



HAL
open science

Erreurs discursives d'apprenants francophones de russe dans une narration

Tatiana Aleksandrova, Margot Cobat

► **To cite this version:**

Tatiana Aleksandrova, Margot Cobat. Erreurs discursives d'apprenants francophones de russe dans une narration. *Etudes en didactique des langues*, 2021, L'erreur / Error, 36, pp.7-26. hal-04011074

HAL Id: hal-04011074

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011074v1>

Submitted on 2 Mar 2023

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

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

Erreurs discursives d'apprenants francophones de russe dans une narration

Tatiana ALEKSANDROVA, MCF

Margot COBAT, étudiante

LIDILEM, Université Grenoble Alpes



Introduction

Apprendre une langue étrangère (LE) ou une langue seconde (L2) en fonction de la situation dans laquelle on se trouve, en contexte alloglotte ou homoglotte, demande non seulement d'apprendre la grammaire et le lexique de cette nouvelle langue, mais aussi de l'utiliser en situation. Cette utilisation en contexte nécessite de maîtriser les principes discursifs, à savoir bien choisir les éléments informationnels indispensables et les organiser. Selon Levelt (1989), ce type d'activité intellectuelle représente pour tout locuteur une tâche verbale complexe. En effet, l'encodage des informations est étroitement lié aux moyens linguistiques disponibles. Selon Slobin (1991), les moyens linguistiques et, notamment, les contraintes grammaticales de la langue maternelle (LM), influencent notre façon de structurer le discours. Cela peut être visible dans la manière de se référer au temps, à l'espace ou aux entités qui nous entourent.

Quant à un apprenant d'une LE/L2, il développe progressivement ses compétences et enrichit son répertoire. Ses choix informationnels dépendent des moyens linguistiques dont il dispose au moment de la communication. Cependant, même en disposant de moyens variés en LE/L2, il reste influencé par les principes discursifs acquis à travers sa LM (Lambert *et al.*, 2008). De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question liée à l'acquisition de la L2 pour essayer de comprendre à quel moment et comment un apprenant peut acquérir ces principes pour réduire la part des erreurs liées à l'organisation des idées dans ses productions orales et écrites.

Un nombre considérable d'études a porté sur l'acquisition de l'anglais par les apprenants de différentes langues maternelles: français, allemand, espagnol (Carroll & Lambert, 2003). Les études se sont ensuite élargies pour étudier l'acquisition d'autres langues comme le français ou l'allemand (Lambert & Lenart, 2004; Bartining *et al.*, 2009; Carroll & von Stutterheim, 1993). Cependant, à notre connaissance, très peu de travaux portent sur l'acquisition du russe L2 (Brun, 2001; Kisselev &

Alsufieva, 2017). Nous allons donc essayer de contribuer à la fois aux deux domaines de recherche: la linguistique et la didactique. Sur le plan linguistique, nous allons mener une réflexion autour des erreurs grammaticales pour identifier leur rôle dans le discours en analysant les langues peu étudiées en interaction, à savoir le français et le russe. Du point de vue didactique, cette analyse permettra de mieux comprendre les difficultés des apprenants francophones lors de l'acquisition du russe LE/L2 et nous aidera à mener une réflexion autour des outils méthodologiques employés pour l'enseignement.

Les enseignants de russe font en effet face à ce type d'erreurs et de difficultés (Furniss, 2013) et cherchent à y remédier. Nous souhaitons voir dans quelle mesure les manuels de russe prennent en compte la dimension discursive dans l'enseignement de la syntaxe, notamment en nous intéressant à la structure existentielle "il y a" en français et en cherchant à savoir comment on l'exprime et enseigne son équivalent en russe.

Nous tenterons de montrer l'influence de la L1 dans les productions en russe L2 des apprenants francophones. Ces influences sont visibles dans la façon d'introduire le personnage principal de l'histoire dans le discours narratif. Nous essaierons de montrer que les erreurs commises ont un double statut. Elles sont à la fois grammaticales, car les apprenants emploient une structure en russe en appliquant le principe de surgénéralisation d'une règle grammaticale, mais aussi discursives, et elles montrent que ces derniers n'ont pas saisi les principes organisationnels du russe, leur LE/L2.

Cadre théorique

Acquisition d'une L2 et la place de l'erreur

L'acquisition d'une langue étrangère ou seconde a toujours été étudiée en rapport avec l'analyse des erreurs. Selon l'époque et la théorie qui y était dominante, les attitudes envers les erreurs ont été différentes chez les linguistes et les didacticiens.

Les travaux des années 60-70 du XX^e siècle ont valorisé le statut de l'erreur en tant qu'élément important du processus d'apprentissage (Corder, 1967; Kellerman, 1979). Les erreurs sont distinguées des "fautes" dont le caractère relève plutôt de la performance et que les locuteurs sont capables de corriger eux-mêmes. Les erreurs, quant à elles, relèvent de la compétence et montrent le travail cognitif que fournit l'apprenant en émettant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Elles montrent donc l'état de progression de celui-ci et caractérisent son système provisoire de compétences en langue seconde, ou son interlangue.

Les résultats des travaux empiriques portant sur les apprenants non-guidés ont montré des systématicités dans l'interlangue qui seraient communes à des apprenants de différentes langues maternelles et secondes (Perdue, 1993). Par exemple, les locuteurs utilisant systématiquement des verbes non fléchis dans leurs productions seront considérés comme ayant un niveau basique en L2, leur offrant une certaine autonomie communicative par rapport aux locuteurs qui n'utilisent pas de verbes et éprouvent de nombreuses difficultés à se faire comprendre. Perdue (1993) montre

que l'absence du verbe est caractéristique des locuteurs se situant au début de leur séjour dans l'environnement de la L2. Le verbe non ou incorrectement fléchi apparaît au bout de six mois de séjour dans le pays d'accueil. Les erreurs grammaticales manifestent donc un niveau du développement de l'interlangue et nous renseignent également sur les stratégies compensatoires utilisées par les locuteurs pour résoudre les tâches communicatives auxquelles ils sont soumis.

Quant aux stades avancés de l'acquisition, Bartning & Kirchmeyer (2003) proposent une description détaillée des variétés de l'interlangue à ce niveau. Elles distinguent deux types d'apprenants. D'un côté, les auteurs parlent d'apprenants d'un "niveau d'instruction élevé" ayant des connaissances sur la langue, la culture et l'histoire du pays, mais peu de pratique et faisant donc systématiquement des erreurs discursives liées à ce manque. Ce profil correspond souvent aux étudiants spécialistes de langues. De l'autre côté, elles parlent de locuteurs quasi-bilingues qui utilisent systématiquement la L2 et se rapprochent des natifs de cette langue. Ils peuvent avoir moins de connaissances métalinguistiques, mais être plus à l'aise dans la communication. Cependant, les auteurs montrent que les locuteurs natifs ressentent des "traits d'étrangeté" dans les productions de ces derniers. Ces profils peuvent se chevaucher du fait que les conditions d'apprentissage de la L2 et de sa pratique changent au cours de la vie, mais les erreurs demeurent des indicateurs importants pour les didacticiens et les linguistes.

