sabbia
 16.b cadere nel primo mondo di sabbia
 16.c e vediamo
 16.d che si forma anche un'altra volta l'uomo di sabbia con una bottiglia vicino a lui

RD

- 1.a all'inizio c'è un uomo di sabbia
 1.b che è sdraiato su <della sabbia> [/] un mondo di sabbia
 2.a ehm si sveglia
 2.b e vede
 2.c che c'è una bottiglia vuota
 3.a dunque cerca nella sabbia dell'acqua
 3.b e facendo un buco
 3.c cade in questo buco
 3.d e cade in un mondo # <di fogli> [/] sì di fogli
 4.a anche qua vede una foglia # bagnata
 4.b dunque <vuol> [/] vuole prendere l'acqua del foglio
 4.c ma non ci riesce
 4.d e dunque ehm # il foglio si rompe

- 4.e e cade attraverso <la foglia> [//] il foglio
- 5.a cade in un mondo di pietre#
- 6.a anche in questo mondo cerca dell'acqua
- 6.b ma quando trova l'acqua
- 6.c <non> [//] *enfin* prova a rompere le pietre
- 6.d per prendere l'acqua
- 6.e ma quando <le rompe> [//] rompe le pietre
- 6.f cade anche in un altro mondo
- 7.a questo mondo è <un mondo> [/] # un mondo di tipo industriale con tante macchine e pezzi di ferro##
- 8.a dunque anche qua cerca l'acqua
- 8.b e vede attraverso una griglia dell'acqua
- 9.a ehm# fa un buco con un pezzo di ferro
- 9.b per provare a prendere dell'acqua
- 9.c ma quando comincia a fare il buco
- 9.d le due mura si avvicinano #
- 10.a dunque vuol fare il più rapidamente possibile
- 10.b ma non ci riesce
- 10.c e è schiacciato dalle mura
- 11.a dunque vediamo della sabbia
- 11.b che cade nell'acqua
- 12.a e # dopo vediamo la sabbia
- 12.b che cade in un mondo
- 12.c che è il primo quello desertico
- 13.a e la sabbia (13.b) forma un # altro uomo
- 13.b (che cade)
- 13.c *enfin* forse è lo stesso un altro uomo di sabbia
- 13.d che è sdraiato nella sabbia con anche una bottiglia di vetro

Groupe B**Locuteur: Thaïs****Lingue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Thaïs (RI) ; Thaïs (RD)**

RI

- 1.a allora la prima immagine (1.b) <è> [//] siamo nel deserto
 1.b (che vediamo)
 1.c e c'è ehm # come una specie di forma un po' più scura dal resto del sabbia
 1.d e c'è una bottiglia accanto a questa forma
 2.a e poi la forma comincia a muoversi
 2.b e ehm # scopriamo
 2.c che è piuttosto <un uomo> [//] una specie di uomo di sabbia
 3.a e poi sentiamo un rumore di goccia
 3.b che cade nell'acqua
 3.c e # quest'uomo di sabbia prova a capire
 3.d da dove viene questo rumore
 4.a e dunque cerca nel sabbia
 4.b cerca cerca
 4.c e cade
 5.a cade in una specie <di buco> [/] di buco sì
 5.b e si ritrova in un altro mondo
 5.c un altro mondo dove ci sono <dei fogli> [/] dei fogli
 6.a è ehm un po' come <se fosse attaccato> [//] se era attaccato dai fogli
 6.b e c'è ancora questo rumore di <sab> [//] di goccia
 6.c che cade nell'acqua
 7.a e dunque cerca cerca
 7.b e # e poi vede un foglio
 7.c che è umido
 7.d dove c'è l'acqua sopra
 8.a e dunque fa la stessa cosa dall'inizio
 8.b e cerca ancora sotto
 8.c e cade ancora in un buco
 9.a arriva in un altro mondo
 9.b è un mondo di pietra
 10.a ehm # è ancora attaccato dagli elementi intorno a lui
 10.b ehm e ci sono <dei> [//] # delle specie di montagna di pietra ehm #
 10.c che crescono come <dei> [//] delli fiori sì

- 11.a e a un momento si ritrova sopra a una di queste montagne
- 11.b e non può più scendere
- 12.a allora prova prova
- 12.b e riesce infine a scendere
- 12.c e vediamo
- 12.d che (12.e) perde un po' di sabbia
- 12.e (quando lui cade)
- 12.f e diventa un po' più secco dall'inizio
- 13.a e dunque sente ancora questo rumore di goccia
- 13.b e cerca
- 14.a e poi ehm dunque vede ancora l'acqua
- 14.b e cerca sotto
- 15.a e <si rit> [//] cade in un buco ancora
- 15.b e si ritrova in un mondo come moderno un po' ehm con delle macchine
- 15.c che devono costruire delle cose
- 15.d e non capiamo bene
- 15.e cos'è
- 16.a e poi ehm # ancora la stessa storia lui <stava> [//] cammina in questo mondo
- 16.b cade su una specie di <[grigliaggio]> [//] non so come si dice una griglia
- 16.c e vede sotto
- 16.d che c'è l'acqua
- 17.a trova
- 17.b da dove viene questo rumore
- 18.a e vede
- 18.b che infatti le macchine devono coprire il suolo
- 18.c e dunque c'è un passaggio
- 18.d per andare di sotto
- 19.a e dunque prima <da> [//] che la macchina <scopra> [//] copra il suolo
- 19.b lui riesce a saltare dentro
- 19.c e si ritrova <in un altro mondo> [//] nel mondo di sotto
- 20.a e # dunque va a vedere l'acqua
- 20.b e infatti i muri <si> [//] ehm come dire ## <si muovono> non lo so [/] si muovono
- 20.c ehm diventano più vicini
- 21.a e poi lui ha un po' paura
- 21.b di essere schiacciato tra i due
- 22.a e ehm # alla fine è schiacciato
- 22.b e infatti ehm <tutto il sabbia> [/] tutto il sabbia (22.c) diventa polvere come prima
- 22.c (in che era costruito)
- 22.d e cade nell'acqua

- 23.a e vediamo il sabbia
 23.b che va sotto sotto nell'acqua
 23.c e poi ci ritroviamo nello stesso mondo dall'inizio
 24.a <ci ritroviamo a> [//] ci ritroviamo ancora nel deserto con la stessa forma
 24.b questa figura un po' umana e la bottiglia accanto a lui
- RD
- 1.a è la storia di un piccolo uomo di sabbia
 1.b che ehm # sente un rumore di goccia
 1.c e cerca
 1.d da dove viene
 2.a allora ehm # prima è nel deserto
 2.b e poi cercando
 2.c da dove viene il rumore
 2.d cade in un altro mondo
 2.e non mi ricordo
 2.f qual è ah sì quello dei fogli
 3.a dunque sente ancora il rumore
 3.b e ehm # cercando
 3.c cade in un altro mondo
 3.d è quello non me lo ricordo ah sì forse <quello delle pietre> [//] quello di pietra
 4.a e ehm si fa attaccare dagli elementi
 4.b e sente ancora il rumore
 4.c e cercando
 4.d cade nel mondo ehm forse della modernità
 4.e con delle macchine che lo attaccano ancora
 5.a ehm ula # e poi ehm cade su un grigliaggio non so come si dice
 5.b e vede l'acqua sotto di lui
 6.a e poi riesce a trovare un passaggio
 6.b e si ritrova sottoterra più vicino dall'acqua
 7.a e poi ehm si è in una specie <di stanza> [/] di stanza
 7.b dove c'è l'acqua sotto di lui
 7.c e i muri si avvicinano
 8.a e poi ehm # è schiacciato dai muri
 8.b è # distrutto
 8.c si trova in polvere
 8.d cade nell'acqua
 9.a ehm # vediamo il sabbia
 9.b che è più in sotto nell'acqua

- | | |
|------|---|
| 9.c | e poi ci ritroviamo nel cielo |
| 9.d | e vediamo ancora il sabbia |
| 9.e | che cade |
| 10.a | ehm # poi siamo nel deserto |
| 10.b | e il sabbia forma l'uomo come la prima immagine |

Groupe B**Locuteur: Théo****Langue: IT LE****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Théo (RI) ; Théo (RD)****RI**

- 1.a dunque questo film somiglia a un film espressionista o piuttosto surrealistico
- 2.a è la storia di un uomo di sabbia
- 2.b che ricerca dell'acqua
- 2.c e che prova a cacciarla
- 2.d e dunque attraverserà differenti mondi
- 2.e <per> [/] # per cacciare <questa> [/] quest'acqua
- 3.a e dunque # prima è <nel sab> [/] nella sabbia
- 3.b e dunque <lei senta> [/] <sentire> [/] senti # il rumore dell'acqua
- 3.c <e cade> [+/] provando a cacciare quest'acqua
- 3.d lui cade in un # *trou* buco
- 3.e e arriva in un mondo di ehm <foglia> [/] di foglia
- 3.f dove cercherà ancora a trovare dell'acqua #
- 4.a e cade ancora in un buco
- 4.b e arriva in un mondo di monoliti e di pietre
- 4.c dove ehm# alcune pietre cadono dal cielo
- 4.d e dunque ehm # lui [survive] a questi # pericoli
- 5.a e finalmente cade ancora <in un mondo> [/] <in un mondo di> [/] in un mondo industria
- 5.b dove non c'è veramente uno sviluppo qualcosa
- 5.c ma <dove senza metà> [/] dove ci sono costruzioni
- 5.d che non hanno senso
- 6.a e dunque ancora una volta cade nei sottofondi di questo mondo
- 6.b e arriva nei meccanismi di questo mondo
- 6.c dove vede finalmente
- 6.d davvero l'origine di quest'acqua#
- 7.a ma è preso tra # tra pietre e tra macchine
- 7.b e si fa # uccidere
- 7.c si fa # trasformare in <sabbia> [/] sabbia
- 7.d e dunque cade in quest'acqua
- 8.a e # finalmente si vede
- 8.b che alla fine del film c'è questo sabbia nell'acqua
- 8.c che ehm # diviene ancora quest'uomo
- 9.a e dunque è un po' come un supplizio dell'inferno

- 9.b dov'è un ciclo [eternale]
- RD
- 1.a dunque mi ricordo di un uomo di sabbia
- 1.b <che # è sul suolo> [/] che è sul suolo
- 1.c fatto di sabbia
- 1.d dunque fa parte del suolo
- 2.a e # sente un rumore di acqua
- 2.b e dunque <si sveglia> [/] si sveglia
- 2.c e cerca
- 2.d da dove viene quest'acqua
- 3.a e dunque lui ehm # vede un segno di acqua o un qualcosa come l'acqua
- 3.b e dunque ehm # fa un buco
- 3.c cercando quest'acqua
- 3.d e cade in questo buco
- 4.a e <dunq> [//] cade in un altro mondo su un suolo
- 4.b fatto di ehm # <quaderni> [//] di foglie
- 5.a e dunque cerca ancora quest'acqua
- 5.b e cercando l'acqua
- 5.c cade ancora in un buco
- 6.a e arriva in un mondo di pietre
- 6.b dove ehm # lui è in pericolo
- 6.c <perché> [/] perché pietre cadono del cielo
- 7.a e finalmente lui trova ancora ehm # l'origine dell'acqua
- 7.b ma cade in un buco ancora
- 8.a e arriva nell'ultimo mondo
- 8.b che ehm # è un mondo industriale
- 8.c dove ci sono macchine
- 8.d che fanno cose
- 8.e che non sappiamo perché
- 8.f o come
- 9.a e ehm # c'è ancora quest'acqua
- 9.b e prova a trovare quest'acqua
- 9.c e # cade ma questa volta per sua volontà #ehm in un buco
- 10.a e <è preso> [//] dopo un piccolo viaggio nei sottofondi del mondo è preso tra due muri
- 10.b <allora che era cercando> [//] che era trovando l'acqua
- 11.a e è distrutto
- 11.b ma è fatto di sabbia
- 11.c dunque <il sabbia> [//] <la sabbia> [/] la sabbia cade nel buco ehm nell'acqua

