

■ **Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**
Organizing Committee

Z o e G a v r i i l i d o u
A n g e l i k i E f t h y m i o u
E v a n g e l i a T h o m a d a k i
Penelope Kambakis-Vougiouklis

■ **Γραμματειακή Υποστήριξη**
Secretarial Support

Ioannis Anagnostopoulos
Maria Georganta
Polyxeni Intze
Nikos Mathioudakis
Lidija Mitits
Eleni Papadopoulou
Anna Sarafianou
Elina Chadjirapa

■ **ISBN 978-960-99486-7-8**

■ **Τυπογραφική επιμέλεια**

Νίκος Μαθιουδάκης
Ελένη Παπαδοπούλου
Ελίνα Χατζηπαπά

■ **Σχεδιασμός εξώφυλλου**

Νίκος Μαθιουδάκης

■ **Copyright © 2012**

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Democritus University of Thrace

Εργαστήριο Σύνταξης, Μορφολογίας, Φωνητικής, Σημασιολογίας, *+Μόρφωση* ΔΠΘ
Laboratory of Syntax, Morphology, Phonetics, Semantics, *+MorPhoSE* DUTH

Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας
International Conference of Greek Linguistics

www.icgl.gr

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΑΛΛΟΦΩΝΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΥΣ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Φρειδερίκος Βαλετόπουλος
Université de Poitiers – FoReLL (EA 3816), Γαλλία
fvaletop@univ-poitiers.fr

ABSTRACT

The aim of this paper is to study the use of Greek as a foreign language by the French speaking learners on the basis of evidences from a Learner Corpus. This study will be focused on the sentence structure and the word order. Greek, in contrast to French, is a relatively flexible language with respect to word order. Syntactic relations among clausal elements can be identified thanks to the rich nominal inflection. On the other hand, French is not as flexible, and clausal elements are placed in fixed positions. Our study concerns written texts of learners of four different levels.

Keywords: Learner Corpus of Modern Greek, Greek as a foreign language, French-speaking learners, word order in Greek

1. Εισαγωγή

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό μελετά την κατάκτηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας από τους γαλλόφωνους διδασκόμενους, όπως αυτή διαφαίνεται μέσα από την ανάλυση του γραπτού και προφορικού λόγου τους. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, θα περιοριστούμε στη μελέτη της σειράς των κύριων όρων της πρότασης στο γραπτό λόγο.

Η σειρά των κύριων όρων της πρότασης αποτελεί ένα ιδιαίτερα, κατά τη γνώμη μας, ενδιαφέρον συντακτικό ζήτημα το οποίο ελάχιστα έχει μελετηθεί αναφορικά με τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το άρθρο της Κατσιμαλή (1996:121) όπου υπογραμμίζεται ότι η σειρά των όρων στα Νέα Ελληνικά «αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής σε αλλοδαπούς για τρεις λόγους: κατ'αρχήν οι ευρωπαϊκές γλώσσες δεν παρουσιάζουν ανάλογη ευελιξία των όρων και ίσως η συγκριτική ανάλυση της μητρικής και της ξένης (ελληνικής) γλώσσας δημιουργεί σύγχυση στο μαθητή. Εξάλλου είναι επιθυμητό και εφικτό να πλουτίσει ο μαθητής τις εκφραστικές του δυνατότητες και να μνηθεί σε κάποιο βαθμό στις σημασιολογικές αποχρώσεις που υπονοούν. Τέλος πρέπει να προστατευθεί από τη λανθασμένη υπεργενίκευση ότι όλες ανεξαιρέτως οι σειρές είναι επιτρεπτές στη Νέα Ελληνική»¹.

Η μελέτη μας θα βασιστεί σε ένα σώμα προφορικού και γραπτού λόγου από τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Για τις ανάγκες της παρούσας ανακοίνωσης θα λάβουμε υπόψη μας τα γραπτά από τα τέσσερα προτεινόμενα επίπεδα, α', β', γ' και δ', χωρίς ωστόσο να επιθυμούμε τη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την εξέλιξη της εκμάθησης και κατάκτησης της γλώσσας, σε αυτό τουλάχιστον το στάδιο της έρευνάς μας. Αυτό που κατά βάσει μας ενδιαφέρει είναι η διδακτική εφαρμογή των παρατηρήσεών μας και η θεωρητικοποίηση των συμπερασμάτων μας με στόχο τη *συγκεκριμενοποίηση (contextualisation)* της διδασκαλίας και του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου (εφεξής ΚΕΠ). Με τον όρο *συγκεκριμενοποίηση* (Valetopoulos et Marquilló Laguy, 2008, βλ. επίσης ΚΕΠ², § 4.1. Το περιεχόμενο της χρήσης της γλώσσας) αναφερόμαστε σε μια ιδιαίτερη προσέγγιση του ΚΕΠ που έχει ως στόχο τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων

¹ Για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας και της γλωσσικής εξέλιξης του προφορικού λόγου αλλόγλωσσων μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, βλέπε Βαρλοκώστα και Τριανταφυλλίδου (2003).

² Το ΚΕΠ διατίθεται δωρεάν στην ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf/. Για τα επίπεδα ελληνομάθειας, βλέπε επίσης <http://www.greeklanguage.gr/certification/node/94/>.

του διδασκόμενου κοινού και τη βελτίωση του διδασκόμενου υλικού που θα προσαρμοστεί στη γλωσσική και πολιτισμική πραγματικότητα του διδασκόμενου.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οφείλουμε να μελετήσουμε τόσο τις δυσκολίες του εν λόγω κοινού όσο και τις γλωσσικές ή πολιτισμικές ζώνες που θα επιτρέψουν την ευκολότερη πρόσβαση στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, λόγω γλωσσικής συγγένειας ή γλωσσικής προσέγγισης. Εξάλλου, μέσα στο πλαίσιο αυτό της διδασκαλίας, αυτό που μας ενδιαφέρει δεν είναι μόνο τι μπορούν να πουν οι διδασκόμενοι αλλά και αυτό που θα μπορούσαν να πουν, αλλά δεν το λένε λόγω γλωσσικής αβεβαιότητας.