Les adultes apprenant de nouvelles langues ont fait l'objet de nombreuses études linguistiques visant à comprendre la nature et la place des erreurs en fonction de leur niveau, de leur langue maternelle, de leurs motivations et d'autres facteurs qui peuvent intervenir dans ce processus.

Construction du discours et erreurs discursives

Différents chercheurs se sont penchés sur la question de la construction du discours (par exemple Culioli, 1990; MacWhinney, 1999; Levelt, 1989) et de sa complexité. Nous avons décidé de nous appuyer sur le modèle de Levelt (1989), selon lequel la production langagière est une tâche verbale complexe car elle demande au locuteur de prendre un ensemble de décisions informationnelles liées au contexte. Il doit non seulement sélectionner les informations pertinentes pour être exprimées, mais aussi les organiser dans une chaîne. Selon Levelt, en fonction du type de discours, ce processus, appelé linéarisation, peut être très complexe.

Une fois les éléments informationnels ordonnés, le locuteur doit les encoder grammaticalement et lexicalement. L'organisation des informations est étroitement liée aux contraintes linguistiques d'une langue et aux moyens qu'elle offre.

Les travaux précédents ont montré des contrastes intéressants en comparant l'anglais à d'autres langues telles que le français ou l'allemand (Carroll & Lambert, 2003; Lambert, 2006). Concernant le russe et le français, les études montrent également des différences dans l'organisation des récits. L'ordre des mots, libre en russe, et la richesse du système aspectuel offrent aux locuteurs la possibilité d'introduire les personnages directement dans la trame du récit et de varier les aspects du verbe pour exprimer les relations entre les événements. Cette tendance est

observée dans les productions des russophones. Les événements sont souvent encodés sans utilisation d’adverbes temporels mais par la juxtaposition des verbes. En français, au contraire, l’organisation de la phrase canonique selon l’ordre SVO oblige les locuteurs à formuler des énoncés introductifs. De plus, le fait que le système temporel ne grammaticalise pas l’aspect au présent fait que les francophones encodent chaque événement comme une entité séparée, marquant explicitement l’avancement temporel dans le récit par les adverbes temporels tels que “puis”, “après”, “ensuite”. Les apprenants russophones du français continuent à utiliser les principes organisationnels de leur L1 ou créent leurs propres stratégies discursives leur permettant d’appliquer les principes des deux langues (Aleksandrova, 2012 a et b). Cela conduit parfois à des erreurs qui peuvent être présentées comme des transferts de conceptualisation (Jarvis, 2011), c’est-à-dire le transfert des principes de structuration d’une langue sur l’autre. Parfois, les formes choisies n’aboutissent pas à des erreurs grammaticales, mais représentent des stratégies qui sont spécifiques à un public donné.

Un modèle d’analyse du discours

Un modèle d’analyse de discours, appelé la *quaestio*, qui permet de traiter les productions de locuteurs de différentes langues et d’apprenants de différents niveaux, a été proposé par Klein & von Stutterheim (1991).

Selon ce modèle, tout discours répond à une question explicite ou implicite, appelée la *quaestio*. Elle guide le discours en le séparant en deux plans: le premier plan, soit la trame, et l’arrière-plan. Cette question peut être présentée de façon abstraite. Pour un discours narratif, on peut dire que la *quaestio* type est “*que se passe-t-il pour un Protagoniste (P)x en Temps (T)x?*”. Les énoncés répondant à cette question font partie du premier plan du discours et les énoncés qui n’y répondent pas font partie de l’arrière-plan. Dans l’exemple ci-dessous, les énoncés 6-7 font partie de la trame et les énoncés 1-5 correspondent à l’arrière-plan.

1. Donc en fait le film commence sur un désert de sable
2. Et la caméra s’arrête sur un tas de rochers
3. Et quand la caméra s’approche
4. On se rend compte que ce rocher
5. C’était en fait un bonhomme de sable mouillé avec une bouteille à côté
- 6. Et donc le bonhomme se relève**
- 7. Secoue la bouteille**

Ce modèle d’analyse permet aussi de faire des distinctions au niveau de l’énoncé. Les informations qui correspondent au temps et aux protagonistes représentent le thème ou le topique dans un énoncé de la trame. Le locuteur se sert de la *quaestio* pour reprendre ces éléments dans la réponse. Ceux-ci sont partagés par les interlocuteurs. En revanche, les informations qui sont absentes de la *quaestio* constituent le rhème ou le focus de l’énoncé. Il s’agit de l’information nouvellement présentée. Par exemple, suite à la *quaestio*: “que se passe-t-il pour le protagoniste (bonhomme de sable) en Tx (dans un épisode du film)?”, le thème correspond à la référence au “bonhomme” et le rhème correspond à l’action qu’il fait “se relève”.

Et donc le bonhomme (thème) se relève (rhème)

Toutes les informations présentes dans le discours sont puisées dans différents domaines informationnels. Les auteurs distinguent le domaine du temps, de l'espace, des procès, des entités et de la modalité. Chaque énoncé peut comporter des informations relevant de plusieurs domaines informationnels. Par exemple, dans l'énoncé cité ci-dessus "et donc le bonhomme se relève", la référence est faite aux entités (personnage) et aux procès (se relever). Les domaines du temps, de l'espace et des modalités ne sont pas explicitement mentionnés.

Ces informations se trouvent dans ce qu'on appelle "le mouvement référentiel", dont on distingue deux grands types: l'introduction et la continuation. Cette notion permet d'attribuer un statut informationnel à l'élément utilisé. L'introduction concerne la première mention d'une information, par exemple la première mention d'un protagoniste, d'un lieu ou d'un procès. La continuation peut correspondre au maintien de cette information, à son changement ou à sa réintroduction. Dans la suite des énoncés ci-dessous, le référent "petit bonhomme" est introduit dans le premier énoncé et est ensuite maintenu par le pronom personnel "il" dans les énoncés suivants. Le domaine du temps est introduit implicitement dans le premier énoncé grâce à la structure présentative "c'est". Il est maintenu implicitement également dans l'énoncé 2. Un maintien explicite est observé dans l'énoncé 3, il est exprimé par l'adverbe temporel "puis". Quant au domaine des procès, on observe l'introduction d'un nouveau procès à chaque énoncé. Elle est exprimée par les verbes "être", "se relever" et "attraper". Les domaines de l'espace et des modalités ne sont pas représentés dans cet extrait.