- | | |
|------|--|
| 12.a | e vediamo la sabbia nell'acqua |
| 12.b | che ehm scende |
| 12.c | <per finalmente con un effetto cinematografico> [+/] finalmente arriva nel mondo di sabbia |
| 12.d | ehm per formare ancora ehm lo stesso uomo # |
| 13.a | e sente ancora una volta il rumore dell'acqua |

Groupe C**Locuteur: Danilo****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Danilo (RI) ; Danilo (RD)**

RI

- 1.a Allora parla di un ehm # diciamo personaggio
 1.b formato da sabbia
 1.c e davanti a lui c'è una bottiglia
 1.d lui vede il suo contenuto
 1.e solo che non trova niente #
 2.a poi incomincia a scavare
 2.b per trovare il contenuto
 2.c e finisce dentro un buco
 2.d da dove si ritrova dentro <un'altra> [/] un altro paesaggio
 2.e formato da fogli di giornale #
 3.a poi ritrova sempre <un piccolo> [/] lago d'acqua
 3.b lui incomincia a scavare di nuovo
 3.c e finisce in un'altra dimensione
 3.d formata da pietre #
 4.a queste pietre al suo passaggio cadono
 4.b o crescono a seconda del suo passaggio #
 4.c e trova sempre questo lago d'acqua
 5.a lui incomincia a colpire con una pietra il punto
 5.b in cui ha trovato l'acqua
 5.c e finisce in un'altra dimensione
 5.d questa dimensione è formata da ingranaggi da materiale diciamo di fabbrica #
 6.a poi vede un'apertura
 6.b che si sta per chiudere
 6.c e lui riesce in tempo a ficcarsi dentro
 6.d e a vedere il suo interno #
 7.a però man mano che cammina
 7.b lui perde la sabbia
 7.c di cui era formato #
 8.a poi arriva sempre a un punto
 8.b in cui trova questo lago di acqua #
 9.a incomincia a colpire con un oggetto
 9.b che trova per terra

- 9.c e vede
 9.d <che è format>[+/(9.e) sotto cœra il mare #
 9.e (<facendo> [/] creando questo buco)
 10.a poi incomincia a scavare
 10.b e <viene colpito> [/] viene schiacciato da una parete
 10.c e si trasforma di nuovo in sabbia
 10.d e <ritorna> al suo stato originale [/] ritorna nel deserto

RD

- 1.a Allora <parlava> il filmato [/] parlava di un personaggio
 1.b ricoperto di sabbia
 1.c che si ritrova nel deserto # con una bottiglia vuota di fronte a lui
 2.a <questa bottiglia vuota> [+/] e cerca il suo contenuto
 2.b e lo cerca
 2.c scavando tra la sabbia
 2.d e infine finisce in un buco#
 3.a viene trasportato in un'altra dimensione
 3.b che era quella ehm # <dei sassi> [/] formata tutta di sassi #
 4.a e camminando tra questi massi
 4.b trova un lago pieno d'acqua
 4.c e incomincia a scavare
 4.d e finisce in un'altra dimensione
 4.e che era quella dei fogli #
 5.a incomincia diciamo a camminare dentro questi fogli
 5.b e trova di nuovo il lago pieno d'acqua #
 6.a comincia a scavare
 6.b e si ritrova in un'altra dimensione
 6.c che era quella formata da ingranaggi di macchine #
 7.a poi incomincia a scoprire questa dimensione
 7.b e ehm finisce dentro un'apertura
 7.c che si stava per chiudere
 8.a fa in tempo ad entrare
 8.b e in questa apertura ci sono moltissimi ingranaggi tubi e molte cose #
 9.a e incomincia a camminare
 9.b e trova di nuovo il <pozz> [/] il laghetto di acqua#
 10.a incomincia a colpire con una pietra
 10.b <per aprire questo buco> [/] per creare il buco
 10.c <e finisce che> [/] e nota
 10.d che sotto di lui cœ il mare#

- | | |
|------|---|
| 11.a | prima di essere schiacciato da un ingranaggio |
| 11.b | si tuffa in acqua |
| 11.c | e si trasforma in sabbia |

Groupe C**Locuteur: FedeVit****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : FedeSap (RI) ; FedeSap (RD)**

RI

- 1.a Allora c'è questo soggetto
 1.b che non è una persona materiale
 1.c ma solo un essere di sabbia
 1.d che cerca dell'acqua #
- 2.a si illude
 2.b di trovarla in una bottiglia
 2.c ma questa bottiglia è vuota #
- 3.a cercando quest'acqua
 3.b si trova <a scavare> [/] a scavare
 3.c e si forma <un vortice> [/] un vortice di sabbia
 3.d che lo spinge poi a cadere in un luogo
 3.e fatto di fogli di carta #
- 4.a qui vede ancora macchie di acqua
 4.b che in realtà lo spingono un'altra volta a cercare dell'acqua #
- 5.a <scava> [/] scava
 5.b e si ritrova in un posto
 5.c dove ci sono materiali industriali attrezzi
 5.d che servono per la trasformazione di materiali
 5.e ed è spaventato #
- 6.a corre
 6.b per evitare
 6.c di essere travolto da queste macchine
 6.d e trova un'altra volta macchie d'acqua #
- 7.a questo folle desiderio di trovare acqua lo spinge a scavare
 7.b e a rompere tutto quello
 7.c che gli impedisce
 7.d di raggiungere quest'acqua #
- 8.a e si trova quindi a salvarsi dalle macchine
 8.b però a cadere nel mare
 8.c e quindi <a dissolv> [/] a diventare di nuovo sabbia
 8.d come era all'inizio #
- 9.a e poi si torna di nuovo alla scena iniziale

- 9.b dove lui è sabbia
 9.c e si trova nel deserto
 9.d che è formato di sabbia
- RD
- 1.a Allora quest'uomo di sabbia si trova in un deserto
 2.a cerca dell'acqua
 3.a e <notando qualche> [//] notando una bottiglia vuota
 3.b scava in questa sabbia #
 4.a non trovando l'acqua
 4.b cade
 4.c cade in un luogo ehm pieno di fogli #
 5.a non sapendo
 5.b dove si trova
 5.c inizia a camminare #
 6.a vede delle pozzanghere d'acqua
 6.b anche lì è assetato
 6.c cerca ancora quest'acqua
 6.d e cerca di spostare questi fogli
 6.e per cercare l'acqua #
 7.a cade
 7.b e si ritrova in un luogo pieno di sassi di pietre #
 8.a anche qui lui cerca dell'acqua
 8.b rischia di essere schiacciato da questi massi di pietra #
 9.a ehm # nel momento in cui trova un'altra pozzanghera
 9.b scava di nuovo
 9.c e si trova in un luogo
 9.d dove ci sono macchine industriali macchinari #
 10.a rischia anche lì di essere schiacciato
 10.b e nel momento in cui si trova una macchina
 10.c che lo insegue
 10.d o che comunque rischia di ridurlo in sabbia
 10.e lui corre #
 11.a cerca di rompere una lastra di ferro
 11.b <che> [+/] in cui lui nota dell'acqua
 11.c era tipo una botola
 11.d e lui vuole andare lì
 11.e sia per salvarsi
 11.f sia per cercare ancora quest'acqua #

- | | |
|------|---|
| 12.a | <riesce> no [//] la macchina lo distrugge |
| 12.b | lo riduce in sabbia |
| 12.c | e nella scena finale vediamo questa sabbia |
| 12.d | che cade nel mare |
| 12.e | e poi si ritorna di nuovo alla scena iniziale |

Groupe C**Locuteur: Francesco****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Francesco (RI) ; Francesco (RD)**

RI

- 1.a Allora <c'è un> [//] il protagonista ha sete
 1.b e vuole un po' d'acqua
 1.c nella bottiglia non ne ha più
 1.d e la va cercando #
- 2.a vabbè cioè lui comincia a scavare
 2.b per vedere
 2.c se trova dell'acqua
 2.d e si perde #
- 3.a si trova in un altro luogo
 3.b <dove> [//] cioè è disperso
 3.c non c'è niente#
- 4.a solo che da una parte trova diciamo una pozzanghera
 4.b dove c'è dell'acqua
 4.c dove secondo lui si può bere #
- 5.a <e comincia> ehm# [//] cioè lui vuole capire
 5.b come deve fare
 5.c per bere
 5.d e comincia a bussare scavare#
- 6.a solo che si apre una voragine
 6.b e si trova in un altro luogo #
- 7.a ehm dopo si trova in un altro luogo
 7.b dove ci sono tante rocce
 7.c ehm e anche lì trova una specie di pozzanghera
 7.d dove secondo lui si può bere
 7.e e continua cioè continua la sua ricerca #
- 8.a <poi> [//] cioè lui non riesce a capire
 8.b come deve fare
 8.c per trovare dell'altra acqua
 8.d <e comincia> [//] cioè secondo lui deve # rompere la roccia
 8.e per trovare più acqua #
- 9.a quindi comincia a rompere la roccia
 9.b e si trova in un altro luogo

- 9.c cade giù #
- 10.a si trova in un altro luogo
- 10.b <dove ci sono tanti> [//] cioè c'è un tramonto
- 10.c e ci sono tante macchine
- 10.d dove cioè dove si vede
- 10.e che funzionano#
- 11.a trova una specie di #di passaggio sotterraneo
- 11.b lui vede giù
- 11.c e vede tante macchine
- 11.d che si muovono
- 11.e e vuole andare a vedere
- 11.f se c'è qualcosa
- 11.g e riesce ad aprire questa grata
- 12.a scende giù
- 12.b trova tanti macchinari
- 12.c e scendendo sempre giù
- 12.d si perde
- 12.e <e in un altro diciamo> [//] <in un altro posto trova> [//] cioè riesce finalmente a vedere molta più acqua
- 12.f di quanta lui ne vuole #
- 13.a cioè lui vuole andare
- 13.b solo che viene schiacciato dai macchinari
- 13.c e viene diciamo fatto in sabbia fina #
- 14.a vabbè poi lui riesce a passare attraverso questa specie di buco
- 14.b solo che passa tutto in granelli
- 14.c e va nell'acqua
- 14.d come lui voleva #
- 15.a poi si vede
- 15.b che <piove dal cielo> [//] cioè piove come acqua

RD

- 1.a Allora il protagonista era un uomo di sabbia
- 1.b che ehm # all'inizio diciamo si trovava nel deserto
- 1.c e aveva sete
- 1.d solo che non trovava acqua #
- 2.a vabbè ad un tratto trova diciamo una pozzanghera d'acqua
- 2.b e si crede
- 2.c che può bere
- 3.a va verso l'acqua

- 3.b comincia a scavare
- 3.c e <spofonda nella sabbia> [//] viene risucchiato #
- 4.a e si trova in un altro mondo ehm#
- 5.a lui si trova ehm #in un mondo di pietre
- 5.b dove< anche> [//] cioè lui continua ad avere sete
- 5.c e vuole cercare dell'acqua #
- 6.a vabbè lui cerca
- 6.b e trova una specie di pozzanghera sempre con dell'acqua
- 6.c che secondo lui può bere
- 7.a ehm # comincia cioè a scavare
- 7.b per vedere
- 7.c <se c'è ancora dell'acqua> [//] se ce n'è di più #
- 8.a vabbè scavando
- 8.b sprofonda di nuovo
- 8.c e si trova in un altro mondo
- 9.a si trova in un mondo ehm# tutto meccanico
- 9.b che # ci sono tanti attrezzi #
- 10.a lui vede in una grata a terra dei meccanismi
- 10.b che si muovono
- 10.c e vuole andare a vedere #
- 10.d e cade giù
- 11.a si trova in pericolo diciamo
- 11.b perché i macchinari lo vogliono schiacciare #
- 12.a e cade sempre più giù
- 12.b dove trova un'altra grata
- 12.c e sotto questa grata c'è molta più acqua
- 12.d di quanta ne aveva vista prima
- 13.a solo che subito dopo viene schiacciato da un macchinario
- 13.b e viene sgretolato in sabbia
- 13.c cade nell'acqua
- 14.a e dopo # cioè lui# si vede che
- 14.b piove dal cielo tutto sgretolato
- 14.c e si riforma sulla sabbia

