

Urszula Paprocka-Piotrowska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jan Pawła II

paprocka@kul.pl

PARATAXE ET HYPOTAXE DANS L'ACQUISITION DU FLE PAR DES APPRENANTS POLONOPHONES. APPROCHE LONGITUDINALE

Parataxis and hypotaxis in the acquisition of French as a second language by Polish speakers. Longitudinal approach.

This paper focuses on the acquisition of the second language (L2) and the development of syntactic competence in communication. The topic is discussed in relation to syntactic structure of narratives produced by Polish learners of French L2. The author observes in detail how language learners build simple and complex sentences (coordinating/subordinating *conjunctions*, complex/simple *sentences ratio*, *para-* and *hypotactic sentence* structures) at the three different moments of SLA: 6th, 12th and 35th month of their classroom learning/teaching (developmental and comparative approach).

Keywords: SLA, narrative, parataxis, hypotaxis, acquisition of French, longitudinal approach; coordinating conjunction, subordinating conjunction; condensation; syntax complexity

Słowa kluczowe: akwizycja języka obcego, narracja, parataksa, hipotaksa, język francuski jako obcy; spójniki, zdanie proste, zdanie złożone; kondensacja informacji

1. Introduction

Étudier des sous-systèmes d'une langue en acquisition relève d'une observation *in vivo* d'un processus en cours. Tel est tout particulièrement le cas d'une

étude longitudinale où l'apprenant est suivi pendant plusieurs mois de son parcours acquisitionnel, lors du son cheminement vers la maîtrise de la langue cible de son choix.

La réflexion proposée dans cette contribution s'articule autour des deux points concernant la façon dont les apprenants polonophones du français langue étrangère construisent à l'oral des textes narratifs. Premièrement, il s'agit d'examiner comment à partir d'une histoire-support, les sujets observés construisent une configuration d'énoncés formant des textes, deuxièmement, si et comment cette configuration textuelle évolue à des stades successifs de l'appropriation de la langue en acquisition.

Ces deux volets complémentaires: la construction des énoncés et l'évolution de cette construction, seront traités ici dans une perspective syntaxique. À travers l'examen des *conjonctions de coordination/subordination*, relevées dans les productions des apprenants, il sera possible d'examiner le répertoire de ces mots de liaisons, ainsi que les fonctions qu'ils assument dans les énoncés. Par l'intermédiaire de l'estimation du *ratio: propositions/énoncés*, calculé pour les mêmes productions, il sera possible d'observer la manifestation progressive des procédés syntaxiques permettant la construction des énoncés uni- et pluri- propositionnels. Par ailleurs, il y sera question de la *condensation* de l'information, «compactée» en énoncés comportant plusieurs propositions. Enfin, l'axe parataxe/hypotaxe montrera la façon dont les apprenants arrivent à hiérarchiser l'information à l'intérieur des énoncés produits à des moments différents de leurs parcours acquisitionnels.

Deux hypothèses seront ainsi à confirmer/écarter (cf. Noyau, Paprocka-Piotrowska, 2000). Hypothèse 1: aux étapes élémentaires de l'acquisition, la parataxe est prédominante, les énoncés pluri-propositionnels émergent, mais ils contiennent le plus souvent les connecteurs multi-fonctions. La proportion: propositions/énoncés touche le 1. Hypothèse 2: aux étapes ultérieures (intermédiaire et avancé), l'évolution des procédés syntaxiques mis en œuvre est bien visible. La diversification des procédés syntaxiques mène vers l'apparition de l'hypotaxe où les mots de liaison assument des fonctions précises (relations forme/sens stabilisées et fiables). Les énoncés pluri-propositionnels deviennent de plus en plus fréquents et le ratio: propositions/énoncés > 1.