1. C'est un petit bonhomme
2. Il se relève
3. Puis il attrape une bouteille

Tous ces outils permettent de comparer les discours produits en différentes langues et par des locuteurs de différents types en partant de l'idée d'analyser l'expression des informations et les moyens linguistiques utilisés. Dans notre étude, nous nous focaliserons sur le domaine des entités et, notamment, sur les moyens utilisés par nos locuteurs pour introduire le protagoniste.

La prise en compte des contraintes linguistiques pour l'organisation du discours dans les méthodes d'enseignement du russe

Comme nous l'avons déjà constaté, le français et le russe sont deux langues typologiquement différentes. Le français appartient à la famille des langues romanes; le russe fait partie des langues slaves. Les contrastes linguistiques au niveau de la syntaxe sont importants. Le français s'appuie sur la structure Sujet-Verbe-Objet et les prépositions assurent les liens entre les mots dans la phrase. Les structures présentatives "c'est" et "il y a" permettent d'introduire des référents dans le discours. De plus, les déterminants obligatoires "un/une" et "le/la" marquent le statut de l'information dans le discours. Les déterminants indéfinis accompagnent les référents

nouveaux, alors que les déterminants définis permettent d'assurer la continuité de l'information.

En russe, l'ordre des mots dans la phrase est libre grâce au système de déclinaisons qui permet au locuteur de choisir l'élément qu'il veut placer en tête de l'énoncé ou au contraire postposer au verbe. Il existe six cas en russe: le nominatif, le génitif, l'accusatif, le datif, l'instrumental et le locatif.

Comme le montrent les exemples ci-dessous, toutes les configurations entre le sujet (S), le verbe (V) et l'objet (O) sont possibles.

Девочка	читает	книгу.
<i>NS Nom</i>	<i>V3SG</i>	<i>NS Acc</i>
Fille	lit	livre
<i>S</i>	<i>O</i>	<i>V</i>
Une fille lit un livre.		

Книгу	девочка	читает.
<i>NS Acc</i>	<i>NS Nom</i>	<i>V3SG</i>
Livre	filles	lit
<i>O</i>	<i>S</i>	<i>V</i>
Une fille lit un livre.		

Читает	девочка	книгу.
<i>V3SG</i>	<i>NS Nom</i>	<i>NS Acc</i>
Lit	filles	livre
<i>V</i>	<i>S</i>	<i>O</i>
Une fille lit un livre.		

Читает	книгу	девочка.
<i>V3SG</i>	<i>NS Acc</i>	<i>NS Nom</i>
Lit	livre	filles
<i>V</i>	<i>O</i>	<i>S</i>
Une fille lit un livre.		

Grâce aux terminaisons des substantifs qui changent en fonction de la déclinaison, l'ordre des mots peut donc varier. Ceci influence le rôle des prépositions dans la phrase, car la déclinaison a une fonction syntaxique et peut, dans certains cas, jouer le rôle d'une préposition. Quant aux déterminants, ils ne sont pas obligatoires en russe. Les noms n'en sont pas accompagnés de manière systématique. Seuls les déterminants facultatifs sous forme de pronom indéfini ("какой-то" – "un certain") ou de pronom démonstratif ("этот/эта" – "ce/cette") peuvent accompagner les noms mais leur emploi n'est pas obligatoire.

La place du nom dans l'énoncé peut indiquer le statut informationnel. Par exemple, si le référent se trouve au début de l'énoncé, on peut alors considérer qu'il est déjà connu par les interlocuteurs. Il représente le thème. En revanche, s'il est placé en fin d'énoncé, le locuteur veut certainement lui donner le statut d'information nouvelle ou de rhème. L'accent de la phrase peut aussi avoir un rôle discursif et

marquer le statut de l'information. Dans les exemples cités ci-dessus, le nom “девушка” (“fille”) peut être accentué et ainsi rhématisé.

En ce qui concerne les structures présentatives, en russe elles se limitent à l'emploi du pronom démonstratif “это” + Nom au nominatif, par exemple: “это стул” – c'est une chaise.

Lorsqu'on doit exprimer l'existence de personnes ou d'objets, il y a deux possibilités. On peut utiliser une expression locative suivie d'un nom au nominatif, par exemple “в комнате стулья” – “dans chambre chaises”. L'emploi du verbe exprimant l'existence n'est pas nécessaire, ce qui fait la différence avec le français où on utiliserait la structure existentielle “il y a”. En revanche, si cet énoncé devait être prononcé au passé ou au futur, le verbe “есть”, l'équivalent du verbe “avoir” en français, serait obligatoire. La différence entre les deux langues est surtout importante pour le présent.

Nous pouvons aussi utiliser un verbe de position, à savoir “стоять”, “сидеть”, “лежать” (respectivement: “se tenir debout”, “être assis”, “être couché” en français). Pour reprendre le même exemple, on peut dire “в комнате стоят стулья” (“dans la chambre se tiennent debout des chaises”). Les verbes de position s'utilisent systématiquement en russe et remplacent la structure existentielle “il y a” française qui permet d'exprimer la présence de référents sans préciser leur position.

Les francophones doivent apprendre à introduire les référents dans le discours en utilisant soit la structure “это” + Nom au nominatif, soit une expression locative sans verbe + Nom au nominatif, soit un verbe de position + Nom au nominatif. Ces moyens sont variés et différents de ce que leur offre la LM.

Suite à l'analyse de quatre manuels récents de russe: deux manuels édités en France (Jouan-Lafont & Kovalenko, 2005; Khavronina et al., 2007) et deux manuels édités en Russie (Chernyshov, 2013; Miller et al., 2013), nous pouvons constater que la phrase présentative formée par le pronom démonstratif “это” + Nom au nominatif est introduite dès les premières leçons. Cette structure correspond à la structure “c'est + N” en français.

Это	Ольга	Владимировна.	Она	завтракает.
<i>Pron Dém</i>	<i>NPR Nom</i>	<i>NPR Nom</i>	<i>PP 3SG</i>	<i>V3SG</i>
C'est	Olga	Vladimirovna.	Elle	déjeune.
(Chernyshov, 2013: 42)				

Pour exprimer la présence d'objets ou de personnes dans l'espace, on constate les deux possibilités syntaxiques du russe présentées environ à mi-parcours du premier niveau. Il s'agit des structures sans verbe.

Посуда	на	полке	в	шкафу.
<i>NS Nom</i>	<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>	<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>
Vaisselle	sur	étagère	dans	armoire
La vaisselle est sur l'étagère dans l'armoire.				
(Chernyshov, 2013: 114)				

On note également l'utilisation des verbes de position comme dans l'exemple suivant.