Βέβαια, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι τα σώματα κειμένων μπορούν να μας προσφέρουν ένα μόνο μέρος από όλες αυτές τις πληροφορίες για ποικίλους λόγους. Θα επανέλθουμε στα χαρακτηριστικά των σωμάτων κειμένων στα συμπεράσματα του άρθρου (βλέπε επίσης Valetopoulos, 2010).

2. Η σειρά των όρων στη νέα ελληνική και τη γαλλική

Στο κεφάλαιο αυτό προτείνουμε μια σύντομη παρουσίαση της σειράς των όρων στη νέα ελληνική και τη γαλλική. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές των δύο γλωσσών επικεντρώνουν την προσοχή τους σε διαφορετικά ζητήματα. Οι μελετητές της ελληνικής μελετούν κατά κύριο λόγο τη σειρά των όρων και τη βασική δομή της πρότασης ενώ οι μελετητές της γαλλικής προσεγγίζουν το ζήτημα των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου.

2.1 Η σειρά των όρων στη νέα ελληνική

Σύμφωνα με τις γραμματικές της νέας ελληνικής (βλ. μεταξύ άλλων Holton et al., 1999, βλ. επίσης Philippaki-Warbuton, 1985, 1987, Tsimpli, 1990, 1995, Goutsos, 1994, για μια συζήτηση των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, Alexiadou, 1999), η δομή της πρότασης στα ελληνικά είναι σχετικά ελεύθερη με δυνατότητα μετακίνησης των διαφόρων συστατικών. Βέβαια, η κάθε σειρά μπορεί να είναι κατάλληλη για ορισμένα κειμενικά περιβάλλοντα. Πέραν αυτού, συγκεκριμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη σειρά των όρων, όπως για παράδειγμα ποιο είναι το συστατικό που παρουσιάζεται ως *θέμα* ή ως *εστία*.

Οι προτάσεις που παρουσιάζονται ως νέα πληροφορία με ουδέτερο επιτονισμό μπορούν να έχουν είτε τη σειρά ΡΥ(Α) είτε ΥΡΑ. Έτσι, η σειρά ΡΥ(Α) αφορά τα αμετάβατα ρήματα ή τα μεταβατικά ρήματα που βρίσκονται σε δομή που εκφράζει μια απρόβλεπτη, νέα πληροφορία. Για παράδειγμα,

1. *Κυκλοφορούν φωτοτυπίες με λανθασμένες απαντήσεις!*

2. *Χτύπησε το τηλέφωνο και τάραξε τις σκέψεις της.*

Η σειρά ΥΡΑ εμφανίζεται πιο συχνά όταν η πρόταση είναι μεταβατική και το υποκείμενο είναι γνωστό και έμψυχο ή αόριστο αλλά γνωστό και ειδικό στους συνομιλητές.

3. *Ορισμένοι πιστεύουν ότι το κάπνισμα τους δίνει κάποιο στυλ.*

Δύο είναι τα συντακτικά φαινόμενα που κατά τη γνώμη μας έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση μας, καθώς επιτρέπουν την τροποποίηση της βασικής συντακτικής δομής προσδίδοντας μια ιδιαίτερη σημασία στην πρόταση, η *εκτόπιση* και η *εστίαση*. Η εκτόπιση είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση θεματοποίησης μέσω της οποίας το εκτοπισμένο συστατικό, συντακτικά ή σημασιολογικά συνδεδεμένο με την πρόταση, βρίσκεται στην περιφέρεια της πρότασης και μπορεί να επαναλαμβάνεται με τη βοήθεια κάποιας αντωνυμίας. Σε επίπεδο επιτονισμού, παρατηρείται μια μακρά παύση μεταξύ του εκτοπισμένου στην αρχή της πρότασης στοιχείου και της υπόλοιπης πρότασης, καθώς και βαθιά πτώση του επιτονισμού. Στην περίπτωση που το εκτοπισμένο στοιχείο μετατίθεται στο τέλος της πρότασης, το στοιχείο αποκτά επεξηγηματική λειτουργία.

4. *Η Δάφνη σας μιλάει για χρήματα και λέει τα πράγματα όπως τα σκέφτεται: (τους φτωχούς,) δεν τους συμπαθεί ιδιαίτερα (, τους φτωχούς).*

Η εστίαση μπορεί να εκφραστεί είτε με την παρουσία εμφατικού τόνου είτε με τη μετατόπιση ενός συστατικού στην αρχή της πρότασης διατηρώντας τον εμφατικό τόνο.

5. *Ο Γιάννης έκανε όλη τη δουλειά.*

Προτού κλείσουμε το κεφάλαιο αυτό, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η συζήτηση περί σειράς των όρων δεν έχει καταλήξει και υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις και αναλύσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει βέβαια ο προφορικός λόγος μέσα από πρωτότυπες παραγωγές προφορικού λόγου, ο οποίος δεν έχει ακόμη αναλυθεί ικανοποιητικά.

Με την ένταξη του ΚΕΠ στην καθημερινή ζωή των διδασκόντων και τη χρησιμοποίησή του ως κύρια πηγή για τη συγγραφή εγχειριδίων, γίνεται πλέον λόγος και επισήμως για την ικανότητα των

διδασκόμενων να χρησιμοποιούν, τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο, «περικειμενικές, γραμματικές και λεκτικές ενδείξεις για να συμπεράν[ουν] στάσεις, διαθέσεις και προθέσεις και να προβλέψ[ουν] τι πρόκειται να ακολουθήσει» (ΚΕΠ, σελ. 87). Βέβαια, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο δεν μπορεί παρά να μας δώσει τις καντευθυντήριες γραμμές, καθώς έγκειται στους διδάσκοντες και τους συγγραφείς να προτείνουν πιο συγκεκριμένα αυτό το οποίο θα πρέπει να διδαχθούν οι διδασκόμενοι ώστε να αναπτύξουν την εν λόγω ικανότητα.