Groupe C**Locuteur: Katia****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Katia (RI) ; Katia (RD)****RI**

- 1.a Allora in questo film c'è un personaggio
 1.b che si trova nel deserto
 1.c e si sveglia da sotto la sabbia
 1.d e ha bisogno dell'acqua
 1.e perché nella bottiglia non ce n'ha #
 2.a così inizia a scavare
 2.b però cade in <un paesaggio diverso dove>[/] un paesaggio
 2.c fatto di carta
 2.d dove vede delle gocce d'acqua
 2.e che provengono dal cielo
 2.f e cadono per terra #
 3.a così inizia a scavare lì
 3.b dove c'è l'acqua
 3.c e cade in un altro paesaggio #
 3.d fatto da roccia #
 4.a <anche qui> [/] cioè rischia sempre la vita
 4.b perché gli cadono le rocce addosso #
 5.a anche qui vede delle gocce per terra
 5.b e cade in un paesaggio
 5.c fatto di macchinari
 6.a e ehm anche qui sempre rischiando la vita
 6.b perché <i macchinari lo> [/] cioè cercano di tagliargli le gambe #
 6.c ehm fin quando non si accorge
 6.d che c'è un'apertura
 6.e e <si cade> [/] cioè va dentro
 6.f e qui vede l'acqua a terra da una fessura
 7.a inizia a scavare con tutte le forze
 7.b però alla fine dei macchinari lo ### schiacciano
 7.c e ritorna da
 7.d dove è nato cioè nel deserto

RD

- 1.a Allora il film parla di un personaggio
 1.b che si trova in un deserto
 1.c e si risveglia da sotto la sabbia
 1.d e si accorge
 1.e di non avere acqua nella bottiglia #
 2.a così inizia a scavare
 2.b e viene inghiottito dalla sabbia
 2.c e si trova così in un paesaggio di rocce #
 3.a qui rischia la vita
 3.b <e si accorge di una>[/] ah no # prima è in un paesaggio di carta #
 4.a qui vede dell'acqua
 4.b gocciolare dal cielo
 4.c e si posa appunto sul terreno
 4.d fatto sempre di carta
 4.e e inizia nuovamente a scavare #
 5.a viene inghiottito anche qui
 5.b e ehm si ritrova così in un paesaggio di rocce #
 6.a qui rischia la vita
 6.b e anche qui si accorge di una pozzanghera d'acqua per terra #
 7.a anche qui inizia nuovamente a scavare
 7.b e si ritrova in un paesaggio di <macchine>
 7.c fatto di [/] macchine e di attrezzi #
 8.a in questo paesaggio come in tutti gli altri non c'è vita
 8.b non c'è acqua
 9.a ma si accorge di una fessura
 9.b si infila lì dentro
 9.c però ehm # lì nel suolo c'è nuovamente un'altra fessura
 9.d <dove scorge> [/] dove vede dell'acqua #
 10.a inizia a scavare con tutte le forze
 10.b però viene schiacciato dalle macchine
 10.c e si ritrova nel deserto
 10.d lì dove era nato

Groupe C**Locuteur:Luigi****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Luigi (RI) ; Luigi (RD)****RI**

- 1.a C'è un uomo di sabbia
- 1.b che dorme nel deserto
- 1.c si risveglia
- 1.d e inizia a cercare l'acqua#
- 2.a per cercare l'acqua
- 2.b inizia a fare molte cose
- 2.c quindi nel deserto inizia a scavare nella sabbia
- 2.d poi cade in un nuovo mondo pieno di carta
- 2.e anche qui cerca l'acqua#
- 2.f e a sua volta arriverà poi in un mondo tecnologico di fabbrica#
- 3.a qui si mette a cercare acqua
- 3.b e (6.c)inizia a decomporsi quest'uomo di sabbia
- 3.c (se non sbaglio)#
- 4.a per cercare l'acqua
- 4.b entra <in un> garage [/] in un +í #
- 5.a <cerca di> [//]trova l'acqua
- 5.b cerca di arrivare a prenderla
- 5.c ma verrà schiacciato#
- 6.a niente poi si sgretola
- 6.b e la sabbia finisce nell'acqua#
- 7.a e poi c'abbiamo l'immagine della partenza
- 7.b dove lui è nel deserto con una bottiglia
- 7.c che è ehm# a fianco a lui

RD

- 1.a Quindi in questo film c'è un uomo
- 1.b che è in un deserto
- 1.c e cerca l'acqua#
- 2.a per cercare l'acqua
- 2.b finisce in parecchi mondi
- 2.c mondi di carta
- 2.d mondi di pietra

- | | |
|-----|--|
| 2.e | addirittura va a finire in un mondo tecnologico |
| 2.f | dove sembra molto disorientato# |
| 3.a | qui lui seguirà sempre il suo istinto di trovare l'acqua |
| 3.b | e per seguire questo istinto |
| 3.c | finirà in un ehm # garage# |
| 4.a | qui verrà schiacciato |
| 4.b | e quindi morirà# |
| 5.a | poi la fine del film è |
| 5.b | che lui si scioglie |
| 5.c | e va a finire di nuovo ehm # al punto di inizio |
| 5.d | quindi di nuovo nel paesaggio di sabbia |
| 5.e | e accanto a lui ci sarà sempre una bottiglia |
| 5.f | dove non c'è dell'acqua |

Groupe C**Locuteur: Marco****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 8 jours****Enregistrements : Marco (RI) ; Marco (RD)****RI**

- 1.a Allora in questo corto-metraggio c'è un personaggio
 1.b che è fatto di sabbia
 1.c e dunque questo personaggio cerca dell'acqua disperatamente
 1.d perché appunto è fatto di sabbia
 1.e e quindi deve mantenersi con quest'acqua
 1.f in modo tale che la sabbia <si consolidi> [/] si consolida #
 2.a niente questo personaggio va in tre <mond> [//] in tre paesaggi diversi
 2.b per cercare dell'acqua #
 3.a nel primo sprofonda nella sabbia #
 4.a nel secondo# rompe una pietra
 4.b e quindi va a finire in un altro #
 5.a nel terzo si trova in mezzo a delle macchine
 5.b che non sa neanche lui
 5.c cosa sono
 5.d e quindi non può trovare appunto quest'acqua #
 6.a e poi nel terzo appunto continua con delle macchine
 6.b e lui a un certo punto vede l'acqua
 6.c però <non riesce> a prenderla cioè[/] non riesce a toccarla
 6.d perché appunto gli vengono messe delle reti di protezione
 6.e per impedire
 6.f di prendere l'acqua #
 7.a alla fine del terzo paesaggio lui si ritrova al punto di partenza <con> [//]senz'acqua e sulla sabbia

RD

- 1.a Allora c'è un omino di sabbia
 1.b che si trova in un primo mondo #
 2.a quest'omino di sabbia cerca acqua
 2.b perché appunto ha bisogno di quest'acqua
 2.c per mantenersi diciamo così in vita
 2.d essendo di sabbia
 2.e e quindi deve essere compatto #
 3.a però nel primo mondo sprofonda nella sabbia

- 3.b perché cerca di scavare
- 3.c quindi sprofonda
- 3.d e va in un secondo #
- 4.a nel secondo ehm # vuole cercare sempre quest'acqua
- 4.b però l'accesso diciamo così all'acqua gli è sempre negato o per un motivo o per un altro #
- 5.a dopo il ehm # secondo paesaggio va nel terzo
- 5.b <che sono delle> ## [+/]dove ci sono delle macchine
- 5.c che appunto non gli permettono il passaggio
- 5.d per andare all'acqua
- 5.e perché lui <appunto> [//] cioè vede l'acqua
- 5.f però gli viene impedito #
- 6.a alla fine di tutto questo <va> [//] vorrebbe riuscire ad andare a prendere l'acqua
- 6.b però gli è impedito
- 6.c e ritorna nel primo paesaggio

Groupe C**Locuteur:MilCar****Langue: IT L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : MilCar (RI) ; MilCar (RD)**

RI

- 1.a Allora si vede prima di tutto un paesaggio
 1.b sembra un deserto
 1.c e disteso c'è un uomo
 1.d che si sveglia
 1.e e prende in mano una bottiglia vuota #
 2.a credo che
 2.b volesse l'acqua #
 3.a allora inizia a cercare per terra
 3.b e viene risucchiato
 3.c e si ritrova in un <paes> [//] cioè in un posto pieno di fogli
 3.d in cui volavano questi fogli #
 4.a ad un tratto per terra vede dei fogli bagnati
 4.b e quindi pensa
 4.c che lì ci sia l'acqua
 4.d e inizia a scavare
 4.e e viene risucchiato anche qui
 4.f e si ritrova in un posto pieno di pietre #
 5.a anche qui inizia a cercare
 5.b e si ritrova su una ehm # diciamo # montagna di pietre #
 6.a si trova in difficoltà a scendere
 6.b ma quando vede l'acqua
 6.c gli viene la forza
 6.d scende
 6.e e inizia a rompere con una pietra il pavimento
 6.f e <viene risucchiato> [//]/cade giù #
 7.a e poi si ritrova in un posto pieno di macchinari#
 8.a mentre <girava> [//] cioè guardava il paesaggio
 8.b si accorge che
 8.c c'era sul pavimento una porta
 8.d che si stava chiudendo
 8.e e si butta giù
 8.f e si ritrova sempre in un altro posto come quello

- 8.g in cui stava pieno di macchinari#
 9.a e poi vede l'acqua ugualmente
 9.b però si stava chiudendo la porta
 9.c attraverso la quale poteva <andare> [//] poteva scendere nell'acqua#
 10.a e poi finisce che
 10.b lui <cioè non ho capito bene> [//] si scioglie nell'acqua in poche parole
 10.c e si ritrova sempre nel posto iniziale cioè disteso nel deserto

RD

- 1.a Allora il protagonista della storia <è l'uomo> [//] è un uomo#
 2.a questo uomo si risveglia sulla sabbia con una bottiglia in mano
 2.b la prende
 2.c perché ha sete
 2.d ma non c'è acqua#
 3.a per terra vede la sabbia bagnata
 3.b e inizia a cercare nella sabbia
 3.c e cade <viene risucchiato> [//] cade giù
 3.d si ritrova in un posto
 3.e fatto di tanti fogli di carta#
 4.a su questi fogli di carta vede ancora dell'acqua
 4.b e inizia a cercare per terra
 4.c e viene risucchiato un'altra volta
 4.d e si ritrova in un posto pieno di pietre#
 5.a camminando
 5.b si ritrova su una torre di pietre#
 6.a ehm ha problemi a scendere
 6.b ma quando vede l'acqua
 6.c riesce a scendere
 6.d e inizia di nuovo a cercare nelle pietre
 6.e e cade giù
 6.f e si ritrova in un posto
 6.g dove ci sono tante macchine#
 7.a e per terra vede una porta
 7.b che si sta chiudendo
 7.c e si butta giù
 7.d e si ritrova sempre nello stesso posto
 7.e soltanto che è in un piano inferiore
 7.f ed era più buio#
 8.a vede una specie di cancello

- | | |
|-----|---|
| 8.b | che si stava chiudendo |
| 8.c | cerca di entrarci |
| 8.d | ma non ce la fa |
| 8.e | e poi si ritrova di nuovo disteso # sulla sabbia# nel deserto |