На	столе	лежат	наши	книги.
<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>	<i>V3PL</i>	<i>Pron Poss</i>	<i>NPL Nom</i>
Sur	table	sont couchés	nos	livres

Sur la table il y a nos livres.
(Miller *et al.*, 2013: 68)

C'est en effet l'emploi de ces moyens qui constitue l'équivalent de la structure "il y a". Aucune démarche contrastive n'est observée dans les manuels analysés puisqu'ils ne sont pas spécifiquement adressés aux francophones.

L'emploi d'un verbe de position ou d'action lors de l'introduction de l'information en russe est bien présent dans les manuels, mais il n'est pas explicité, ce qui peut représenter une difficulté pour les apprenants.

Quant à l'utilisation du verbe "есть" ("avoir"), elle est rattachée à la notion d'appartenance. C'est effectivement souvent dans ce contexte qu'on utilise ce verbe en russe. Les phrases de type "у меня есть собака" ("j'ai un chien") sont présentées dans les manuels et abordées sous la forme interrogative, affirmative et négative.

У	вас	есть	дети?
<i>PREP</i>	<i>PP2PL</i>	<i>VInf</i>	<i>NPL Nom</i>
chez	vous	avoir	enfants

Vous avez des enfants?

Les réponses prévoient l'emploi du verbe "есть" ("avoir").

Да,	у	меня	есть	дети.
<i>Interj</i>	<i>Prép</i>	<i>PP 1SG</i>	<i>VInf</i>	<i>NPL Nom</i>
Oui,	chez	moi	avoir	enfants.

Oui, j'ai des enfants.

Nous avons constaté que les moyens permettant d'introduire des référents dans le discours ne sont pas les mêmes en français et en russe. Les structures syntaxiques spécifiques au russe sont bien présentes dès le début de l'enseignement; cependant, aucun lien avec le discours et sa structure n'est fait. Nous pensons que la nécessité d'omettre le verbe ou d'employer un verbe de position dans un énoncé exprimant l'existence peut poser problème aux apprenants francophones.

Méthodologie

Recueil de corpus

Les participants de notre étude sont des francophones adultes ayant appris le russe en tant que langue seconde. Leur apprentissage de la langue, qui a débuté vers l'âge de 18 ans et a duré en moyenne cinq ans, s'est déroulé dans un contexte alloglotte et en milieu institutionnel. Il a été poursuivi par des séjours de longue durée en pays russophones, ce qui leur a permis d'atteindre le stade d'apprenants "avancés" (Bartning, 1997), qui correspond au niveau B2 selon le CECRL. Ainsi, leur niveau linguistique est relativement élevé, même si leur discours comporte toujours des formes non-natives, à savoir des erreurs discursives ou des formes non adaptées au contexte.

Notre corpus est constitué de deux groupes de contrôle composés de 15 locuteurs monolingues du français et 15 locuteurs monolingues de russe. Les productions de ces derniers sont issues de l'étude d'Aleksandrova (2012a) sur les influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes-français. Ces locuteurs n'ont jamais effectué de séjour à l'étranger et ne sont pas en contact avec d'autres langues que leur L1. Ils ont 25 ans en moyenne et ont tous effectué des études supérieures dans leur pays respectif.

Le groupe expérimental est composé de 14 apprenants francophones de la langue russe de niveau avancé. Ils partagent les mêmes caractéristiques socio-culturelles que les locuteurs des groupes de contrôle, à savoir l'âge et le niveau d'études.

Les participants ont été soumis à une "tâche verbale complexe", soit un récit oral de fiction basé sur le film *Quest* de Tyron Montgomery. Ce film muet représente un personnage de sable qui traverse des mondes hostiles à la recherche d'eau et qui rencontre des obstacles sous forme d'éléments naturels comme le sable, les pierres, etc. Il a été utilisé précédemment par d'autres chercheurs travaillant sur l'acquisition des principes discursifs dans d'autres langues. Cela nous a donc permis de comparer nos résultats avec ceux des études antérieures.

Les participants ont d'abord regardé le film dans son intégralité, avant de le visionner une seconde fois épisode par épisode. À chaque pause, il leur a été demandé de raconter oralement ce qu'il venait de se passer dans l'épisode. Les francophones monolingues ont alors produit leur récit en français, les russophones monolingues en russe, et les apprenants l'ont réalisé en russe également.

Procédure d'analyse de corpus

Chaque production a été transcrite et segmentée en énoncés. Bien que l'énoncé soit généralement défini comme étant une unité formée autour de l'élément verbal, certains fragments ne comportant pas d'éléments verbaux ont également été considérés comme des énoncés à part entière. Dans ce cas, nous avons basé notre découpage sur l'intonation descendante et les pauses présentes dans le discours. Les propositions subordonnées ont également été classées en tant qu'énoncés séparés. En revanche, un verbe modal suivi d'un verbe à l'infinitif forment à eux deux un seul énoncé. Une fois les textes découpés, nous avons séquencé le film afin de faire correspondre les énoncés avec les séquences définies.

Notre analyse est focalisée sur le domaine référentiel des entités et notamment sur l'introduction du personnage animé. Nous comparons les productions des francophones monolingues avec celles des russophones monolingues. Puis, nous contrastons les productions des apprenants avec celles des deux groupes de natifs. Enfin, nous décrivons et interprétons les différences observées.

Nous procédons à une analyse générale des productions en regardant leur longueur, ainsi que le nombre d'énoncés s'inscrivant dans la trame et dans l'arrière-plan. Les résultats de ces analyses nous permettent de mettre en évidence les moyens utilisés pour l'introduction du protagoniste dans le discours des apprenants. Ils nous renseignent également sur la présence de potentielles influences translinguistiques dans les productions des apprenants francophones de russe. Notre analyse porte sur

la structure syntaxique en lien avec le statut informationnel des éléments analysés. Elle ne prend pas en compte la dimension prosodique, bien que celle-ci soit très intéressante et puisse venir en aide aux apprenants pour assouplir les contraintes syntaxiques. Il serait intéressant d'analyser cette dimension dans une étude ultérieure.

À l'issue de cette analyse, nous proposons des pistes didactiques pouvant être appliquées au sein des classes d'enseignement de russe. Nous proposons une approche basée sur la comparaison de corpus et décrivons sa potentielle implémentation dans un cours de langue.

Résultats d'analyse

Analyse générale des récits

Les locuteurs francophones natifs ont effectué des productions d'en moyenne 69,4 énoncés. Celles des russophones sont composées d'en moyenne 49,8 énoncés. On constate ainsi que les russophones ont produit des récits plus courts que ceux des francophones. En ce qui concerne les productions des apprenants, elles représentent en moyenne 54 énoncés, ce qui se trouve entre les deux résultats propres aux locuteurs monolingues. Le nombre d'énoncés dans les productions des apprenants est plus proche de celui des russophones natifs que des francophones natifs, sans que ces valeurs ne marquent une réelle différence pour autant.