Μια σύντομη έρευνα των εγχειριδίων μπορεί να μας δείξει ότι η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται παρά με έμμεσο τρόπο μέσω της κατανόησης και της έκφρασης. Όσον αφορά δε τη σειρά των όρων στην πρόταση, ελάχιστες είναι οι πληροφορίες που μπορούμε να αποκομίσουμε από τα εγχειρίδια. Μήπως διότι πρόκειται για μια ασύνειδη λειτουργία που δύσκολα μπορεί να θεωρητικοποιηθεί από τους διδάσκοντες και τους συγγραφείς των εγχειριδίων; Μήπως διότι η άμεση διδασκαλία αυτού του συντακτικού φαινομένου δεν μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη και κατάκτηση της εν λόγω ικανότητας που εξαρτάται και από την ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας;

Για το λόγο αυτό, η παρατήρηση των Μπακάκου-Ορφανού & Χειλά-Μαρκοπούλου (1992) μας φαίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δεδομένου ότι ήδη σε αυτό το άρθρο είχαν υπογραμμίσει ότι «επιλογές του ομιλητή που σχετίζονται με τη στάση του απέναντι στο μήνυμα, στο συνομιλητή του και στο γενικότερο πλαίσιο της εκάστοτε επικοινωνιακής πράξης, επιλογές που σε τελευταία ανάλυση επηρεάζουν καθοριστικά τη σειρά των στοιχείων των γλωσσικών εκφωνημάτων, γενικά δε θίγονται στα εγχειρίδια».

2.2 Η σειρά των όρων στη Γαλλική

Αντίθετα από την ελληνική, η γαλλική είναι, θεωρητικά, πολύ πιο «συντηρητική» και επιβάλλει τη σειρά ΥΡΑ, υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο (βλέπε μεταξύ άλλων Bidaud & Megherbi, 2005 και Muller, 2008). Αυτός ο τύπος δομής προσφέρει συγκεκριμένες δυνατότητες: το ονοματικό σύνολο που βρίσκεται πριν από το κλινόμενο ρήμα είναι το υποκείμενο και κάθε ονοματικό σύνολο μετά το κλινόμενο ρήμα είναι το συμπλήρωμά του. Εξαιρέση αποτελούν τα εργαστικά ρήματα των οποίων τα υποκείμενα διαθέτουν και ορισμένες από τις ιδιότητες του συμπληρώματος.

Οποιαδήποτε μετατόπιση ενός συστατικού, εξαιρουμένων των κλιτικών, μεταξύ του υποκειμένου και του ρήματος είναι αδύνατη (παράδειγμα 6). Η εισαγωγή ενός επιρρηματικού στοιχείου μεταξύ του βοηθητικού και της μετοχής είναι δυνατή (παράδειγμα 7), αλλά αυτή η θέση δεν είναι πιθανή για το προθεσιακό μη επιρρηματικό συμπλήρωμα (παράδειγμα 8).

6. **Paul une soupe a mangé.*

[Παύλος μια σούπα έχει φάει]

Ο Παύλος έφαγε μια σούπα.

7. *Paul a toujours travaillé dans la publicité.*

[Παύλος έχει πάντοτε εργαστεί στη διαφήμιση]

Ο Παύλος πάντοτε εργαζόταν στο χώρο της διαφήμισης.

8. **Paul a de son patron obtenu une augmentation de son salaire.*

[Παύλος έχει από το αφεντικό του πετύχει αύξηση του μισθού του]

Ο Παύλος έπνυξε από το αφεντικό του αύξηση του μισθού του.

Βέβαια, στο μεγαλύτερο μέρος των εργασιών, η συζήτηση για τη γαλλική δεν επικεντρώνεται στο αν η σειρά είναι ΥΡΑ ή κάποια άλλη, αλλά κατά πόσο η σειρά αυτή είναι η ίδια στο γραπτό και τον προφορικό λόγο. Ο Fradin (1990:30, υποσημείωση 19) διαχωρίζει τον προφορικό από το γραπτό λόγο υπογραμμίζοντας ότι οι περιορισμοί του γραπτού λόγου παύουν να ισχύουν στον προφορικό λόγο, κάτι που τον ωθεί να χαρακτηρίσει ως εξαιρετικές περιπτώσεις του προφορικού λόγου κάθε παραβίαση των κανόνων του γραπτού λόγου³.

Πολλές έρευνες έχουν υποστηρίξει, ωστόσο, ότι οι διαφορετικές δομές που συναντώνται στον προφορικό και γραπτό λόγο αποτελούν κυρίως ένα συνεχές που εμπλουτίζει τη γραμματική της γλώσσας. Έτσι, η Blanche-Benveniste υπογραμμίζει (1996:109) ότι οι δομές του προφορικού λόγου διαθέτουν μια μεγαλύτερη ποικιλία από μετατροπές οι οποίες ωστόσο δεν είναι παντελώς άγνωστες στο γραπτό λόγο. Εξάλλου, η ίδια σημειώνει (1996:117) ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη σειρά όρων που μπορεί να επηρεάζεται από φαινόμενα φυσικού λόγου και λεκτικών ανταλλαγών.

Όπως και στην περίπτωση της ελληνικής, δύο συντακτικά φαινόμενα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στον προφορικό και το γραπτό λόγο και θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια του άρθρου. Το πρώτο

³ Blanche-Benveniste (1996:109) σημειώνει αναφορικά με την παρατήρηση του Fradin : «Il ne sera pas question ici de séparer fondamentalement le français parlé, pour la raison qu'il aurait des tournures exceptionnelles, 'où les interdictions [de l'écrit] ne jouent pas pleinement'».

είναι η εστίαση η οποία γίνεται κατά κύριο λόγο με τη βοήθεια της συγκεκριμένης συντακτικής δομής 'c'est ... QU-' (βλέπε παραδείγματα 9 και 10). Το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα συντακτικό μετασχηματισμό (M. Gross, 1975) που μπορεί να εμφανίζεται τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο⁴.

9. *C'est un enfant qui a trouvé l'idée.*

[Είναι ένα παιδί το οποίο βρήκε την ιδέα]

Ένα παιδί είχε την ιδέα αυτή.

10. *Bon, c'est c'est le père qui qui doit travailler.* (Corpus oral)

[Ωραία, είναι είναι ο πατέρας ο οποίος ο οποίος πρέπει να εργαστεί]

Ο πατέρας είναι αυτός που πρέπει να εργαστεί.