1. Informateurs, données

La réflexion menée ici s'appuie sur un corpus de dix-huit textes narratifs en français, recueillis auprès de six élèves d'une école secondaire (niveau lycée) qui ont été suivis, dans leur cursus institutionnel d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dès le premier stade de l'appropriation

d'une nouvelle langue¹. Durant trois cycles d'enregistrements, respectivement aux 6^e, 12^e et 35^e mois d'apprentissage², ces sujets (Magda M, Bartek, Arek, Tomek, Ola, Magda K) ont été demandés de construire à l'oral une narration à partir d'une courte histoire en image (Hickmann, 1991, Paprocka-Piotrowska, 2013: 173). Données langagières obtenues à l'issue de cette tâche «d'expression sur images» (Frauenfelder & Porquier, 1980), enregistrées et transcrites, fournissent les matériaux bruts permettant de voir de près l'état d'interlangue des apprenants observés. La composition «orientée» de ce corpus offre une double perspective: d'un côté, elle laisse comparer des versions successives de la même histoire produite par le même élève (développement de la compétence communicative personnelle), de l'autre – de comparer comment à un moment donnée de l'acquisition, les élèves soumis au même type d'input (même enseignant, même manuel, même type d'exposition à la langue étrangère) réagissent face à une tâche discursive (comparaisons interindividuelles). Il ne reste pas moins important que la tâche proposée (récit sur image) est un des meilleurs exemples d'une tâche verbale complexe (Levelt, 1989). La narration s'y fait construire à travers trois étapes consécutives, à savoir: sélection et organisation des contenus à narrer (1: créer une représentation globale de l'événement), découpage de cette représentation globale en éléments (2: constituer les propositions successives du texte), reconstruction du texte narré par l'interlocuteur (3: à l'aide des moyens langagiers mobilisés, faire exister chez l'interlocuteur la même représentation de l'événement raconté). Il est à noter au passage que c'est l'étape 2 (*constituer les propositions successives du texte*) qui fera objet de la réflexion qui suit.

Pour ce qui est du protocole de recherche (*L'histoire du chat*, Hickman, 1982), il a été emprunté à toute une série d'études consacrées au développement de la compétence communicative, sous ses différents aspects (cohésion discursive, interaction: conceptualisation/formulation, morphologie verbale, cf. entre autres: Hickmann, 1991, 2003; Hendriks, 1999, 2005; Paprocka-Piotrowska, 2003, 2013). Il est à noter que ce protocole d'expérimentation limite au minimum les interventions de l'enquêteur (expert en L2 – langue étrangère en acquisition) et que l'amorce des productions est favorisée par la simple consigne «raconte-moi cette histoire, dis-moi ce qui s'est passé».

Or, les dix-huit textes proposés à l'analyse offrent à la fois une perspective synchronique: six productions, où une par élève dans chacun des trois

¹ Ce corpus fait partie d'un ensemble plus large (96 récits) recueilli lors d'une étude longitudinale de 4 ans, cf. Paprocka-Piotrowska 2003, 2013.

² Respectivement: I^{ère}, II^e et IV^e années d'enseignement/apprentissage à l'école secondaire, dans un cycle scolaire obligatoire de quatre ans.

cycles d'enregistrements, et une perspective diachronique, où six productions, respectivement au 6^e (cycle 1), 12^e (cycle 2) et 35^e (cycle 3) mois d'enseignement/ apprentissage (six productions par cycles successifs), peuvent être contrastées.

Pour terminer la présentation des données à traiter, sont placées ci-dessous les **conventions du traitement des productions transcrites** (cf. Paprocka-Piotrowska, 2003: 50-51). Ces conventions de transcription ont été adoptées afin de garder la nature brute du matériel narratif. Les transcriptions sont donc orthographiques, sauf les cas où le recours au code graphique entraînerait une analyse des faits soumis à examen (lien: forme/fonction défini *a priori* par le transcrip- teur). Dans ces cas, la transcription phonétique large, signalée par [...], a été choisie; pour la transcription de certains sons, les signes suivants sont proposés:

[S]	comme dans <i>chat</i> : [Sa]
[Z]	comme dans <i>manger</i> : [mãZe]
[~e]	comme dans <i>un</i> : [~e]

Pour rendre compte de la nature de la production ainsi que celle de l'échange entre l'interlocuteur-expert (enquêteur) et l'apprenant, les indications sui- vantes ont été convenues³:

/	indique qu'un locuteur s'auto-interrompt;
...?...	indique un passage inaudible;
+	indique que le locuteur fait une pause: + courte, ++ moyenne, +++ longue;
↓	indique une intonation descendante (fin de l'énoncé);
↑	indique une intonation montante (question);
* *	indique un passage dans une autre langue que la langue cible;
<u>Les syllabes</u>	soulignés ont été accentués dans un but d'emphase ou de contraste;
[...]	indique qu'une courte séquence produite a été omise;
[euh]	indique une pause phatique, un moment d'arrêt qui n'a pas de signification particulière;
()	indique un commentaire du transcrip- teur concernant l'interaction (geste, rires, etc.);
<i>italique</i>	indique, en dessous des passages en polonais L1, la glose française, cette glose se borne à indiquer le sens global de l'énoncé et ne pré- tend nullement en être une analyse grammaticale.