Groupe C**Locuteur: Nicola****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Nicola (RI) ; Nicola (RD)**

RI

- 1.a C'è questo personaggio
1.b che lo vediamo in quattro differenti ambientazioni#
- 2.a all'inizio si trova in un paesaggio di sabbia
2.b sembra un deserto#
- 3.a è sommerso da questo deserto
3.b e mentre si alza
3.c inizia a scavare
3.d però mentre scava
3.e viene sommerso#
- 4.a poi <cade in un altro tipo di> [//] si ritrova in un altro tipo di paesaggio
completamente diverso
4.b però nello stesso meccanismo
4.c quando lui inizia sempre a scavare
4.d quando vede l'acqua
4.e viene di nuovo catturato da questo altro ambiente#
- 5.a poi si trova in un altro ambiente pieno di rocce di pietra
5.b e nello stesso modo quando trova l'acqua
5.c inizia a camminare
5.d inizia a rendersi conto <del paese> [//] dell'ambiente
5.e in cui si trova
5.f viene catturato#
- 6.a e poi l'ultimo ambiente sembra quasi <un> [//] come un'industria
6.b vediamo tutte queste macchine
6.c che lavorano
6.d che operano#
- 7.a però mentre trova l'acqua
7.b sopra di lui si chiude come una copertura
7.c e rimane intrappolato
7.d e ricade alla fine
7.e da dove è partito all'inizio#
- 8.a e lo vediamo steso
8.b dove l'abbiamo visto nella prima scena # all'inizio

RD

- 1.a Allora all'inizio vediamo questo personaggio
 1.b che è sommerso dalla sabbia#
 2.a man mano riesce ad emergere
 2.b e inizia a guardarsi intorno
 2.c si alza
 2.d cammina
 2.e e # inizia a <guardarsi> [//] a rendersi un po' conto del paesaggio#
 3.a e nel momento in cui trova un po' d'acqua
 3.b che è la cosa
 3.c che lui cerca
 3.d viene risucchiato <dal paesaggio> [//] <dall'ambiente> [//] dalla terra sottostante#
 4.a poi si ritrova in un altro tipo di ambiente
 4.b che sembra più cupo
 4.c <sembra quasi fatto> [//] un ambiente deserto desolato#
 5.a nello stesso modo lui si alza
 5.b cammina ancora un po'
 5.c si rende conto
 5.d e alla fine verrà risucchiato
 5.e sempre quando trova l'acqua#
 6.a poi <si sveglia> [//] si ritrova in un paesaggio
 6.b fatto di rocce montagne pietre#
 7.a ehm si alza
 7.b cammina
 7.c vede
 7.d in che paesaggio si trova#
 7.e si sente un po' spaesato
 7.f perché ha visto cose diverse prima#
 8.a quando trova l'acqua un'altra volta
 8.b verrà di nuovo risucchiato#
 9.a l'ultimo posto (9.b) sembra quasi un cantiere un posto
 9.b (in cui si trova)
 9.c dove si stanno costruendo delle cose una fabbrica
 9.d fatta di macchine macchine per lavoro
 10.a e lui quando troverà l'acqua
 10.b si getterà in questa specie di pozzo
 10.c che però verrà ricoperto
 10.d e lui rimarrà imprigionato
 10.e e ricadrà nello stesso posto

10.f da cui lui è partito all'inizio

Groupe C

Locuteur: SaNel

Langue: IT L1

Délai entre RI et RD : 7 jours

Enregistrements : SaNel (RI) ; SaNel (RD)

RI

- 1.a Allora c'è un uomo di sabbia
 1.b che si trova in un deserto appunto no
 1.c che spunta dal terreno
 1.d e accanto a lui c'è una bottiglia <vuota> di acqua [/] vuota #
 2.a lui però sente gocciolare quest'acqua
 2.b e scavando nella sabbia
 2.c va a finire <in un> [/] da un'altra parte
 2.d dove sul terreno sono presenti tante carte tanti cartoni #
 3.a guardandosi un po' intorno poi
 3.b sente di nuovo questo rumore
 3.c e vede una carta
 3.d che appunto è bagnata dall'acqua #
 4.a e scavando
 4.b va a finire ancora da un'altra parte
 4.c dove ci sono diversi macchinari
 4.d che lavorano #
 5.a e <continuando> [+/] lui comunque <continua a sentire> [/] continua a cercare quest'acqua
 5.b che la cerca fin dall'inizio
 5.c e si intrufola fra tutti i macchinari #
 6.a ehm mentre nel momento in cui aveva trovato appunto l'acqua da un'uscita
 6.b si avvicinano delle pareti
 6.c e lo schiacciano #
 7.a ehm tutt'ad un tratto si risveglia nel punto
 7.b dove stava prima in quel deserto
 7.c trovandosi a fianco la bottiglia di acqua vuota

RD

- 1.a Allora c'è un uomo di sabbia
 1.b che si trova in un deserto
 1.c e vicino a lui c'è una bottiglia d'acqua vuota #

- 2.a dopo un po' sente il rumore dell'acqua
- 2.b che sgocciola
- 2.c e scava vicino a lui in questo deserto
- 2.d per trovarla
- 2.e ma cade in un altro mondo
- 2.f ehm <che è> [//] dove a terra è pieno di carte ehm e di cartoni #
- 3.a lui continua a sentire questo rumore
- 3.b e infatti <su uno di questi cartoni trova> [+/] uno di questi cartoni è bagnato
- 3.c e quindi continua a scavare
- 3.d perché sente ancora questo rumore
- 3.e e si ritrova ancora in un altro mondo tecnologico ehm pieno di macchine meccaniche #
- 4.a e quando finalmente trova un tombino con dell'acqua dentro
- 4.b viene schiacciato da dei muri #
- 5.a e così si risveglia di nuovo nel primo mondo
- 5.b cioè nel deserto
- 5.c e vicino a lui c'era ancora quella bottiglia # d'acqua vuota

Groupe C**Locuteur:Stella****Lingue: IT L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Stella (RI) ; Stella (RD)**

RI

- 1.a Allora in questo filmato ho visto
 1.b che nasceva <questa figura> [//] questa persona
 1.c che è nata dalla sabbia
 1.d <e cerca> [//] cioè aveva accanto una bottiglia d'acqua
 1.e però era vuota #
 2.a quando cerca di bere
 2.b cerca di scavare
 2.c per trovare dell'acqua
 2.d e è scivolato giù
 2.e e si è ritrovato in una stanza piena di carta #
 3.a e quando ha cercato di trovare qualcosa
 3.b ha visto
 3.c che cadeva un po' di acqua dal soffitto
 3.d ha cercato di bere
 3.e ed è caduto nuovamente in un altro posto
 3.f e si è ritrovato in uno spazio pieno di massi di pietre #
 4.a e nuovamente quando ha visto l'acqua
 4.b cercava <di sopravvivere> [//] di prenderla
 4.c per bere
 4.d è caduto in un altro posto
 4.e che penso sia <un'industria> [//] una fabbrica
 4.f perché si vedevano dei macchinari #
 5.a e lui cercava di sopravvivere
 5.b perché comunque vedeva
 5.c che questi macchinari lo schiacciavano
 5.d c'erano <dei muri> [//] delle pareti
 5.e che si chiudevano
 6.a e quando ha cercato di scavare <un buco> [//] un fosso
 6.b per poter entrare dentro
 6.c e salvarsi
 6.d si è sbriciolato
 6.e ed è diventato polvere

- 7.a si è visto che
 7.b è entrato nell'acqua
 7.c e che poi è ritornato sulla sabbia
 7.d da dove era partito
- RD
- 1.a Allora c'è questo personaggio
 1.b che nasce dalla sabbia
 1.c e accanto a lui c'era una bottiglia di vetro # vuota
 1.d e aveva sete #
 2.a cerca di scavare
 2.b per trovare l'acqua
 2.c e alla fine viene risucchiato dalla sabbia
 2.d e finisce in un posto
 2.e dove <c'era> [/] era pieno di carta di cartone #
 3.a e ha visto una pozza d'acqua
 3.b e quando si è avvicinato
 3.c ha cercato di bere
 3.d ma è finito nuovamente in un luogo
 3.e circondato di pietre di massi #
 4.a si è girato intorno
 4.b per cercare nuovamente qualcosa
 4.c e quando ha visto l'acqua
 4.d naturalmente come nelle altre due parti è finito nuovamente in un quarto luogo
 4.e che era una fabbrica
 4.f dove intorno c'erano dei macchinari #
 5.a e qualche macchina di queste cercava di ucciderlo
 5.b comunque gli andava contro #
 6.a e lui si è rifugiato in un piccolo posto
 6.b e però è stato schiacciato dalla parete
 6.c ed <è tornato> cioè [/] è tornato polvere #
 7.a è finito nell'acqua di mare
 7.b e poi è rinato nella sabbia

Groupe D**Locuteur: Adrien****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Adrien (RI) ; Adrien (RD)**

RI

- 1.a Alors donc à la base on voit comme première image un sorte d'homme
 1.b incrusté dans le sable du désert # à coté d'une bouteille vide
 2.a et donc <il se> [+/] on découvre ce bonhomme
 2.b fait de sable apparemment et à la recherche dès le début d'eau
 3.a on entend les gouttes
 3.b et il cherche donc (3.c) les gouttes d'eau
 3.c (là où il se recueillait)
 3.d sauf que ça l'entraîne dans un autre étage sorte d'autre monde
 4.a et # et donc au fur et à mesure il se retrouve dans d'autres endroits
 4.b où il y a des dangers à chaque fois
 4.c qu'il évite
 5.a et à chaque fois on retrouve cette idée d'eau
 5.b qu'il doit trouver jusqu'à un endroit
 5.c <qui représenterait> [+/] je sais pas il y a un endroit
 5.d <qui m'a> [//] le seul qui m'a donné l'image d'un endroit réel
 5.e c'est l'endroit avec les machines tout ça
 6.a je sais pas
 6.b qu'est-ce que ça représente vraiment
 6.c mais jusqu'à ce qu'il se retrouve dans <un sorte d'engrenage> une grosse machine à la recherche toujours de l'endroit
 6.d et là pour la première fois on voit une vraie flaque d'eau
 7.a donc il essaie de s'échapper apparemment
 7.b parce qu'on voit une sorte soit d'eau de ciel de mer on sait pas trop
 8.a et donc il essaie de passer par ce dernier endroit
 8.b sauf que les murs se rétrécissent
 8.c et il se retrouve écrasé par la machine
 8.d et on voit donc
 8.e le bonhomme se désintégrer en fait
 8.f et se retrouver au premier endroit (8.g) dans le désert
 8.g (où on l'a vu)
 9.a et donc ça recommence
 9.b on voit exactement la même image du bonhomme
 9.c qui <se> [//] qui est ré-incrusté dans le sable avec la bouteille à coté

- 9.d donc voilà le cycle
 9.e qui recommence
- RD**
- 1.a Alors donc l'histoire commence dans un désert
 1.b où on découvre un personnage de sable
 1.c qui est donc incrusté dans le sable avec une demi bouteille d'eau
 1.d qui émerge du sable
 2.a et donc le bonhomme se forme
 2.b et cherche dès le début la source d'eau
 2.c qu'on entend
 2.d il y a une goutte d'eau
 2.e qui tombe
 3.a et il trouve une sorte de flaque d'eau
 3.b qui l'amène en un <autre endroit> [//] <un autre monde> [//] un autre étage
 3.c où il y a de nouveaux dangers
 3.d qui se prennent à lui
 3.e et qu'il doit surmonter
 3.f pour trouver encore <la même flaque d'eau> [//] enfin en tout cas une flaque d'eau
 4.a et donc ainsi de suite sur plusieurs niveaux
 4.b où les dangers sont différents
 4.c les mondes sont différents
 5.a et le dernier niveau donc c'est un niveau ehm d'un lueur métallique avec de
 machines sable des scies
 5.b qui arrivent
 5.c <pour le> donc des dangers qui arrivent
 5.d donc il les évite tout ça
 6.a à chaque fois on voit le bonhomme de sable
 6.b qui évite un truc
 6.c qui lui tombe dessus
 7.a et il découvre un endroit
 7.b où il pense
 7.c pouvoir trouver l'eau
 8.a il se retrouve dans les engrenages de machines avec encore là des dangers
 8.b et ça l'emmène là
 8.c où il y a une flaque d'eau
 8.d qui a un reflet bleu
 8.e je sais pas
 8.f si c'est la mer