Το δεύτερο φαινόμενο είναι αυτό του εκτοπισμού (βλέπε παραδείγματα 11-13) που μπορεί να συνοδεύεται από την επανάληψη με μια αναφορική αντωνυμία (βλέπε παράδειγμα 11). Ο μετασχηματισμός αυτός παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη γαλλική, τόσο λόγω του μεγάλου αριθμού στοιχείων που μπορούν να εκτοπιστούν (προθεσιακά σύνολα, απαρεμφατικοί τύποι, κλπ.), όσο και λόγω του στοιχείου που επιτρέπει την επανάληψη (δεικτικές αντωνυμίες, κλπ.). Ο εκτοπισμός μπορεί να γίνεται είτε στην αρχή της πρότασης είτε στο τέλος της πρότασης. Το φαινόμενο αυτό συναντάται ιδιαίτερα σπάνια στο γραπτό αλλά ιδιαίτερα συχνά στον προφορικό λόγο.

11. *Ma tante, elle habite à Paris.*

Η θεία μου, μένει στο Παρίσι.

12. *ça elle peut comprendre.* (Blanche-Benveniste, 1996:113)

Αυτό, μπορεί να το καταλάβει.

13. *Ces progrès, Monsieur DM les a indiqués brièvement* (Blanche-Benveniste, 1996:113)

Τις προόδους αυτές, τις έχει ήδη επισημάνει εν συντομία ο κύριος DM.

Στη συνέχεια του άρθρου, θα παρουσιάσουμε παραδείγματα από ένα σώμα κειμένων διδασκόμενων και θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σειρά των όρων και πώς οι επιλογές των διδασκόμενων διαμορφώνονται ενόσω προχωρούν στην εκμάθηση της γλώσσας.

2.3 Ορισμός της πρότασης

Προτού περάσουμε στην ανάλυση του σώματος κειμένων, θεωρούμε απαραίτητες ορισμένες παρατηρήσεις αναφορικά με τον όρο *πρόταση*. Ο ελληνικός όρος αντιστοιχεί σε ποικίλες ενότητες που ανάλογα με τις θεωρήσεις μπορούν να ανταποκρίνονται σε όρους όπως *proposition*, *sentence*, *clause*, για να μην αναφερθούμε παρά στους αγγλικούς όρους.

Η σημασία που αποδίδουμε στην *πρόταση* είναι αυτή ενός συνόλου που αποτελείται από το κατηγορήμα και τα βασικά του συστατικά, δηλαδή τους όρους που είναι υποχρεωτική από τη λεξική δομή του κατηγορήματος. Εξάλλου, όπως διαφαίνεται και από μία σύντομη μελέτη των διδακτικών εγχειριδίων αυτή είναι συνήθως και η διδασκόμενη δομή στους αρχάριους.

3. Υποθέσεις εργασίες και σώμα έρευνας

Η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική και ποσοτική⁵ ανάλυση ενός μικρού σώματος κειμένων που περιλαμβάνει γραπτά από την Πιστοποίηση της Ελληνομάθειας που προτείνει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Το γενικό σώμα, μέρος του οποίου αποτελεί το εν λόγω σώμα κειμένων, αποτελείται από 14 γραπτές παραγωγές και 7 προφορικές παραγωγές που κατατάχθηκαν στο πρώτο επίπεδο, 30 γραπτές παραγωγές και 15 προφορικές παραγωγές του δεύτερου επιπέδου, 18 γραπτές παραγωγές και 9 προφορικές του τρίτου επιπέδου και, τέλος, 10 γραπτές παραγωγές και 5 προφορικές παραγωγές προφορικού λόγου. Συνολικά, μελετήθηκαν 12 000 περίπου λέξεις γραπτού λόγου και 350 λεπτά συνομιλίας, εκ των οποίων τα 200 αποτελούσαν λόγο διδασκόμενων. Αποφασίσαμε να μελετήσουμε ένα σώμα κειμένων μικρού μεγέθους, καθώς αποτελεί, κατά πρώτον, μία πιλοτική έρευνα και, κατά δεύτερον, διότι επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικά κοινό.

Σύμφωνα με τις παραπάνω παρατηρήσεις αναφορικά με τη δομή της πρότασης στα ελληνικά και τα γαλλικά, θα μελετήσουμε τις ακόλουθες υποθέσεις :

⁴ Βλέπε την ανάλυση των Valetopoulos et Lamprou, υπό δημοσίευση. Στη μελέτη αυτή γίνεται μια προσπάθεια ανάλυσης των δομών 'εγώ είμαι αυτός που' ή 'εγώ είμαι που', μέσα από τη μελέτη μεταφράσεων διδασκόμενων τη γαλλική ως ξένη γλώσσα.

⁵ Να σημειωθεί ότι τα ποσοτικά στατιστικά στοιχεία μας επιτρέπουν απλώς να έχουμε μια συνολική εικόνα του σώματος κειμένων.

- οι γαλλόφωνοι διδασκόμενοι θα προτιμήσουν τη συντακτική δομή ΥΡΑ, κυρίως στο γραπτό λόγο, καθώς αποτελεί την πλέον ουδέτερη για αυτούς δομή·

- οι γαλλόφωνοι διδασκόμενοι θα χρησιμοποιήσουν δομές που θα γίνονται πιο ευέλικτες όσο θα προχωρούν στα υψηλότερα επίπεδα·

- παρά την παραγωγή συντακτικά ορθών δομών, ορισμένα περιβάλλοντα θα είναι ακατάλληλα από την άποψη της πληροφοριακής δομής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι αποκλείσαμε τα κείμενα αυτά που προέρχονταν από ομογενείς και επικεντρωθήκαμε στα κείμενα των γαλλόφωνων που δεν είχαν κάποια ιδιαίτερη σχέση με ελληνόφωνους.

4. Ανάλυση δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό, προτείνουμε μια πρώτη ανάλυση των δεδομένων ανά επίπεδο. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, θα υπογραμμίσουμε τα χαρακτηριστικά των προτάσεων που διαθέτουμε στο πιλοτικό σώμα κειμένων, με στόχο να αναδείξουμε την ανάπτυξη των γραμματικών και συντακτικών γνώσεων των διδασκόμενων.