Les discours narratifs produits par les locuteurs présentent les événements auxquels font face le protagoniste et l'ensemble des entités du film. La trame des récits est ainsi composée des énoncés répondant à la *quaestio*: "*Que s'est-il passé pour P (protagoniste) pendant ce temps?*".

Les deux groupes de contrôle ont produit des récits comportant en moyenne 32 énoncés de la trame. Les productions des deux groupes de contrôle sont similaires dans le nombre d'énoncés de la trame et donc dans la nature des procès encodés.

En revanche, si ce nombre représente 47% du nombre moyen d'énoncés dans les récits des francophones, il correspond à 68% des productions des russophones. Ceci signifie que les productions des locuteurs francophones comportent plus d'énoncés de l'arrière-plan que celles des russophones. Les exemples ci-dessous présentent deux extraits de récits: le premier produit par un francophone natif et le second par un russophone (les énoncés de la trame sont marqués en gras).

- 1. Cette fois-ci le bonhomme est tombé dans un troisième décor fait uniquement de pierres**
2. Donc ce décor paraît plus dangereux
3. Parce qu'il y a des pierres
- 4. Qui tombent du ciel**
5. Et il y a des blocs de pierres
- 6. Qui émergent du sol**
- 7. Et donc il se fait mal en tombant**

Человек	провалился
<i>NS Nom</i>	<i>V3 SG</i>
homme	est tombé
'l'homme est tombé'	

и	оказался	в	какой-то	каменной	пустыне
<i>CONJ</i>	<i>V3 SG</i>	<i>PREP</i>	<i>ADJ</i>	<i>ADJ</i>	<i>NS Loc</i>
et	s'est retrouvé	dans	un certain	de pierre	désert
'et s'est retrouvé dans un désert de pierre'					

встал
V3 SG
s'est levé
'il s'est levé'

камни	начинают	расти	совершенно	ниоткуда
<i>NPL Nom</i>	<i>V3 PL</i>	<i>V Inf</i>	<i>ADV</i>	<i>ADV</i>
pierres	commencent	pousser	absolument	nulle part
'les pierres commencent à pousser de nulle part'				

Les récits des apprenants sont composés d'en moyenne 26 énoncés de la trame, ce qui représente 48,15% des énoncés produits. Ils semblent alors employer les mêmes stratégies d'organisation de la trame et de l'arrière-plan que les locuteurs francophones natifs mais la trame de leurs récits est plus courte, car elle comporte moins d'énoncés que la trame moyenne d'une production d'un francophone natif. Ce résultat peut être lié au niveau de compétences en russe des apprenants.

Cette analyse nous montre que les récits des francophones sont plus longs que ceux des russophones car ils comportent plus d'énoncés d'arrière-plan. Dans son étude, Aleksandrova (2012a) indique que la structure syntaxique d'une langue influence l'organisation des informations entre la trame et l'arrière-plan. La structure syntaxique du russe imposerait aux locuteurs l'expression de certains éléments dans la trame. On s'attend alors à ce que le groupe d'apprenants de russe adopte les contraintes linguistiques imposées par cette langue dans leurs productions, c'est-à-dire que la trame soit plus importante que l'arrière-plan. Cependant, notre analyse montre le contraire. La proportion des énoncés de la trame et de l'arrière-plan fait transparaître les principes plutôt propres au français. Les apprenants semblent ne pas se plier aux contraintes syntaxiques imposées par le russe. Ils continueraient à suivre celles du français, bien que cette dernière ne soit pas la langue sélectionnée dans leurs productions.

Introduction du protagoniste dans le discours

Récits des groupes de contrôle

Dans leurs productions, les groupes de contrôle ont eu recours à trois différents types de procédés pour introduire le protagoniste dans le récit.

1. *Structure présentative ou existentielle: "il y a" + SN / "c'est" + SN*
2. *Prédicat extérieur: "on voit" + SN*
3. *Structure à verbe lexical: SN (sujet) + Verbe*

L'utilisation des procédés 1 et 2 correspond à une introduction du protagoniste dans un énoncé de l'arrière-plan, contrairement au procédé 3 pour lequel l'introduction se fait dans un énoncé de la trame.

Le choix du procédé d'introduction diffère entre les deux groupes de contrôle. Chez les francophones, l'introduction du protagoniste est le plus souvent réalisée soit par une structure présentative ou existentielle (procédé 1), avec des formulations telles que “c'est” ou “il y a”, soit par l'emploi du prédicat extérieur (procédé 2). L'emploi de ces procédés représente respectivement 46% et 42% des cas.

- a. donc **c'est** un petit bonhomme de sable / **il y a** un bonhomme de sable apparemment
- b. et puis **on voit** une espèce de personnage

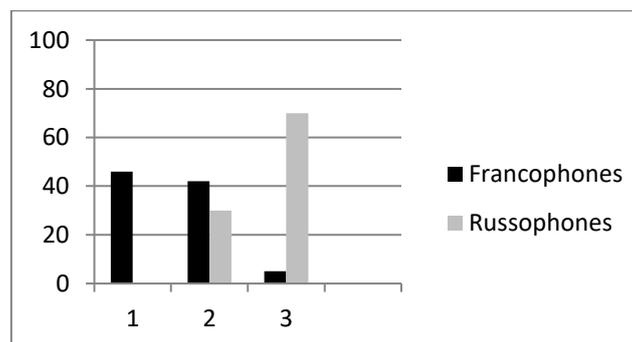
En ce qui concerne l'utilisation de la construction à verbe lexical (procédé 3), un seul cas a été relevé dans les récits des francophones. En revanche, ce procédé est majoritairement utilisé par les locuteurs russophones natifs (70% des cas).

ЧЕЛОВЕК	СПИТ
<i>NS Nom</i>	<i>V3SG</i>
homme	dort
'un homme dort'	

L'introduction grâce à un prédicat extérieur a également été attestée dans les récits des russophones, mais elle est moins fréquente et ne représente que 30% des cas.

в	начале	фильма	я	вижу	человека	в	пустыне
<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>	<i>NS Gen</i>	<i>PP 1SG</i>	<i>V1SG</i>	<i>NS Acc</i>	<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>
au	début	du film	je	vois	homme	dans	désert
'au début du film je vois un homme dans le désert'							

Bien que la structure présentative existe en russe, par exemple “это человек” (c'est homme), elle n'est jamais employée par le groupe de contrôle. En ce qui concerne la structure existentielle “il y a” + SN, aucun locuteur russophone n'y a recours puisqu'il n'existe pas d'expression équivalente en russe. La figure 1 présente le contraste des choix effectués par les groupes de contrôle en ce qui concerne l'introduction du protagoniste dans le discours.