- 8.g ou le ciel
- 9.a et donc <il essaie de> [//] il voit
- 9.b que les murs se resserrent sur lui
- 9.c donc il va essayer de gratter là dedans
- 9.d je sais plus < quoi> [//] un truc
- 10.a il va essayer de gratter
- 10.b pour s'échapper
- 10.c mais il va se faire piéger
- 11.a et donc on voit le sable
- 11.b qui tombe à travers ce trou
- 11.c et le sable qui retombe à nouveau dans le même désert
- 11.d et qui reforme la même forme de bonhomme à coté de la bouteille d'eau
- 11.e donc la fin du cycle
- 12.a on ajoute
- 12.b que ça recommence après
- 12.c et qu'il est prisonnier
- 12.d il y a pas trop le choix
- 12.e c'est fini pour lui

Groupe D**Locuteur: Andy****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Andy (RI) ; Andy (RD)**

RI

- 1.a Alors c'est là l'histoire d'un homme (1.b) [//] un espèce de monstre
 1.b composé de sable
 1.c donc il se réveille dans le désert
 1.d avec lui [//] à coté de lui une bouteille d'eau vide
 2.a donc il attrape la bouteille d'eau
 2.b il observe
 2.c quelle est vide
 2.d il se demande
 2.e où est l'eau on peut supposer
 3.a et là il entend des petites gouttes d'eau
 3.b qui tombent
 4.a donc il se pose la question
 4.b est-ce que l'eau est tombée en dessous le sable
 4.c il commence à creuser
 4.d et il passe dans un deuxième monde
 5.a donc il se crée dans un monde
 5.b composé de feuilles avec du vent
 6.a on voit des tornades
 6.b il se prend les feuilles sur la tête
 6.c donc il sait pas trop
 6.d où il est
 7.a et en arpentant un peu ce [//] cet endroit
 7.b il découvre une flaque d'eau sous les feuilles
 7.c et toujours avec ce petit bruit de # gouttes d'eau
 8.a donc il commence à creuser également
 8.b et là il passe dans un troisième monde
 8.c composé de pierres
 9.a donc pareil il sait pas trop
 9.b où il est
 9.c et il continue à arpenter un peu ce monde au hasard
 10.a et il découvre encore une flaque d'eau
 10.b donc la même chose il a le même procédé

- 10.c il commence à creuser
- 11.a et là il tombe dans <un quatrième monde> [//] un troisième monde plutôt post-apocalyptique
- 11.b donc on voit le soleil
- 11.c un peu couché au loin
- 11.d donc ça fait vraiment ambiance de fin du monde avec des machines un peu industrielles
- 11.e qui commencent à lui courir un peu après
- 11.f et qu'il essaie d'éviter
- 12.a donc pareil là il découvre (12.b) une trace de l'eau pareil avec le bruit des gouttes
- 12.b (au fur et à mesure qu'il avance un peu dans l'usine)
- 13.a il commence à creuser le sol
- 13.b et il commence à voir du bleu
- 13.c en creusant
- 13.d donc <il se demande si c'est> [//] pense
- 13.e que c'est l'eau
- 13.f mais on ne sait pas trop exactement
- 14.a et on voit à ce moment là les murs autour de lui
- 14.b qui commencent à se refermer
- 14.c donc il essaie de se dépêcher de creuser
- 14.d pour accéder à cette partie là
- 15.a hélas pour lui les murs le rattrapent trop vite
- 15.b et il se fait écraser
- 15.c et redevient <sable> [//] en fait des grains de sable
- 15.d et il passe à travers le trou
- 15.e qu'il avait commencé à creuser
- 16.a et en fait à la fin on voit
- 16.b qu'il redescend
- 16.c là où il était au départ dans le désert
- 16.d et qu'il recompose une masse de l'homme
- 16.e qu'il était au départ enfin allongé
- 17.a donc on suppose
- 17.b que c'était pas l'eau
- 17.c mais le ciel du désert
- 17.d où il était au départ voilà
- RD
- 1.a Alors # c'est dur de repartir # donc ça raconte l'histoire d'un # homme
- 1.b couché dans le désert

- 1.c donc il se réveille dans le désert
- 1.d donc cœst un homme
- 1.e fait de sable
- 2.a il se réveille
- 2.b et à coté de lui trouve une bouteille vide
- 3.a donc il lœattrape
- 3.b il regarde
- 3.c et il voit
- 3.d quœil y rien dedans
- 4.a il se pose la question
- 4.b où est lœeau
- 4.c enfin il se pose la question dans sa tête
- 4.d parce quœon le suppose
- 4.e parce quœil parle pas
- 5.a et là il commence à entendre des gouttes dœeau
- 5.b qui coulent
- 5.c qui tombent
- 6.a il commence à creuser le sol
- 6.b pour savoir
- 6.c où est lœeau
- 7.a donc il creuse le sable
- 7.b et à force de creuser
- 7.c <il tombe> [//] il sœenfonce dans le sable
- 8.a il tombe dans un deuxième monde
- 8.b composé de feuilles de papier sur le sol
- 9.a donc on voit beaucoup de vent ici
- 9.b on voit les feuilles
- 9.c qui volent à travers le ciel
- 10.a et donc lui il marche à la recherche de cette eau
- 10.b et cœst pareil
- 10.c il continue à entendre le bruit
- 10.d donc il continue à arpenter ce monde
- 11.a tout dœun coup il trouve une flaque dœeau
- 11.b donc il suppose
- 11.c que lœeau elle a coulé en dessous
- 12.a il commence à creuser les feuilles
- 12.b et pareil il sœenfonce
- 12.c et tombe dans un troisième monde
- 12.d celui-ci composé uniquement de pierres de rochers

- 13.a donc pareil il arpente de monde
 13.b et troue
 14.a et # là il découvre encore une flaque d'eau au milieu des rochers
 14.b donc il commence à creuser
 14.c et s'enfonce dans un quatrième monde
 14.d cette fois composé de fer de machines
 15.a un monde un peu post-apocalyptique avec le ciel derrière
 16.a donc pareil il le parcourt
 16.b sauf que là il y a pleins d'embûches
 16.c les machines essaient de l'agresser
 16.d <il les évite> [/] il les esquive
 17.a et au final il trouve une # crevasse dans le sol
 17.b et il se doute
 17.c que l'eau est passée en dessous
 17.d et commence à creuser avec un objet métallique
 17.e donc il casse le sol
 17.f et au fur et à mesure on voit du bleu en dessus
 18.a donc il se dit
 18.b que c'est l'eau
 18.c il continue
 18.d il troue
 18.e mais à ce moment là les murs commencent à se resserrer sur lui
 19.a donc il essaie de creuser plus vite
 19.b pour atteindre le sol
 19.c mais c'est trop tard
 19.d il se fait écraser
 20.a et vu qu'il est composé de sable
 20.b il redevient grains de sable
 21.a donc les grains de sable passent à travers la fissure
 21.b et on voit à la fin du film des grains de sable
 21.c qui tombent dans un autre monde
 21.d qui est le premier monde du début
 21.e où il était
 21.f c'est-à-dire le désert
 21.g et ça reconstitue le bonhomme de sable au sol
 22.a donc on suppose
 22.b que ça va recommencer encore voilà

Groupe D**Locuteur: Camille****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Camille (RI) ; Camille (RD)**

RI

- 1.a Donc il y a un bonhomme de sable
 1.b qui se réveille dans le désert
 2.a il recherche de l'eau
 2.b et en cherchant de l'eau dans le sable
 2.c il se fait engloutir par le sable
 3.a il se retrouve dans <un autre monde> on va dire [//] autre pays
 3.b où il y a pleins de feuilles et énormément de vent
 4.a donc là il va encore chercher de l'eau
 4.b et il va tomber à travers la feuille
 5.a là il arrive dans un monde avec <des cailloux> [//] pleins de cailloux
 5.b donc il faut
 5.c qu'il évite les cailloux à chaque fois
 5.d pour pas se faire tuer
 6.a il <recherche> [//] il cherche toujours de l'eau
 7.a il essaie de casser une pierre
 7.b et en cassant la pierre
 7.c il casse celle
 7.d sur laquelle il est
 7.e donc il tombe
 8.a là il se retrouve dans un monde avec des machines un peu partout
 8.b donc il essaie de les éviter
 8.c pour pas se faire tuer pareil
 9.a <il arrive à> [//] il saute dans un trou
 9.b avant que la machine ne le recouvre
 10.a il se retrouve sous la terre avec les mécanismes <des machines> [//] de ces machines
 11.a donc là il essaie par ça de sortir de ce monde encore
 11.b <et évite> [+/] tout en évitant les mécanismes
 11.c qui se déclenchent
 11.d sans qu'il sache
 12.a et à un moment il voit de l'eau
 12.b sauf qu'il y a une machine
 12.c qui <est en train de lui # arriver dessus> [//] enfin qui va surtout l'écraser

- 12.d et il a pas le temps d'aller dans l'eau avant
- 13.a après on a l'image du début
- 13.b où il est dans le sable avec une bouteille d'eau vide à coté de lui
- RD
- 1.a C'est <un bon> [//] l'histoire d'un bonhomme de sable
- 1.b qui recherche de l'eau
- 2.a il se réveille dans un désert avec une bouteille d'eau à coté de lui
- 2.b et en recherchant l'eau
- 2.c il creuse dans le sable
- 2.d et il tombe dans un monde
- 2.e où il y a pleins de cartons je crois
- 3.a et après il recherche encore de l'eau
- 3.b donc il tombe à travers un carton dans un endroit avec pleins de pierres ##
- 4.a il continue à chercher de l'eau
- 4.b et il essaie de casser une pierre
- 4.c pour trouver de l'eau
- 5.a et là il tombe
- 5.b et il se retrouve dans un monde avec pleins de machines
- 5.c où il arrive <à sauter> [//] enfin à passer en dessous
- 6.a et donc enfin il est avec les mécanismes <de tous les> [//] de toutes les machines
- 6.b et il cherche à sortir de ça
- 6.c parce qu'il doit éviter
- 6.d de se faire tuer par tous ces mécanismes
- 7.a donc à un moment on voit
- 7.b qu'il trouve un endroit pour sortir
- 7.c mais il y a une machine
- 7.d qui lui arrive dessus
- 8.a et après on revient sur l'image du début avec le bonhomme <dans l'eau> [//] dans le désert avec la bouteille à coté
- 8.b qui est vide

Groupe D**Locuteur: Charlotte****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Charlotte (RI) ; Charlotte (RD)**