4.1 Επίπεδο Α

Προτού μελετήσουμε τη δομή των φράσεων, πρέπει να σημειώσουμε ότι το επίπεδο αυτό αντιστοιχεί στο Α2 επίπεδο του *Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου*. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του (ΚΕΠ, σελ. 34), ο διδασκόμενος μπορεί να «γράφ[ει] σύντομα, απλά μηνύματα και σημειώσεις που σχετίζονται με θέματα άμεσης ανάγκης. Μπορ[εί] να γράψ[ει] μια πολύ απλή προσωπική επιστολή ευχαριστώντας, λ.χ., κάποιον για κάτι.»

Βάσει αυτών, δύο κύριες παρατηρήσεις επιβάλλονται. Πρώτον, τα κείμενα των διδασκόμενων αποτελούνται, όπως είναι αναμενόμενο, από σύντομες προτάσεις με κατά κύριο λόγο δύο συστατικά μέρη, το ρήμα και το συμπλήρωμά του:

14. *Έχω καινούριους φίλους. Τα μαθήματα είναι πολύ καλά και είναι πολύ ωραίο μέρος. Έχω καινούργιο σπίτι. Είναι πολύ ωραίο και πολύ μεγάλο. Ζώω με τον Γ. και τον Π. Η Μ. και η Ι. ζουν δίπλα μας και τρώω όλοι μαζί. Το πανεπιστήμιο είναι πολύ μεγάλο.*

15. *Μα, έχασα το πιστοποιητικό μου.*

16. *Δεν έχω πολύ καλούς βαθμούς.*

ενώ οι προτάσεις μπορούν να περιλαμβάνουν επίσης κάποιον τοπικό ή χρονικό προσδιορισμό.

17. *Το μεσημέρι πάω στο κινηματογράφο.*

18. *Μέσα την τσάντα μου ήτανε το πιστοποιητικό μου.*

Οι σύντομες αυτές προτάσεις μπορούν να συνδέονται με τους συνδέσμους *και* ή *αλλά*, ενώ πολύ σπάνια παρατηρούνται δομές με *να* + *ρήμα* ή πιο σύνθετες δομές με αναφορικές προτάσεις.

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά το υποκείμενο των προτάσεων· οι περισσότερες προτάσεις έχουν ως υποκείμενο το συγγραφέα του κειμένου. Σε σπάνιες μόνο περιπτώσεις, αναφέρεται το υποκείμενο σε αρχική θέση. Για παράδειγμα,

19. *Αλλά εγώ κάνω γιορτί με τους φίλους μου και τελικά είμαι πεθαμένος την Δευτέρα το πρωί.*

20. *Τα καλλιτεχνικά μαθήματά μου είναι ωρέα και μου αρέσει πολύ.*

Στην πρόταση 19, ο διδασκόμενος έχει ως στόχο να εστιάσει στο υποκείμενο, χρησιμοποιώντας τον αντιθετικό σύνδεσμο *αλλά*. Στην πρόταση 20, παρατηρούμε ένα πολύ συχνό φαινόμενο, όπου οι διδασκόμενοι τοποθετούν την προσωπική αντωνυμία σε θέση υποκειμένου, όταν θέλουν να αλλάξουν το θέμα της περιγραφής. Έτσι, από την πρόταση αυτή και στη συνέχεια, το υποκείμενο θα απουσιάζει και θα εννοείται δεδομένου ότι έχει ήδη παρουσιαστεί στον αναγνώστη.

Τέλος, συχνή είναι η εμφάνιση της δομής Αντωνυμία Ρήμα Υποκείμενο, καθώς οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν τις δομές ‘μου αρέσει’, ‘μου χρειάζεται’, κλπ.

Μπορούμε να πούμε συγκεντρωτικά ότι οι 125 προτάσεις που μελετήθηκαν μπορούν να καταταχθούν ως εξής: 64% των προτάσεων ακολουθούν τη δομή Ρήμα + Συμπλήρωμα, 14,5% διαθέτουν έναν επιρρηματικό προσδιορισμό σε αρχική θέση, όπως *αντίθετα*, *επιπλέον*, κλπ., 14,5% εμφανίζουν το υποκείμενο στην αρχική θέση, και μόλις 7% αντιστοιχούν σε τριτοπρόσωπες δομές με την προσωπική αντωνυμία σε αρχική θέση.

4.2 Επίπεδο Β

Το επίπεδο Β, ήτοι Β1, διακρίνεται από το επίπεδο Α τόσο ως προς τη λεξιλογική ποικιλία που χαρακτηρίζει τα γραπτά όσο και από την πιο πλούσια συντακτική δομή. Σύμφωνα με το ΚΕΠ (σελ. 34), ο διδασκόμενος «[μ]πορ[εί] να γράψ[ει] απλό κείμενο σχετικό με θέματα που [τ]ου είναι γνωστά ή που [τον] ενδιαφέρουν προσωπικά. Μπορ[εί] να γράψ[ει] προσωπικές επιστολές περιγράφοντας εμπειρίες και εντυπώσεις.»

Αν εξετάσουμε τα κείμενα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πέρα από τις απλές προτάσεις του τύπου ΥΡΑ, υπάρχει ένας σχετικά μεγάλος αριθμός από δευτερεύουσες προτάσεις οι οποίες εισάγονται κατά κύριο λόγο από τους συνδέσμους *για να*, *επειδή* και *ώστε*. Όσον αφορά τη δομή τους, σε ένα σύνολο 300 περίπου προτάσεων, απλών ή και σύνθετων, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα: 51% των προτάσεων ακολουθούν τη δομή Ρήμα + Συμπλήρωμα, 21% εμφανίζουν το υποκείμενο στην αρχική θέση, 11,5% διαθέτουν έναν επιρρηματικό προσδιορισμό σε αρχική θέση και 8,5% αποτελούν σύνθετες προτάσεις με μια δευτερεύουσα επιρρηματική πρόταση. Τέλος μόλις το 7,5% των προτάσεων αντιστοιχούν σε τριτοπρόσωπες δομές με την προσωπική αντωνυμία σε αρχική θέση.