1. Structure présentative ou existentielle, 2. Prédicat extérieur, 3. SN + Verbe lexical

Figure 1 – Introduction du protagoniste par les groupes de contrôle

Il est communément admis que l'information faisant partie du focus de l'énoncé est exprimée en position finale de celui-ci, à condition que la structure morpho-syntaxique de la langue d'expression du locuteur le permette (Hendriks & Watorek, 2008). Comme le montre Aleksandrova (2012b), le recours aux structures

présentatives et aux prédicats extérieurs par les francophones dans le cas de l'introduction du protagoniste ne relèverait alors pas d'un choix mais de contraintes syntaxiques imposées par le français. En effet, dans cette langue, seuls les procédés 1 et 2 offrent la possibilité d'exprimer le SN se référant à l'information nouvelle en fin d'énoncé. L'utilisation de la structure S-V n'assurerait pas ce principe du "focus en dernier". Ceci semble expliquer les préférences des francophones pour les deux premiers procédés.

En russe, l'ordre des mots dans la phrase est relativement libre. Le recours au schéma à verbe lexical (procédé 3) n'entre alors pas en contradiction avec l'expression du SN se référant à une nouvelle information en fin d'énoncé. Il est possible d'exprimer le SN sujet en position pré ou postverbale. Les exemples ci-dessous présentent ces possibilités.

В	пустыне	песочный	человек	пытается	найти	воду
<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>	<i>ADJ</i>	<i>NS Nom</i>	<i>V3SG</i>	<i>VInf</i>	<i>NS Acc</i>
dans	désert	de sable	homme	essaye de	trouver	eau
'dans le désert l'homme de sable essaye de trouver de l'eau'						

В	пустыне	просыпается	песочный	человек
<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>	<i>V3SG</i>	<i>ADJ</i>	<i>NS</i>
dans	désert	se réveille	de sable	homme
'dans le désert l'homme de sable se réveille'				

Ces deux exemples attestent de l'utilisation des structures S-V et V-S non accompagnées de déterminants chez les russophones natifs. Ceci signifie que l'ordre S-V lors de l'introduction du protagoniste représente une construction possible en russe. En revanche, les résultats d'Aleksandrova (2012 a et b) montrent que, en cas de recours à cette construction, le SN est accompagné d'un déterminant facultatif dans 40% des cas. Ceci suggère que la simple utilisation de la construction S-V est relativement imprécise et n'exprime pas clairement le statut de l'information dans le discours.

Les productions du groupe de contrôle russophone confirment le principe selon lequel le marquage global du statut de l'information est assuré par l'ordre des mots en russe. La référence au protagoniste par un SN (sujet) en position postverbale est suffisante pour indiquer qu'il s'agit de l'introduction du protagoniste dans le récit. En revanche, si ce SN (sujet) est positionné avant le verbe et se situe en début d'énoncé, le marquage global par l'ordre des mots semble ne pas être perçu comme suffisant et peut être substitué par l'emploi des déterminants facultatifs, tels que "один" (un) ou "какой-то" (un certain), comme illustré dans l'exemple ci-dessous.

какое-то	существо	очнулось	в	песчаной	пустыне
<i>ADJ</i>	<i>NS Nom</i>	<i>V3SG</i>	<i>PREP</i>	<i>ADJ</i>	<i>NS Loc</i>
un certain	être	s'est réveillé	dans	de sable	désert
'une sorte d'être s'est réveillé dans le désert de sable'					

Dans tous les cas, l'introduction du protagoniste se fait principalement dans un énoncé de la trame et non pas dans un énoncé de l'arrière-plan, comme on le voit dans les productions des francophones natifs. Cette tendance pourrait également se

répéter pour l'introduction d'autres entités dans le discours et expliquer, en partie, l'écart entre le nombre d'énoncés de la trame et celui de l'arrière-plan dans les productions des groupes de contrôle.

Après avoir identifié les différences propres aux groupes de contrôle en ce qui concerne l'introduction du protagoniste, nous essaierons de voir dans quelle mesure les apprenants francophones s'approprient les stratégies discursives propres aux russophones monolingues.

Récits des apprenants avancés

Nous constatons des différences intéressantes lors de la comparaison des productions des locuteurs natifs avec celles des apprenants en russe. Le procédé 1 est utilisé par les francophones natifs, alors que les russophones natifs optent pour le procédé 3. Les deux groupes de contrôle ont recours au procédé 2 de façon relativement équivalente.

Dans les productions des apprenants, le protagoniste est introduit à l'aide d'un prédicat extérieur (procédé 2) dans 43% des cas. Ce résultat diffère légèrement des productions des russophones natifs (30% des cas). Une seule occurrence du procédé 3 a été relevée dans les productions des apprenants, alors qu'il s'agit de la structure la plus employée par le groupe de contrôle russophone. En outre, la construction "есть + SN" (être + SN) a été attestée dans 50% des cas, alors que cette structure syntaxique n'existe pas en russe. Cette dernière semble être une traduction littérale de la structure existentielle "il y a" présente en français. Les exemples suivants illustrent l'utilisation de la structure "есть + SN" dans les productions des apprenants avancés.

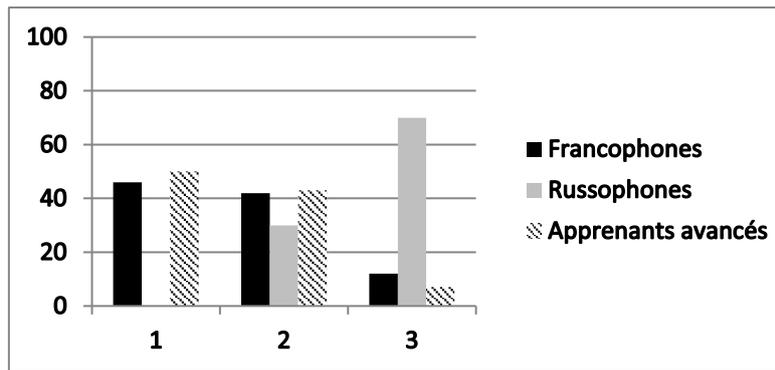
А	потом	есть	персонаж	засыпавший	в	песке
<i>ADV</i>		<i>VInf</i>	<i>NS Nom</i>	<i>ADJ</i>	<i>PREP</i>	<i>NS Loc</i>
et	puis	il y a	personnage	endormi	dans	sable

'et puis il y a un personnage endormi dans le sable'

В	первом	части	есть	человек	от	песок
<i>PREP</i>	<i>ADJ</i>	<i>NS Loc</i>	<i>VInf</i>	<i>NS Nom</i>	<i>PREP</i>	<i>NS Nom</i>
dans	première	partie	il y a	homme	de	sable

'dans la première partie il y a un homme de sable'

Les apprenants semblent ainsi ne pas introduire le protagoniste en ayant recours au procédé propre à la langue de production de leur récit. Ils utilisent majoritairement la structure existentielle ou le prédicat extérieur, dans des proportions qui sont même supérieures à celles des francophones natifs. Les apprenants avancés n'introduisent quasiment jamais le protagoniste à l'aide d'un SN suivi d'un verbe lexical, contrairement à la grande majorité des russophones natifs. La figure 2 ci-dessous montre clairement les différences attestées et la tendance des apprenants francophones de russe à utiliser une stratégie spécifique qui serait très probablement influencée par leur L1.