RI

- 1.a Donc c'est l'histoire d'un bonhomme
1.b fait en sable
- 2.a dès le début du film on le voit dans le désert
2.b il se lève
2.c et il a une bouteille en crystal vide
2.d et il entend des gouttes d'eau
2.e qui tombent les unes après les autres
- 3.a et en fait il se met à la recherche de cette fuite d'eau
3.b donc il va marcher à travers le désert
3.c jusqu'au moment où il va tomber <dans un> [//]# <dans un truc de sable> [//] #
<dans un> [//] comment on dit enfin dans le sable mouvant
- 4.a et donc il va atterrir <dans une> [//] dans une espèce de paysage avec pleins de pierres
4.b et il est toujours à la recherche de cette fuite d'eau
4.c et en fait il entend des petites gouttes d'eau
4.d qui tombent les unes après les autres
4.e et donc il est à la recherche de cette fuite d'eau
- 5.a <il va marcher> [//] <il va arriv> [//] ah non en fait juste avant je crois
5.b qu'il arrive quelque part
5.c où il y a des feuilles en fait
5.d oui il arrive dans un endroit
5.e où il y a pleins pleins de feuilles
- 6.a ça y est il se lève
6.b il sait pas trop bien
6.c qu'est-ce qui lui arrive
6.d en fait il tombe dans des mondes différents à chaque fois
- 7.a et donc il va trouver à chaque fois cette fuite d'eau
7.b <qui vient> [//] qui a l'air de venir du ciel
- 8.a donc il va s'enfoncer dans un autre monde
8.b qui est le monde de pierre
8.c duquel on parlait tout à l'heure
- 9.a ensuite il va suivre il va suivre
9.b et donc <il va essayer> [//] là dans le monde des pierres il va arriver sur une pierre

- 9.c où il y a des petites gouttes d'eau
 9.d qui arrivent sur la pierre
 9.e et donc il va casser la pierre
 9.f et tomber dans un autre monde un peu plus technologique
 10.a c'est un monde plus avancé
 10.b où ils créent
 10.c et donc là il va essayer d'écouter le son
 10.d et en fait il va arriver sur ce sous-sol de ce paysage électronique
 11.a et donc il va trouver en dessous de tous ces quatre mondes la mer
 11.b et il va se faire en fait détruire dans une de ces ehm technologies
 11.c et donc du coup il va se hisser à travers un petit trou
 11.d et il va arriver à la mer
 12.a et en fait là l'histoire elle recommence
 12.b et en fait on comprend
 12.c comment ce bonhomme de sable s'est créé
 12.d en fait on le voit
 12.e ré-atteindre dans le désert
 12.f et c'est comme un mélange d'eau et de sable voilà
- RD**
- 1.a Donc il y a un bonhomme de sable
 1.b qui se lève dans le désert euh avec une bouteille d'eau
 1.c qui est vide
 1.d mais il entend des gouttes
 1.e qui tombent
 2.a alors il se met à la recherche de cette eau
 2.b en marchant
 2.c <il tombe> [//] il arrive quelque part
 2.d où il y a <des feuilles> [//] pleins de feuilles
 3.a donc là il se lève dans cet endroit
 3.b et il entend toujours des gouttes
 3.c qui tombent les unes après les autres
 4.a donc il essaie de trouver <cette goutte> [//] cette fuite d'eau
 4.b mais à chaque fois il s'enfonce dans un autre monde
 4.c jusqu'au moment où il va tomber <dans un> [//] # dans un monde avancé technologique
 4.d où il y a des sortes de machines
 4.e qui créent
 5.a et là il va encore essayer d'écouter le bruit des gouttes d'eau

- | | |
|-----|---|
| 5.b | et en fait il va trouver <un trou> [//] un espèce de passage dans le sous-sol |
| 5.c | pour arriver à la mer |
| 6.a | mais là une des machines (6.b) le détruit |
| 6.b | (qui sont dans ce monde) |
| 7.a | et à la fin on voit ce bonhomme |
| 7.b | qui coule dans la mer |
| 7.c | et qui revient au début |
| 8.a | et à la fin on le voit atterrir dans le désert |
| 8.b | et là on comprend |
| 8.c | <de quoi> [//] comment il s'est créé |
| 9.a | en fait on voit |
| 9.b | que l'histoire recommence voilà |

Groupe D**Locuteur: Christophe****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Christophe (RI) ; Christophe (RD)**

RI

- 1.a <donc sur l'histoire j'ai vu> [+/] c'est un personnage
- 1.b <en> [//] # modelé en argile enfin
- 1.c qui se trouve dans un désert
- 1.d et qui tient une bouteille
- 1.e et qui veut boire
- 1.f mais la bouteille est vide
- 2.a il regarde vers le ciel
- 2.b pour voir
- 2.c enfin là j'interprète s'il y a pas l'eau
- 2.d qui va tomber
- 3.a il y a rien
- 3.b qui tombe
- 3.c alors il décide de creuser
- 3.d pour voir
- 3.e s'il trouve une source ou +
- 4.a et il se fait # aspirer par le sol
- 4.b et tombe dans un autre monde
- 5.a <un monde de papier> [//] enfin il y a un monde de papier
- 5.b et là il trouve sur un papier une flaque
- 5.c donc il va vers la flaque
- 6.a alors là j'ai oublié il va vers la flaque
- 6.b il touche la flaque
- 6.c il essaie d'identifier
- 6.d d'où vient l'eau
- 7.a et de nouveau il doit tomber dans un autre monde
- 7.b il doit être un monde de pierre # corrige si je me trompe
- 8.a dans ce monde de pierre il y a # un édifice de pierre
- 8.b il monte dessus
- 8.c puis il tombe #
- 9.a il doit retrouver sur une pierre <un point d'eau> [//] enfin une petite flaque d'eau
- 10.a de nouveau <il se retrouve dans un monde> [//] enfin il se retrouve absorbé dans un nouveau monde # métallurgie
- 10.b où <il y a> [+/] il découpe le pied # avec des scies

- 11.a donc il perd le bout de son pied
 11.b il essaie de l'accommoder
 11.c mais <comme> [+/] plutôt il est fait de sable
 11.d comme il lui manque l'eau
 11.e il n'arrive pas à remettre l'extrémité de son pied
 12.a ehm et après <il doit essayer toujours de> [+/] enfin son objectif est toujours de trouver la source d'eau
 12.b et ehm # <il arrive à> [/] ehm # il arrive à découvrir comme une nappe phréatique
 12.c il y a comme une chute je suis désolé pour le manque de précision
 13.a et ehm # <il se retrouve> [//] à la fin c'est compliqué à dire bon il se retrouve à la position initiale
 13.b donc sur ce premier monde tombe la pluie
 13.c et lui il se reconstitue
- RD
- 1.a bon alors l'animation (1.b) c'est un personnage seul
 1.b (que j'ai vue la semaine dernière)
 1.c qui se trouve dans un désert
 2.a il est allongé ventre contre terre
 2.b et il tient dans sa main droite une bouteille
 3.a il s'anime
 3.b <quand il cherche> [+/] enfin il veut boire
 3.c donc il porte la bouteille à sa bouche
 3.d il se rend compte
 3.e qu'elle est vide
 4.a ensuite il doit regarder vers le ciel
 4.b si la pluie arrive
 4.c et il se résigne
 4.d et il creuse un trou
 4.e pour trouver une source d'eau enfin j'interprète
 5.a et l'endroit (5.b) le sable devient mouvant
 5.b (où il se trouve)
 5.c et il est <englouti> [//] absorbé par le sol
 5.d et il bascule dans <un autre désert> [//] enfin un paysage de papier
 6.a et il marche
 6.b il doit y avoir un léger vent
 6.c parce que les feuilles se redressent
 6.d mais pas suffisamment
 6.e pour les arracher du sol

- 7.a il voit une flaque
 7.b il va vers la flaque
 7.c <son> [/] enfin son objectif c'est toujours de trouver de l'eau
 8.a et ehm alors <peut être que je me trompe mais> [//] alors il veut ausculter le ciel
 8.b et en ne voyant
 8.c rien venir pas de bruit du ciel
 8.d il se retourne vers le sol
 8.e il doit creuser
 9.a et de nouveau à partir de la flaque d'eau (9.b) il est <basculé> [//] <transféré> enfin je sais pas [//] <absorbé dans un> [//] # il tombe dans un nouveau monde
 9.b ça doit fonctionner comme une porte enfin
 9.c qui est pareil <un désert aussi> [//] enfin un paysage de pierre
 10.a et <il voit> [//] il doit voir un monticule de pierres
 10.b il monte dessus
 10.c et (10.d) il en tombe
 10.d (arrivé au sommet)
 11.a et après sa chute pareil il doit voir une flaque d'eau
 11.b il va sur la flaque
 11.c de cette flaque de nouveau <il part dans un autre>[//] enfin il est # basculé dans un nouveau monde
 12.a alors c'est un paysage d'acier
 12.b où il y a des lames circulaires
 12.c qui passent dans le paysage
 13.a donc il y a une lame
 13.b qui lui coupe l'extrémité de son pied droit
 13.c et il essaie de ehm # <recoller <le> [//]sa partie manquante> [//] de la ressouder
 13.d sauf que <ce (13.e)> [//] enfin son extrémité elle se transforme en sable
 13.e (qu'il tient en main)
 14.a ce que j'ai peut être pas dit j'ai le droit d'un retour
 14.b <c'est que> [+/] enfin j'ai peut être pas dit
 14.c <de quoi il> [+/] enfin c'est un personnage
 14.d <qui est fait d'argile> [//] qui paraît être fait d'argile en tout cas
 15.a <donc il n'arrive pas> [//] je reviens à mon histoire de pied et tranche coupe il arrive pas à <souder son extrémité> [//] à recoller
 16.a il reprend sa marche
 16.b en boitant
 17.a et alors pour moi là ça va devenir tout de suite flou
 17.b parce que <j'ai> [/] enfin j'ai perdu le fil de l'histoire
 17.c <sinon que> [+/] < est-ce que c'est > [+/] on découvre une galerie souterraine

17.d	je sais pas ça paraît être comme le sous-sol de cet endroit
17.e	comment on y arrive
17.f	je sais plus
18.a	et à l'intérieur de cette galerie # j'oublie sûrement mais <il y a une nappe d'eau souterraine>
18.b	<et de nouveau trou noir dans la tête> [//] mais aussi j'ai une image que noire
19.a	et <on rebascule> [//] et après cette image noire on rebascule dans le premier monde
19.b	et là tombe la pluie
20.a	et on voit
20.b	se façonner le personnage ou un personnage
20.c	<qui ressemble> [//] <qui reprend corps> [+/] c'est un corps
20.d	qui est en train d'être recomposé avec la pluie
20.e	qui tombe

Groupe D**Locuteur: François****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : François (RI) ; François (RD)**

RI

- 1.a donc le film décrit l'histoire d'un bonhomme en sable
- 2.a donc la première scène se déroule dans le désert
- 2.b et donc ce bonhomme a soif
- 2.c et donc il cherche de l'eau
- 2.d il entend des gouttes
- 3.a donc il creuse
- 3.b et là il y a du sable mouvant
- 3.c dans lequel il se fait engouffrer
- 3.d et il atterrit dans un autre endroit
- 3.e où il y a pleins de papiers sur le sol
- 4.a et là pareil il a toujours soif
- 4.b donc il cherche
- 4.c il se prend des papiers dans la figure
- 4.d il y a une tornade de feuilles de papiers
- 5.a tout à coup là il entend des gouttes
- 5.b tomber
- 5.c et pareil commence à fouiller
- 5.d et il se fait engouffrer dans un trou
- 6.a et là il arrive à un endroit avec pleins de pierres
- 6.b et ehm # pareil il continue à chercher de l'eau
- 6.c parce qu'il a toujours soif
- 7.a on voit aussi des pierres
- 7.b <qui sortent> [/] qui poussent un peu comme des arbres
- 8.a et après il voit l'eau
- 8.b il descend d'un rocher
- 8.c et <pour> [/] pour avoir la source
- 8.d il tape avec une pierre
- 8.e tout s'écroule
- 8.f et il arrive plutôt <dans une> [/] ehm # dans une industrie plutôt
- 9.a il y a des appareils géants
- 9.b qui assemblent des pièces
- 10.a et donc ce bonhomme il est toujours là