Η πλειοψηφία των προτάσεων, όπως καταδεικνύεται από την καταμέτρηση, αντιστοιχεί στην ακολουθία ΡΑ καθώς οι διδασκόμενοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν ως πρόσωπο αναφοράς το πρώτο πρόσωπο ενικού ή πληθυντικού.

21. Σε μια στιγμή μπήκαμε σ'ένα πυκνό δάσος, όπου δεν υπήρχε πια μονοπάτι.

22. Φώναξα τους φίλους μου με φωνή δυνατή.

Σταδιακά, οι διδασκόμενοι αρχίζουν να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερες να-προτάσεις, κυρίως με τη δομή *θα ήθελα*, ή ότι-προτάσεις με λεκτικά ρήματα.

23. **Θα ήθελα να σας πω ότι** εδώ η ζωή είναι δύσκολη για μένα.

Αυτό όμως που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι καταρχήν η δομή Επίρρ. Προσδ. + (Υ)ΡΑ, καθώς παρουσιάζεται λιγότερο συχνά από ό,τι στο επίπεδο Α. Αυτό βέβαια μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι καταφεύγουν πλέον σε πιο σύνθετες δομές, χρησιμοποιώντας τις δευτερεύουσες προτάσεις ως επιρρηματικό προσδιορισμό. Για παράδειγμα,

24. **Όταν μου έστειλε σε αυτή πολύ**, συμφώνησα γιατί ήθελα να δω πως θα είναι.

25. **Λοιπόν, αν δεν μου αρέσει πολύ να γράφω**, σου στέλνω γράμμα, **για να σου μαθαίνω μια κακό νέα**.

Να σημειωθεί ότι πολλές παρένθετες προτάσεις αρχίζουν να εμφανίζονται στο λόγο με κύρια λειτουργία να συσχετίζουν μια πρόταση με πληροφορίες που θεωρούνται γνωστές σύμφωνα με τις οδηγίες του άρθρου.

26. **Όπως το ξέρετε** αγόρασα ένα σπίτι πέρσι και τώρα είμαι μακριά.

Συνολικά, παρατηρούμε συνεπώς ότι οι διδασκόμενοι προτείνουν πλέον πιο σύνθετες προτάσεις, ακολουθώντας τη δομή κύρια πρόταση-σύνδεσμος-δευτερεύουσα πρόταση, χωρίς ωστόσο να αλλάζει ιδιαίτερα η θέση των βασικών συστατικών όρων της πρότασης.

4.3 Επίπεδο Γ

Το επίπεδο Γ, που αντιστοιχεί στο επίπεδο Β2, προϋποθέτει ότι ο διδασκόμενος «[μ]πορ[εί] να γράψ[ει] σαφή, λεπτομερή κείμενα για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντά [τ]ου. Μπορ[εί] να γράψ[ει] ένα δοκίμιο ή μια αναφορά, παραθέτοντας πληροφορίες ή δίνοντας επιχειρήματα για να στηρίξ[ει] ή να αντικρούσ[ει] μια συγκεκριμένη άποψη. Μπορ[εί] να γράψ[ει] επιστολές τονίζοντας την προσωπική σημασία γεγονότων και εμπειριών.» (ΚΕΠ, σελ. 34). Βέβαια αυτή η γενική, όπως το απαιτεί το ΚΕΠ, φράση δε μας δίνει ιδιαίτερες πληροφορίες σχετικά με το τι μπορεί να κάνει ο διδασκόμενος σε συντακτικό επίπεδο.

Ας εξετάσουμε ορισμένα παραδείγματα από το σώμα των 4500 λέξεων που αντιστοιχούν σε 200 περίπου προτάσεις σύνθετες. Οι απλές προτάσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες μέσα στο σώμα που μελετήθηκε. Τα γραπτά του επιπέδου αυτού χαρακτηρίζονται, όπως είναι αναμενόμενο, από πιο σύνθετες προτάσεις, πλουσιότερες συντακτικά και λεξιλογικά. Ωστόσο, ορισμένα συντακτικά φαινόμενα αρχίζουν πλέον να εμφανίζονται με ιδιαίτερη συχνότητα. Ας εξετάσουμε τις παρακάτω προτάσεις:

27. **Εσύ πρέπει να βοηθείς την κόρη σου να δημιουργήσει μια δική της προσωπικότητα, όχι να μοιάζει με τις φίλες της!**

28. **Σε τέτοια ηλικία** το παιδί είναι – και πρέπει να είναι – πάντα με άλλους ενήλικους.

29. **Αλλωστε στην τάξη της** πρέπει να είναι κλειστό το κινητό.

30. **Πράγματι για όλους εσάς και γι'αυτούς που δεν μπόρεσαν να έρθουν απόψε**, το καινούργιο μας γήπεδο θα είναι ανηχτό.

Στις παραπάνω προτάσεις, οι διδασκόμενοι αλλάζουν τη βασική δομή εκτοπίζοντας στην αρχή της πρότασης άλλα συστατικά: το υποκείμενο της εξαρτημένης να-πρότασης (παράδειγμα 27), έναν (εμπρόθετο) επιρρηματικό προσδιορισμό (παράδειγματα 28-30). Αυτή η ανάγκη έμφασης διαφαίνεται μερικές φορές και από το γλωσσικό υλικό ή τις δομές που χρησιμοποιούνται όπως στα παραδείγματα 31 και 32, όπως ‘είναι ... που’, μεταφράζοντας ή αποδίδοντας εν μέρει τη γαλλική δομή ‘c’est ... qui/que’.

31. *Ένα πράγμα ακόμη που μου φαίνεται πολύ σημαντικό.*

32. *Είναι μεγάλο λάθος που έκανες.*

Πέρα όμως από αυτές τις λίγες δομές που μας επιτρέπουν να διακρίνουμε μια γενικότερη ευελιξία στην πρόταση χωρίς να δομούνται απαραίτητως και αποδεκτές προτάσεις, η συχνότερη δομή παραμένει αυτή που έχουμε μελετήσει μέχρι τώρα, δηλαδή (Y)PA.