1. Structure présentative ou existentielle, 2. Prédicat extérieur, 3. SN + verbe lexical

Figure 2 – Introduction du protagoniste par l'ensemble des locuteurs

La comparaison des productions des apprenants avancés avec celles des locuteurs monolingues nous permet de constater une divergence dans l'utilisation des procédés servant à l'introduction du protagoniste dans le discours. L'utilisation de la structure existentielle "есть" (être) + SN étant employée uniquement par les apprenants, elle s'apparente alors à une erreur. Celle-ci n'est cependant pas de nature grammaticale, car le verbe "есть" (être) peut parfois être employé pour exprimer l'existence d'une entité. Cet emploi ne concerne cependant que la formation de questions, telles que:

В	Париже	есть	русские	рестораны?
<i>PREP</i>	<i>NPR Loc</i>	<i>INF IMP</i>	<i>ADJ Nom</i>	<i>NPL Nom</i>
dans	Paris	il y a	russes	restaurants?

'est-ce qu'il y a des restaurants russes à Paris?'

Ou bien encore lors d'une emphase ou un contraste:

В	Париже	нет	ресторанов.	Но	в	Москве	есть.
<i>PREP</i>	<i>NPR Loc</i>	<i>NEG</i>	<i>NPL Gen</i>	<i>CONJ</i>	<i>PREP</i>	<i>NPR Loc</i>	<i>V Inf</i>
dans	Paris	n'y a pas	restaurants	mais	dans	Moscou	il y a

'il n'y a pas de restaurants à Paris mais il y en a à Moscou'

L'utilisation de la structure présentative "есть + SN", qui est incompatible avec la fonction d'introduction de l'information dans le discours, représente une réelle erreur discursive. Cette dernière remet alors en question l'efficacité des méthodes d'enseignement traditionnelles du russe qui semblent ignorer le lien entre les principes discursifs permettant l'introduction de l'information dans le discours et les moyens grammaticaux. Ainsi, ces apprenants éprouvent certaines difficultés à adopter la norme d'organisation du discours imposée par le russe, et ce, même à un niveau avancé (niveau confirmé par la présence d'erreurs de déclinaison et de conjugaison dans leurs discours).

Pistes didactiques

Suite à notre analyse, nous avons mené une réflexion méthodologique qui pourrait être utile aux apprenants et aux enseignants. Une démarche contrastive se basant sur les corpus de production nous semble être une piste intéressante. Une analyse de productions de locuteurs natifs pourrait être proposée en classe sans

utiliser le métalangage linguistique trop spécifique pour les apprenants. L'enseignant pourrait demander aux apprenants de comparer les méthodes d'introduction du personnage dans le texte. Les apprenants verront très rapidement les différences. Ceci remet les formes dans le discours et dans le contexte. L'analyse peut porter sur un seul texte par langue ou sur un corpus comportant plusieurs textes qui montreraient les variations possibles.

Ce travail d'analyse contrastive peut également porter sur d'autres domaines, comme le temps, l'espace ou les procès. Il s'étend également sur d'autres types de textes. Des essais de mise en place de la démarche contrastive ont été faits dans des classes de FLE d'apprenants sinophones dans le cas d'un travail autour du texte argumentatif (Aleksandrova & David, 2020).

Une fois ce travail d'analyse terminé, des tâches contextualisées seraient proposées dans le but de constituer un discours similaire pour un autre support visuel. Les situations de communication peuvent être variées. Pour mettre au maximum les apprenants en situation réelle, le support visuel n'est pas partagé entre les participants, c'est-à-dire que le locuteur présente une information (un récit, une description) à partir d'un support que son interlocuteur ne voit pas. Il est, dans ce cas, vraiment obligé de mettre en œuvre tous les moyens linguistiques dont il dispose pour faire passer le message.

La contextualisation nous semble un outil indispensable pour remédier aux erreurs discursives, et ce, dès les niveaux débutants.

Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous avons essayé de montrer les erreurs d'apprenants francophones de russe dans les productions orales. Ces erreurs sont plutôt d'ordre discursif que grammatical. Les apprenants utilisent une structure qu'ils ont vue en cours mais qui n'est pas adaptée à la fonction discursive de l'introduction de l'information dans le discours.

On atteste donc une incohérence entre la maîtrise morphosyntaxique et la compétence discursive. Les apprenants font un transfert de conceptualisation de la L1 sur la L2: ils calquent la structure "il y a" à leur production en russe et utilisent la même stratégie discursive en russe que celle qu'ils auraient utilisé en français, leur L1. Cette structure leur permet d'introduire le personnage sans réfléchir à l'ordre des mots, sans chercher un verbe d'action pour l'introduire. C'est une sorte de stratégie de simplification. Même s'ils avaient pu choisir le procédé commun aux francophones et aux russophones (procédé 2), c'est-à-dire le verbe de perception, ils ne le font pas. On voit que, lorsqu'ils peuvent utiliser une structure grammaticalement proche de leur L1, ils optent pour cette solution. De plus, la structure qu'ils choisissent leur permet de placer le nouveau référent en fin d'énoncé, ce qui correspond aux principes discursifs. En revanche, on n'a noté aucun effort pour utiliser un déterminant non obligatoire. Les apprenants semblent avoir compris que leur utilisation en russe n'était pas attendue. Ces analyses vont dans le sens des propos de Kellermann (1995) pour qui le transfert n'est pas automatique, mais vraiment le résultat du travail d'analyse de systèmes linguistiques de l'apprenant. Dans notre cas, les apprenants

semblent juger que la structure existentielle “il y a” est suffisamment neutre pour être transférée en russe. En revanche, ils considèrent probablement que les déterminants obligatoires en français seraient trop spécifiques et donc les apprenants n’essaient pas de les transférer en russe.

Les travaux antérieurs ont déjà signalé ce phénomène de difficulté d’acquisition des principes d’organisation du discours (Bartning *et al.*, 2009; Lambert, 2006) chez les apprenants francophones pour d’autres langues que le russe. Les auteurs ont montré également que les erreurs discursives sont très persistantes.