- 10.b et il y a toujours soif
- 10.c et donc il cherche
- 10.d et il se rend compte
- 10.e qu' (10.f) il pourra arriver en bas
- 10.f (en passant par les trous)
- 11.a donc il descend
- 11.b et là il arrive sous terre
- 11.c et il y a tout un assemblage
- 11.d qui se déroule
- 11.e pendant que lui il est en bas
- 12.a et là il marche un peu
- 12.b et trouve la source
- 12.c sauf qu'il y a une des pièces
- 12.d qui se déplace vers lui
- 12.e pour le tuer
- 13.a et donc là il meurt en quelques sortes
- 13.b et là il tombe dans cette eau
- 13. c qu'il avait trouvée
- 13.d et là il repart au point de départ # dans le désert

RD

- 1.a Alors c'est l'histoire d'un bonhomme en sable
- 1.b qui est dans un désert
- 1.c et il a soif
- 2.a et donc il cherche de l'eau
- 2.b et commence à creuser
- 2.c là où il entend des gouttes
- 3.a donc il creuse il creuse
- 3.b et il se fait engouffrer < dans > [//] comme du sable mouvant
- 4.a et après on le voit
- 4.b atterrir dans un endroit
- 4.c où il y a pleins de papiers # et du vent
- 4.d < qui > [+/] il y a comme une tornade de feuilles
- 5.a et là il entend les gouttes
- 5.b et il se met à fouiller
- 5.c et il tombe dans un endroit avec pleins de pierres
- 5.d qui poussent comme des arbres
- 6.a et donc il a toujours soif
- 6.b et commence à taper sur une pierre

- | | |
|------|---|
| 6.c | où il a vu l'eau |
| 6.d | pour trouver la source |
| 7.a | mais tout à coup tout s'écroule |
| 7.b | et il atterrit dans une industrie # avec des appareils et tout ça |
| 8.a | comme il a toujours soif |
| 8.b | il se met à chercher |
| 8.c | et là il voit |
| 8.d | qu'il doit descendre sous terre |
| 8.e | pour arriver à l'eau |
| 9.a | et en en bas il trouve la source |
| 9.b | sauf qu'une machine avance |
| 9.c | et le tue |
| 10.a | et le bonhomme tombe dans l'eau |
| 10.b | et voilà on le voit |
| 10.c | se recomposer |

Groupe D**Locuteur: Geneviève****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Geneviève (RI) ; Geneviève (RD)**

RI

- 1.a Alors qu'est-ce qu'il arrive au personnage tout au long du film
- 2.a en fait il traverse des mondes
- 2.b qui sont parallèles
- 2.c il est toujours à la recherche de l'eau
- 2.d et ce l'amène à traverser il me semble <un> [//] # plusieurs mondes
- 3.a le premier il arrive dans un monde
- 3.b où il y a des feuilles par terre partout
- 3.c il évite de justesse une feuille
- 4.a et en suite en cherchant l'eau
- 4.b il a du creuser par terre
- 4.c et il est tombé dans un trou
- 4.d et il est parti dans un autre monde
- 4.e où il y avait que des pierres cette fois-ci
- 5.a et encore en cherchant l'eau
- 5.b il a été attiré par l'eau
- 5.c qu'il a vu quelque part
- 5.d et il est reparti dans un autre monde #
- 5.e en creusant en fait
- 6.a le dernier monde c'était un monde <un petit peu> [+//]
- 6.b qui ressemblait à # une entreprise d'assemblage
- 6.c et il évite les machines de justesse
- 6.d enfin elle lui a coupé un morceau du pied
- 7.a donc il continue à la recherche de l'eau
- 7.b jusqu'à qu'il # se retrouve écrasé par une machine
- 7.c qui le détruit
- 8.a et en suite on voit <les cendres > de cet homme [//] enfin le sable
- 8.b qui rentre par le trou
- 8.c qu'il a essayé de creuser
- 8.d pour sortir de la machine #
- 8.e qui le menait toujours vers l'eau
- 9.a et ehm # et en suite il retourne à la situation initiale
- 9.b où il était dans le sable

- 9.c et il ressort du sable
- 9.d et il repart chercher encore l'eau je pense
- RD
- 1.a Alors c'est l'histoire d'un bonhomme
- 1.b qui sort du sable
- 1.c qui était fait avec du sable
- 1.d et il sort avec une bouteille à coté
- 2.a lui en fait il cherche la bouteille
- 2.b pour pouvoir boire à la bouteille
- 2.c pour boire de l'eau en fait
- 3.a et à chaque fois il y parvient pas en fait
- 4.a <il se retrouve> [//] là il cherche la bouteille
- 4.b il se retrouve dans un second monde
- 4.c où il tombe à l'intérieur du trou dans un trou avec des feuilles en fait
- 5.a ensuite quoi <il arrive dans ce monde là> [//] il découvre un nouveau monde
- 5.b et il y a une feuille
- 5.c qui tente # comment dire # enfin de lui passer dessus
- 5.d et lui il évite de justesse la feuille
- 6.a ensuite il cherche encore dans ce nouveau monde la bouteille d'eau ou de l'eau
- 6.b et se retrouve <quelque part où il trouve> [+/] enfin toujours dans le même monde
- 6.c il se retrouve dans un endroit
- 6.d il trouve encore l'eau
- 7.a donc il essaie enfin d'attraper l'eau
- 7.b ou de boire quelque chose de l'eau
- 7.c et tombe encore dans un deuxième monde
- 8.a ce monde là c'était un monde de pierre # avec que des pierres
- 8.b donc il cherche encore l'eau
- 8.c il découvre le monde
- 9.a et ehm enfin à un moment il découvre encore# enfin un peu d'eau par terre
- 9.b il essaie de l'atteindre
- 9.c et il tombe encore dans un troisième monde
- 10.a le troisième monde le dernier c'était un monde
- 10.b comme s'il était dans une usine un petit peu
- 10.c où ils fabriquaient des choses avec des outils automatiques
- 11.a et lui il tombe dans un trou
- 11.b où il y a une machine
- 11.c qui tente de l'écraser en fait
- 12.a il creuse un trou

- | | |
|------|--|
| 12.b | enfin où il est |
| 12.c | pour pouvoir en sortir |
| 12.d | et trouve encore l'eau |
| 12.e | mais il n'arrive pas à l'atteindre |
| 12.f | parce que la machine finalement elle l'écrase |
| 13.a | <et c'est comme ça> [+/] et ça revient encore au début |
| 13.b | où il se retrouve dans le sable |
| 13.c | et il sort du sable |
| 13.d | et il trouve la bouteille |
| 14.a | ça recommence |

Groupe D**Locuteur:Maureen****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Maureen (RI) ; Maureen (RD)**

RI

- 1.a Donc <ça commence> [//] c'est un personnage en sable
- 1.b ça commence <dans le désert> [//] enfin dans un endroit
- 1.c où il y a beaucoup de sable
- 2.a au début on ne le voit pas
- 2.b il se réveille tout doucement
- 2.c et il a une bouteille d'eau à coté de lui
- 2.d et il voit
- 2.e que sa bouteille d'eau elle est vide
- 3.a alors il y a un petit temps
- 3.b et puis après il commence à creuser creuser
- 3.c pour trouver de l'eau
- 4.a et quand il creuse
- 4.b il est importé par le sable
- 4.c en fait il y a un espèce de tourbillon
- 4.d le personnage disparaît
- 4.e <sa bouteille d'eau > [//] enfin sa petite bouteille reste
- 4.f et lui il tombe <dans un autre> [//] dans un complètement autre décor
- 4.g donc où il y a pleins de feuilles par terre et tout
- 5.a il manque de se prendre des feuilles dans la figure
- 6.a et donc il se lève
- 6.b il commence à chercher un peu autour de lui
- 6.c et il voit ehm une feuille
- 6.d qui est mouillée
- 7.a donc <il met ses mains au dessus> [//] d'abord il commence à toucher
- 7.b pour voir
- 7.c si c'est de l'eau
- 7.d enfin il commence à toucher l'eau
- 8.a après il met ses mains au dessus
- 8.b pour voir
- 8.c si l'eau coule
- 8.d et il reçoit rien
- 9.a donc il commence à ehm essayer d'attraper l'eau

- 9.b de creuser
- 9.c et donc il retombe # encore une fois donc <dans un autre> [/] dans un autre paysage
- 9.d donc là c'est que des pierres
- 10.a ehm il manque de se prendre pareil une pierre sur la tête
- 10.b quand il se lève
- 11.a il se balade un peu dans le paysage des pierres
- 11.b et donc pareil il voit une pierre avec de l'eau dessus
- 11.c qui touche aussi l'eau
- 12.a et apparemment il croit
- 12.b que l'eau vient de dessous
- 12.c alors il essaie avec une autre pierre de casser celle
- 12.d sur laquelle il y a de l'eau
- 12.e et il tombe encore dans un autre paysage
- 13.a on dirait une plate-forme
- 13.b enfin c'est quelque chose sur l'eau
- 14.a et là ehm il se réveille là
- 14.b il fait un tour aussi <sur la> [/] dans le nouveau paysage
- 14.c et à un moment <il voit> [/] dans un trou il voit quelque chose je ne sais pas qu'est-ce que c'était
- 14.d mais qui l'appelle
- 15.a et donc il y a pleins de machines
- 15.b qui posent
- 15.c qui enlèvent
- 15.d qui fixent des choses sur cette plate-forme
- 16.a et <il se glisse> [+/] il y a une machine
- 16.b qui prend des plaques
- 16.c et qui les met ehm un peu sur la plate-forme
- 16.d donc qui ferme ce
- 16.e qu'il y a dessous
- 16.f et lui se glisse
- 16.g juste avant que la plaque se mette
- 17.a et il se retrouve dans un endroit
- 17.b où il y a pleins de rouages d'engrenages
- 17.c donc pareil il manque <de se faire écraser plusieurs fois> [/] enfin de se faire heurter par les machines
- 18.a et là pareil il arrive dans un endroit
- 18.b où il voit à travers un petit trou de l'eau
- 19.a alors il commence à essayer <de> [/] pareil de taper
- 19.b pour percer

- 19.c et accéder à l'eau
- 20.a mais il y a <des> [//] il a y a <deux serrettes pour broyer> [//] je sais pas <des> [//]
peut être des ordures
- 20.b il y a deux grandes plaques
- 20.c qui se resserrent
- 20.d et il arrive pas à remonter
- 20.e donc il se fait écraser entre les deux plaques
- 21.a et donc comme c'est un personnage en sable
- 21.b il redevient sable
- 21.c il tombe dans l'eau
- 22.a et après on voit <que> [+/] ce sable
- 22.b qui tombe dans l'eau
- 22.c et au fur et à mesure il se ré-accumule
- 22.d et ça redevient du sable sur la plage dans le désert
- 22.e et le petit bonhomme se recrée

RD

- 1.a Alors donc ça commence dans le désert
- 2.a c'est un bonhomme en sable
- 2.b qui se réveille
- 2.c qui sort du sable
- 2.d il a une bouteille d'eau à côté de lui
- 3.a <il creuse le sable pour> [+/] il voit
- 3.b que sa bouteille est vide d'abord
- 3.c il creuse dans le sable
- 3.d pour trouver de l'eau
- 4.a et en creusant
- 4.b <il s'enfonce> [//] et donc il s'enfonce avec la bouteille
- 4.c qui reste
- 4.d et on arrive dans un autre paysage avec que des feuilles
- 5.a il y a des feuilles
- 5.b qui volent
- 5.c et il manque de se prendre des feuilles dans le visage
- 6.a il marche un peu
- 6.b et il trouve une feuille avec de l'eau dessus
- 7.a donc il touche la feuille
- 7.b il essaie de voir
- 7.c si l'eau vient pas d'en haut
- 7.d et il y a rien