4.4 Επίπεδο Δ

Στο επίπεδο Δ, που αντιστοιχεί στο επίπεδο Γ1, ο διδασκόμενος «*μπορ[εί] να εκφραστ[εί] με σαφή, καλά δομημένα κείμενα, εκφράζοντας απόψεις αρκετά εκτενώς. Μπορ[εί] να γράψ[ει] επιστολές, δοκίμια ή αναφορές για σύνθετα θέματα, υπογραμμίζοντας τα σημεία που πιστεύ[ει] πως αποτελούν ουσιαστικά ζητήματα. Μπορ[εί] να επιλέξ[ει] ύφος κατάλληλο για τον αναμενόμενο αναγνώστη.*» (ΚΕΠ, σελ. 34). Αυτό σημαίνει ότι ο διδασκόμενος χειρίζεται ικανοποιητικά τη γλώσσα και τη δομή της πρότασης, ώστε να είναι ικανός να αλλάζει την πρόταση με διάφορους μετασχηματισμούς.

Οι προτάσεις του σώματος κειμένων που μελετήσαμε ακολουθούν κατά κύριο λόγο τη βασική δομή (Y)PA (παράδειγμα 33):

33. *Σε μισούσα απόλυτα, είχες γίνει το πιο αϊδιαστικό άτομο στον πλανήτη. Σε ονειρευόμουν κάθε νύχτα, και ξύπναγα με αυτό το κακό συναίσθημα της λύπης και της μελαγχολίας.*

Εξάλλου, η πλειοψηφία των προτάσεων είναι σύνθετες προτάσεις με ιδιαίτερη προτίμηση για τις αιτιολογικές, χρονικές, τελικές και υποθετικές προτάσεις. Βέβαια, παρατηρούμε παράλληλα ότι οι προτάσεις αυτές εισάγονται πάντοτε με τους ίδιους συνδέσμους, *γιατί, διότι, όταν, για να:*

34. *Όταν μου ανακοίνωσες την απόφασή σου, πρώτ’απ’όλα το πήρα πολύ ψύχραμα, γιατί σε είχα στο τηλέφωνο (μα και εσύ, από το τηλέφωνο τα λένε αυτά;), και δεν ήθελα να σου δείξω την στεναχώρια μου.*

Οι διδασκόμενοι καταφεύγουν στη μετατροπή της βασικής δομής σε συγκεκριμένες περιπτώσεις:

α. Στην περίπτωση του εκτοπισμού του επιρρηματικού προσδιορισμού στην αρχή της πρότασης, που πολλές φορές γενικεύεται (παράδειγματα 35-37). Η γενίκευση αυτή οφείλεται είτε στην υπερδιόρθωση είτε στην πιθανή επίδραση της συντακτικής ανάλυσης της γαλλικής, όπως στο παράδειγμα 37, όπου το ουσιαστικό *αλήθεια* αναλύεται επιρρηματικά:

35. *Βεβαίως ξέρεις πολύ καλά εσύ τι σημαίνει για μια γυναίκα το να δουλεύει και να προσέχει τα παιδιά της.*

36. *Για αυτό το λόγο, Χάρη μου, σου γράφω αυτό το γράμμα : πρέπει να σκεφτείς καλά και να πάρεις μια απόφαση.*

37. *Αλήθεια είναι ότι από πολύ καιρό κάνεις πολλές δραστηριότητες ...*

β. Η δεύτερη περίπτωση στην οποία παρατηρείται μετατροπή της βασικής δομής είναι στην περίπτωση ιδιαίτερου επιτονισμού. Στα παραδείγματα 38 και 39, ο διδασκόμενος επιθυμεί να δώσει έμφαση σε κάτι που έχει ήδη πει συνδέοντάς το με τη συνέχεια του κειμένου. Η αντωνυμία *αυτά* (παράδειγμα 38) ή *αυτές* (παράδειγμα 39) αποκτά κατά συνέπεια αναφορική λειτουργία παραπέμποντας σε ό,τι έχει ειπωθεί.

38. *Είναι επίσης αυτά τα κίνητρα της υποψηφιότητάς σου, αν δεν κάνω λάθος.*

39. *Ενδιαφέρεσαι ιδιαίτερα στις γυναίκες, διότι είναι αυτές που παθαίνουν την μεγαλύτερη έλλληψη βοήθειας στη ζωή τους.*

Τέλος, θα επιθυμούσαμε να κάνουμε μια γενικότερη παρατήρηση αναφορικά με τον τύπο των κειμένων. Παρατηρούμε ότι πολύ συχνά οι διδασκόμενοι καταφεύγουν σε απλές δομές ή στην παράταξη απλών προτάσεων επιθυμώντας να προσδώσουν στο κείμενό τους φιλικό χαρακτήρα. Αυτό τους οδηγεί στη χρήση προφορικών δομών ή δομών που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως προφορικές (παράδειγμα 33).

5. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της μελέτης του πιλοτικού αυτού σώματος κειμένων δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά ούτε και να θεωρηθούν ως τελικά. Προς το παρόν, προσπαθήσαμε να κάνουμε ορισμένες γενικές παρατηρήσεις που θα μας επιτρέψουν να κάνουμε πιο συγκεκριμένη την έρευνά μας.

Όσον αφορά τις τρεις γενικές υποθέσεις που διατυπώσαμε στην αρχή της έρευνάς μας, παρατηρούμε ότι οι γαλλόφωνοι διδασκόμενοι προτιμούν τη συντακτική δομή (Υ)ΡΑ, καθώς αποτελεί την πλέον ουδέτερη για αυτούς δομή. Όσο προχωρούμε στα διάφορα επίπεδα, παρατηρούμε ωστόσο ότι οι διδασκόμενοι αποφεύγουν τις άλλες δομές και ο λόγος τους παραμένει κατά βάση προσκολλημένος στη δομή (Υ)ΡΑ. Αυτό βέβαια μπορεί να οφείλεται και στον τύπο των γραπτών που επιλέξαμε να μελετήσουμε, καθώς πρόκειται για γραπτά εξετάσεων και, σε αυτή την περίπτωση, οι διδασκόμενοι αποφεύγουν τους πειραματισμούς. Παρόλα αυτά, αυτό μπορεί επίσης να υποδεικνύει και την ανασφάλεια την οποία πιθανότατα νιώθουν με ορισμένες συντακτικές δομές, κάτι που τους ωθεί στο να παράγουν απλές συντακτικά δομές. Τέλος, όσον αφορά την ορθότητα ορισμένων δομών σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, μπορούμε να πούμε προς το παρόν ότι οι διδασκόμενοι έχουν την τάση ακόμη και στο πιο προχωρημένο επίπεδο να γενικεύουν ορισμένες δομές είτε από επίδραση της μητρικής γλώσσας είτε από υπερδιόρθωση. Εξάλλου, παρατηρείται η τάση να χρησιμοποιούνται δομές που θα μπορούσαν να θυμίζουν προφορικό λόγο αλλά που στην πραγματικότητα βασίζονται απλώς στην παράταξη απλών προτάσεων.