Du point de vue didactique, on pourrait s’appuyer sur ce résultat et inclure davantage la dimension discursive dans l’enseignement. Par exemple, on pourrait travailler à partir des corpus de productions réelles de locuteurs natifs et observer ensemble avec les apprenants les moyens d’introduction de protagonistes et d’autres entités dans le discours. On pourrait faire de même pour les autres types du mouvement référentiel, tels que le maintien et la réintroduction. On pourrait également le faire pour d’autres domaines référentiels, tels que le temps et l’espace, domaines également très importants dans un récit. Cela permettrait aux apprenants de prendre conscience des différences grammaticales dans le discours. Mais pour mettre en place cette approche, l’enseignant doit être lui-même familiarisé avec les outils d’analyse de discours et être capable de faire une analyse au préalable pour mieux guider les apprenants et leur montrer les différences saillantes entre les productions typiques de locuteurs natifs et les leurs.

Les corpus sont déjà exploités en didactique des langues, notamment en didactique de l’anglais LE. Cependant, en didactique du russe, il est assez rare de trouver des méthodes qui seraient basées sur ce type d’approche (Furniss, 2013).

Nous espérons que cette contribution permettra de mieux réaliser l’importance d’articuler la morphosyntaxe avec les compétences discursives lors de l’enseignement/apprentissage de langues étrangères. Nous cherchons aussi à montrer l’utilité des corpus de productions réelles, même de petite taille, du point de vue didactique. Leur utilisation permettrait de faciliter l’acquisition des principes discursifs en LE/L2 et éviter les erreurs de ce type qui peuvent nuire à la communication et à l’intercompréhension entre les interlocuteurs.

Références bibliographiques

- ALEKSANDROVA, Tatiana. 2012a. *Influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes/français*. Thèse de doctorat, Université Paris 8. URL: <http://www.theses.fr/2012PA083663>.
- ALEKSANDROVA, Tatiana. 2012b. Reference to entities in fictional narratives of Russian/French quasi-bilinguals. Marzena WATOREK, Sandra BENAZZO & Maya HICKMANN (eds.), *Comparative perspectives to language acquisition: tribute to Clive Perdue*, Bristol: Multilingual Matters, 520-535.
- ALEKSANDROVA, Tatiana & Catherine DAVID. 2020. Approche interculturelle des genres en contexte universitaire: les étudiants sinophones face au texte argumentatif. *Synergie Chine* 15, 19-33.
- BARTNING, Inge. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 9, 9-50.
- BARTNING, Inge, Fanny FORSBERG & Victorine HANCOCK. 2009. Resources and obstacles in very advanced L2 French: formulaic language, information structure and morphosyntax. *EUROSLA Yearbook* 9: 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 185-212.
- BARTNING, Inge & Nathalie KIRCHMEYER. 2003. Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 19, 3-9.
- BRUN, Dina. 2001. Information structure and the status of the NP in Russian. *Theoretical Linguistics* 27, 109-135.
- CARROLL, Mary & Monique LAMBERT. 2003. Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge: a study of adult French and German learners of English. Christine DIMROTH & Maria STARREN (eds.), *Information structure and the dynamics of language acquisition. Studies in bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 267-287.
- CARROLL, Mary & Christiane VON STUTTERHEIM. 1993. The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions. *Linguistics* 31, 1011-1041.
- CHERNYSHOV, Stanislav. 2013. *Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс (Let's go ! Russian for adults. A course for beginners)*. Saint-Pétersbourg: Zlatoust.
- CORDER, Stephen Pitt. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-70.
- CULIOLI, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- FURNISS, Edie. 2013. Using a corpus-based approach to Russian as a foreign language materials development. *Russian Language Journal/ Русский язык* 63, 195-212.

- HENDRIKS, Henriette & Marzena WATOREK. 2008. L'organisation de l'information en topique dans les discours. Descriptifs en L1 et en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 26, 149-171.
- JARVIS, Scott (ed.). 2011. *Bilingualism: language and cognition. Special issue: Crosslinguistic influence in bilinguals' concepts and conceptualizations* 14: 1.
- JOUAN-LAFONT, Véronique & Vladimir KOVALENKO. 2005. *Reportage*. Paris: Belin.
- KELLERMAN, Éric. 1979. La difficulté, une notion difficile. *Encrages* (n° spécial, 16-21).
- KELLERMAN, Éric. 1995. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 125-150.
- KHAVRONINA, Sérafima, Aleksandra CHIROTCHENSKAÏA & Lydia BRONTCHITCHAGOVA. 2007. *Le russe à votre rythme: cours pratique pour francophones*. Paris: Institut d'études slaves.
- KISSELEV, Olesya & Anna ALSUFIEVA. 2017. The development of syntactic complexity in the writing of Russian language learners. *Russian Language Journal/Русский язык* 67, 27-54.
- KLEIN, Wolfgang & Christiane VON STUTTERHEIM. 1991. Text structure and referential movement. *Sprache und Pragmatik* 22, 1-32.
- LAMBERT, Monique. 1997. En route vers le bilinguisme. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 9, 147-172.
- LAMBERT, Monique. 2006. Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs? Gunnel ENGWALL (éd.), *Construction, acquisition et communication: études linguistiques des discours contemporains, Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia* 23, 151-171.
- LAMBERT, Monique, Mary CARROLL & Christiane VON STUTTERHEIM. 2008. Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 26, 11-31.
- LAMBERT, Monique & Ewa LENART. 2004. Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2: gestion du statut des entités dans une tâche de récit. *Langages* 155, 14-33.
- LEVELT, Willem. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.
- MACWHINNEY, Brian. 1999. The emergence of language from embodiment. Brian MACWHINNEY (ed.), *The emergence of language*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 213-256.
- MILLER, Liudmila, Liudmila POLITOVA & Irina RYBAKOVA. 2013. *Zhyli-Byli (Once upon a time). 28 Russian lessons for beginners: textbook*. Saint-Petersbourg: Zlatoust.
- PERDUE, Clive (ed.). 1993. *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives* (2 vols.). Cambridge: Cambridge University Press.
- SLOBIN, Dan. 1991. Learning to think for speaking: native language, cognition and rhetorical style. *Pragmatics* 1: 1, 7-25.

Liste des abréviations

S	sujet
V	verbe
O	objet
NS	nom singulier
NPL	nom pluriel
NPP	nom propre
ADJ	adjectif
Nom	nominatif
Acc	accusatif
Gen	génitif
Loc	locatif
PP	pronom personnel
1SG	1 ^e personne du singulier
3SG	3 ^e personne du singulier
2PL	2 ^e personne du pluriel
Pron Dém	pronom démonstratif
Pron Poss	pronom possessif
PREP	préposition
VInf	verbe infinitif
V1SG	verbe 1 ^e personne du singulier
V3SG	verbe 3 ^e personne du singulier
V3PL	verbe 3 ^e personne du pluriel
NEG	négation
CONJ	conjonction