- 7.e qui tombe
- 8.a alors il commence à gratter la feuille
- 8.b et il tombe encore dans un autre paysage
- 9.a <ce paysage> [//] l'<autre paysage c'est avec des pierres
- 9.b donc pareil il tombe couché
- 9.c il se relève
- 9.d il manque de se prendre une pierre encore dessus
- 10.a il se balade un peu dans le paysage
- 10.b et il voit une pierre
- 10.c qui est mouillée aussi
- 11.a donc pareil il essaie de boire
- 11.b de toucher la pierre
- 11.c pour voir
- 11.d s'il y a de l'eau
- 12.a il croit
- 12.b que l'eau vient d'en dessous
- 12.c et il prend une autre pierre
- 12.d pour casser celle
- 12.e sur laquelle il est
- 12.f enfin pour faire sortir celle
- 12.g sur laquelle il y a de l'eau
- 13.a et il casse la pierre
- 13.b et il tombe dans un autre paysage
- 14.a et donc l'<autre paysage c'est une plate-forme
- 14.b ce qui est sur l'eau
- 14.c et donc il y a des <tas de machines> [//] tas d'engrenages
- 15.a ehm il marche dans ce paysage
- 15.b je pense
- 15.c qu'il voit de l'eau à travers> [//] <il voit de l'eau> [//] et donc il voit de l'eau en dessous
- 15.d alors il essaie de passer
- 15.e il y a un engin
- 15.f qui colle des plaques à la plate-forme
- 16.a il s'engouffre
- 16.b juste avant qu'une plaque soit posée <pour> [+/] dessous
- 17.a dessous donc il y a aussi pleins d'engrenages et tout
- 17.b il manque de se faire toucher aussi par les machines
- 18.a il marche aussi
- 18.b et à un endroit <il tombe dans un petit creux> [//] enfin il va dans un petit creux

- | | |
|------|---|
| 18.c | et < il y a de l'eau > [+/] il voit de l'eau dessous |
| 18.d | et ehm là je pense |
| 18.e | qu'il prend une pierre aussi |
| 18.f | et qu'il essaie de casser |
| 19.a | il y a deux espèces de trucs |
| 19.b | qui se resserrent qui se resserrent qui se resserrent |
| 19.c | et donc il est écrasé |
| 19.d | il se transforme en sable |
| 19.e | et il tombe dans l'eau |
| 20.a | <on le voit> [//] on voit le sable dans l'eau |
| 20.b | et après il se recrée |
| 20.c | et il revient au même endroit dans le désert avec cette bouteille d'eau voilà |

Groupe D**Locuteur: Raphaël****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Raphaël (RI) ; Raphaël (RD)**

RI

- 1.a Alors il y a un homme en sable
 2.a dès le début on le voit dans un désert
 2.b se réveiller
 2.c et de là <il cherche> [+/] on voit
 2.d qu'il est assoiffé
 2.e donc il cherche de l'eau
 3.a il commence à voir un tout petit peu d'eau sous le désert
 3.b et donc il commence à se jeter dessus
 4.a il commence à creuser
 4.b et plus il creuse
 4.c plus il y a un creux
 4.d qui se forme
 4.e et où il va tomber
 5.a il va descendre à un autre étage
 5.b dans lequel <il y a> [//] ehm # je sais plus
 5.c qu'est-ce qu'il y a
 6.a il cherche l'eau
 6.b et donc une fois qu'il a trouvé l'eau
 6.c il va tomber tout en bas dans un autre étage
 7.a et à chaque étage il y a en fait des petits ehm dangers
 7.b qu'il doit éviter
 7.c pour pouvoir avancer
 7.d et trouver l'eau
 8.a et donc on voit
 8.b qu'il trouve jamais l'eau
 8.c et plus il descend
 8.d plus il s'enfonce
 8.e et plus ça devient dur
 9.a et au dernier il y a un peu comme des travaux et tout ça
 9.b et lui il trouve de l'eau
 9.c mais pour accéder à cette eau
 9.d il va rentrer sous une plaque

- 10.a et donc il rentre dans cette plaque
 10.b et (10.c) il découvre
 10.c (après être rentré)
 10.d qu'il y a pleins de machines et tout ça
 11.a donc il cherche il cherche
 11.b et à la fin il commence à taper contre le sol
 11.c <pour creuser> [/] enfin pour voir
 11.d s'il y a de l'eau en dessous
 11.e et il s'aperçoit
 11.f qu'en fait il y a un espèce de fleuve
 12.a donc il commence à creuser de plus en plus vite
 12.b mais en fait il y a une machine
 12.c qui va le tuer
 12.d juste avant qu'il arrive à creuser
 13.a donc on voit
 13.b que (13.c) tout le sable (13.d) tombe dans la mer
 13.c (quand il meurt)
 13.d (qui était de lui)
 14.a et à la fin on voit
 14.b que la mer devient ehm # on va dire les nuages
 14.c et va dans le désert
 14.d et reforme l'homme en sable

RD

- 1.a Alors on voit un homme de sable
 1.b qui est dans le désert # assoiffé
 2.a il cherche un peu d'eau
 2.b et il voit
 2.c qu'il y a peut être de l'eau <sous le> [/] euh sous le désert
 3.a alors il creuse
 3.b mais il y a un creux
 3.c qui se forme
 3.d et lui il tombe dedans
 4.a comme ça il va descendre à un autre étage
 4.b où il y a je crois pleins de dangers pour lui
 5.a en fait plus il descend
 5.b plus il y a des dangers
 5.c qu'il doit essayer d'éviter
 5.d pour rester en vie

- 6.a et il traverse pleins d'étages jusqu'au dernier
- 6.b <où il y a > [//] qui est le plus dangereux
- 6.c parce qu'il y a <des travaux> [//] des plaques
- 6.d qui recouvrent le sol
- 7.a et le bonhomme arrive à passer en dessous des plaques
- 7.b et là<il trouve> [//] il voit euh comme un fleuve
- 7.c et commence à creuser
- 8.a et là en fait il se fait tuer par <quelque chose> [//] une machine
- 8.b et il meurt
- 9.a et à la fin on voit le sable
- 9.b qui tombe dans le désert
- 9.c et l'histoire recommence peut être

Groupe D**Locuteur: Valérie****Langue: FR L1****Délai entre RI et RD : 7 jours****Enregistrements : Valérie (RI) ; Valérie (RD)**

RI

- 1.a Alors <ça> [//] alors donc quand ça commence
 1.b on voit un personnage
 1.c couché dans un désert <sur> [//] dans des dunes
 2.a et donc c'est un personnage
 2.b fait de sable
 2.c qui se réveille
 2.d et a une bouteille à côté de lui
 2.e et <qui est vide> [//] enfin une bouteille en verre qui est vide
 3.a et par contre il entend le bruit d'une goutte
 3.b et ça on va le retrouver pendant tout le court-métrage le bruit de cette goutte et sa
 quête
 3.c pour trouver la source d'eau
 3.d d'où provient le bruit
 4.a donc juste après s'être réveillé
 4.b <il commence> [//] donc il voit si je me souviens bien une petite partie de sable
 4.c qui est un peu plus humidifiée
 4.d donc il se met à creuser
 4.e pour trouver l'eau
 5.a et finalement il tombe
 5.b et il est projeté dans un autre paysage toujours aussi désertique
 5.c qui lui <est fait> qui celui-ci est fait <de> [//] comme des feuilles de papier
 5.d enfin ça fait penser un peu à des cendres
 6.a et donc toujours la même chose il entend le bruit d'une goutte d'eau
 6.b et <il va> [//] il trouve l'endroit
 6.c qui est <humidifié> [//] enfin ou plus ou moins mouillé
 6.d et puis il se met à creuser un petit peu
 6.e et une fois de plus il est projeté dans un autre paysage très désert aussi
 6.f et celui-ci c'est des pierres
 7.a et donc il se réveille
 7.b au dernier moment enfin il y a une pierre
 7.c qui va lui tomber dessus
 8.a et toujours pareil <il cherche> [+//] tout en marchant
 8.b il cherche à trouver

- 8.c après avoir entendu le bruit de la goutte
- 8.d <d'où provient> [//] enfin où elle est une source d'eau
- 9.a donc pareil il se met à casser la pierre
- 9.b et puis il tombe dans un trou dans un autre paysage
- 9.c qui celui-ci est toujours désert
- 9.d mais beaucoup plus <industriel> [//] industrialisé
- 10.a et donc c'est des machines
- 10.b et donc il y a personne à part lui
- 11.a et bon là en se réveillant
- 11.b il se rend compte
- 11.c <qu'il lui manque> [//] enfin son corps de sable est détruit un petit peu
- 11.d il lui manque un bout de pied
- 11.e il a du sable
- 11.f qui tombe des oreilles etc.
- 12.a donc il boit
- 12.b mais pareil il continue de chercher donc l'eau
- 13.a bon il fini par trouver la source
- 13.b <mais vraiment de façon> [+//] enfin c'est un peu dangereux pour lui
- 13.c parce que bon les machines <risquent de> [//] ehm enfin de le tuer ou de +
- 13.d enfin en tout cas il risque d'être accidenté
- 14.a et donc au dernier moment il trouve la source
- 14.b et on voit l'eau bleue
- 14.c qui contraste avec le paysage vraiment la couleur rouille un peu
- 15.a et donc il commence à casser à casser le sol
- 15.b qui a l'air en métal
- 15.c pour aller < le trou> [//] pour aller vers l'eau
- 15.d mais au dernier moment il est écrasé <par deux> [//] enfin par deux murs en métal
- 15.e qui se referment comme un étau contre lui
- 15.f et bon qui l'écrasent
- 16.a et donc la scène d'après <c'est> [+//] enfin on voit comme une pluie de sable
- 16.b qui tombe dans l'eau en fait
- 16.c et c'est ses restes voilà

RD

- 1.a Alors donc <c'est un personnage> [//] la première scène c'est un personnage de sable
- 1.b <qui se réveille> [//] enfin qui est allongé dans une dune dans un paysage désertique
- 1.c et qui a une bouteille en verre à côté de lui vide
- 1.d et il a très soif
- 1.e et il entend le bruit d'une goutte d'eau

- 1.f et il est à la recherche de la source de cette goutte d'eau
- 2.a donc <la scène d'après> [+/] donc en cherchant en fait dans le sable <où est> [+/] enfin la source de l'eau
- 2.b il est projeté dans un autre paysage désertique
- 2.c qui est composé de <feuilles> [//] enfin de feuilles de papier un peu comme des feuilles de journal
- 3.a il trouve encore un endroit
- 3.b qui est un peu humidifié
- 3.c donc il croit
- 3.d que c'est la source de la goutte d'eau
- 3.e qu'il entend
- 4.a enfin il creuse un peu
- 4.b il cherche
- 4.c et de nouveau il tombe
- 5.a et il est projeté dans un paysage de pierres
- 5.b <où pareil donc> [//] où d'ailleurs enfin si je me rappelle bien il tombe sur les pierres
- 5.c et il est un peu blessé mais +
- 6.a donc il entend toujours pareil la goutte d'eau
- 6.b il trouve enfin ce
- 6.c qu'il croit
- 6.d être la source
- 6.e il casse les pierres
- 6.f il tombe dans un trou
- 7.a et là par contre il est projeté dans un autre paysage
- 7.b mais là il est vraiment blessé
- 7.c donc (7.d) il boite
- 7.d (quand il se lève)
- 8.a et ça par contre c'est un paysage industrialisé avec des machines
- 8.b mais sans personnages que des machines
- 8.c un côté <un peu> [//] enfin couleur rouille sombre
- 9.a et pareil il cherche la source du son de la goutte d'eau
- 9.b qu'il entend
- 10.a ehm donc il fini par la trouver
- 10.b en marchant à travers le paysage
- 11.a donc il voit sur le sol un trou
- 11.b où on peut voir de l'eau
- 11.c et bon ben il veut aller là-bas
- 11.d sauf que bon au dernier moment <il se fait écrasé par deux murs en métal> [//] enfin il se fait enfermé comme dans un étau

11.e et donc on voit après du sable

11.f qui tombe dans l'eau voilà