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα μάς έδειξε το δρόμο για την περαιτέρω ανάλυση, καθώς απαιτείται, κατά τη γνώμη μας, συγκριτική μελέτη με το γραπτό και προφορικό λόγο των ομογενών. Επιπλέον, επιβάλλεται η ανάλυση και των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής ώστε να φανεί κατά πόσο τα εγχειρίδια και η διδασκαλία επηρεάζουν τελικά τις επιλογές αυτές των διδασκόμενων. Αντίστοιχες έρευνες, τις οποίες πραγματοποιήσαμε με ελληνοφώνους διδασκόμενους τη γαλλική ως ξένη γλώσσα, έδειξαν ότι το είδος της άσκησης που πρέπει να πραγματοποιήσουν καθορίζει και τους παράγοντες που παρεμβαίνουν. Έτσι, άλλοτε παρατηρείται έντονη επίδραση της μητρικής, όταν οι διδασκόμενοι πρέπει να μεταφράσουν ένα κείμενο (Valetopoulos et Lamprou, υπό δημοσίευση), είτε επίδραση της διδασκαλίας και των στρατηγικών εκμάθησης, καθώς οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν τη στρατηγική της αποφυγής, μαθαίνουν να γράφουν χωρίς να πειραματίζονται με νέες δομές ή δομές που δεν κατέχουν ικανοποιητικά (Valetopoulos, υπό δημοσίευση).

Τέλος, όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις δείχνουν επίσης και το πλήθος των πληροφοριών που μπορεί ο ερευνητής να αντλήσει από τη μελέτη των σωμάτων κειμένων διδασκόμενων. Τα σώματα κειμένων, χωρίς να αποτελούν μοναδική πηγή, προσφέρουν μια συνολική εικόνα της πορείας εκμάθησης της ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

- Alexiadou, Artemis, 1999, "On the properties of some Greek word-order patterns." In *Studies in Greek Syntax*, edited by Artemis Alexiadou, Geoffrey Horrocks, and Melita Stavrou, 45-65. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Βαρλοκώστα, Σπυριδούλα, και Λήδα, Τριανταφυλλίδου. 2003. *Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Bidaud, Eric, et Hakima Megherbi. 2005. "De l'oral à l'écrit." *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 3/61:19-24.
- Blanche-Benveniste, Claire. 1996. "Trois Remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée." *Langue française* 111:109-119.
- Fradin, Bernard. 1990. "Approches des constructions à détachement : inventaires." *Revue Romane* 25/1:3-34.
- Goutsos, Dionysis. 1994. "Exploring Discourse Conditions on Word Order Phenomena in Greek." *Journal of Modern Greek Studies* 12:171-183.
- Gross, Maurice. 1975. *Méthodes en syntaxe*. Paris: Hermann.
- Holton, David, Mackridge, Peter, και Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton. 1999. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Μτρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσιμαλή, Γεωργία. 1996. "Διάταξη/Σειρά των κύριων όρων της πρότασης." In *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας*, επιμέλεια Γεωργία Κατσιμαλή, και Φώτης Καβουκόπουλος, 121-131. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικατερίνη, και Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου. 1992. "Η συντακτική ποικιλία και η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας." In *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα, Σορβόννη 14/15 Φεβρουαρίου 1992*, 183-190. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Muller, Claude. 2008. "Réflexions sur l'ordre des mots en français (les constituants majeurs de l'énoncé)." In *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08*, edited by Jacques Durand, Benoît Habert, and Bernard Laks, 2675-2688. Paris: Institut de Linguistique Française.

- Philippaki-Warburton, Irini. 1985. "Word Order in Modern Greek.", *Transactions of the Philological Society* 2:113-143.
- Philippaki-Warburton, Irini. 1987. "The theory of empty categories and the pro-drop parameter in Modern Greek." *Journal of Linguistics* 23:289-318.
- Tsimpli, Ianthi-Maria. 1990. "The Clause Structure and Word Order in Modern Greek." *UCL Working papers in Linguistics* 2:226-258.
- Tsimpli, Ianthi-Maria. 1995. "Focusing in Modern Greek." In *Discourse Configurational Languages*, edited by Katalin E. Kiss, 176-206. New York: Oxford University Press.
- Valetopoulos, Freiderikos, et Efi Lamprou. υπό δημοσίευση. "Traduire la structure 'c'est ... qui' en grec moderne: les stratégies adoptées par les apprenants." In *Focalisation*, dirigé par Paul Cappeau, et Sylvie Hanote. Rennes : PUR.
- Valetopoulos, Freiderikos, et Martine Marquilló Larruy. 2008. "L'enseignement de l'interculturel à travers quelques manuels." In *Actes du congrès international '2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures'*, dirigé par Aristeia-Nikoleta Simeonidou-Christidou, 574-587. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Valetopoulos, Freiderikos. υπό δημοσίευση. "L'ordre des constituants dans un corpus d'apprenants écrit." In *Les compétences en progression*, dirigé par Freiderikos Valetopoulos, et Jolanta Zajac. Varsovie: University of Warsaw.
- Valetopoulos, Freiderikos. 2010. "Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants." In *Travaux linguistiques du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest 23 : L'Exemple et le corpus : quel statut ?*, dirigé par Hélène Chuquet, Paul Cappeau, et Freiderikos Valetopoulos, 235-245. Rennes: Editions PUR.