³ Le système de découpage du texte en énoncés (simples/complexes) sera explicité dans la section consacrée à l'analyse phrastique.

2. Caractéristiques générales de l'interlangue des apprenants (cycles 1 à 3)

Avant de passer à l'analyse détaillées des énoncés (propositions) produits par les apprenants observés, il paraît justifié de caractériser d'une manière générale, néanmoins succincte, la variété de langue – l'*interlangue* (Selinker, 1972) ou le *lecte d'apprenant* (Klein, 1989) – attestée chez des apprenants suivis, à des trois moments repères représentés dans le corpus.

Vu que les enregistrements du cycle 1 (6^e mois) se placent dans le tout premier stade de l'appropriation de la L2, il serait tentant d'identifier l'interlangue de cette étape initiale à ce que Klein et Perdue (1997) appellent la « variété de base » (*basic variety, BV*) et qu'ils définissent comme « une forme de langue bien structurée, efficace et simple » (1997: 301). La simplicité, la structuration et l'efficacité du lecte du 6^e mois ne font aucun doute: les apprenants sont efficaces, après 120h. du français L2 environ (niveau A1 du *CECR*⁴), ils sont capables de construire un texte reconnaissable par leur interlocuteur comme un texte narratifs (Paprocka-Piotrowska, 2013), leur langue est simple (répertoires verbal et nominal limités, peu de connecteurs, majorité d'énoncés uni-propositionnels), mais bien structurée (distinction nom/verbe majoritairement bien marquée, peu d'énoncés non-verbaux, début de l'opposition présent/passé marquée morphologiquement). Néanmoins, la présence attestée de l'accord sujet-verbe (S-V), de la morphologie verbale et de la subordination syntaxique (qui sera traitée en détail dans la section qui suit) distinguent clairement cette variété du 6^e mois du lecte basique décrit par (Klein et Perdue, 1997; Perdue, 1995). La syntaxe (structuration verbale opposée à la structuration nominale, accord S-V, subordination) devient de cette façon un signe distinctif et une caractéristique propre qui démarque clairement l'acquisition en milieu naturel de l'apprentissage en milieu institutionnel. Si cette première donne naissance à la *variété de base (BV)*, l'apprentissage guidé se manifeste par l'apparition d'un *lecte d'apprenant* qui, dès le départ, possède sa propre structure et ses régularités l'approchant beaucoup plus vers la langue cible. En voici un échantillon:

⁴ Cf. *CECRL* (2001: 26) *Niveaux communs de compétences – échelle globale, Utilisateur élémentaire, A1*: Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Ex. 1, Magda K (6^e mois)

- 1 sur [de larbe] est l'oiseau avec [euh] ses enfants ↓
- 2 quand l'oiseau + + laisse ses enfants
- 2a [euh] il vient grand [muv~e] chat ↓
- 3 il veut / il veut [mōZ] + le petit oiseau ↓
- 4 mais il vient grand / grand chien
- 5 et + euh (rire, bas) *jak jest ściąga go za ogon + zrucza go↑
comment dire qu'il le tire par la queue, qu'il le fait tomber?

Il est à noter au passage qu'à ce stade de l'acquisition (étape initiale), le sens (le discours) se construit souvent en dialogue avec le locuteur-expert.

Quant au lecte du 12^e mois, il apporte avant tout le développement de la morphologie verbale (opposition présent/passé), de nombreuses constructions de type *V + V* (*aller chercher, essayer de monter, vouloir manger, etc.*) ainsi que l'extension du répertoire verbo-nominal, élargi de lexèmes plus spécifiques (*monter, s'approcher, s'enfuir, etc.*) que les unités de base superordonnées permettant de dénoter le plus grand nombre de procès (*aller, sortir, prendre, etc.* cf. Viberg, 2002; Noyau, 2005; Paprocka-Piotrowska, 2008). De même, les «pré-fabriqués»: *il veut + V / il y a + N*, perdent leur prédominance, saillante au 6^e mois, et laissent la place à des constructions syntaxiquement plus complexes (*le chat a couru pour [chasser] le chien*), comme dans l'exemple 2:

Ex. 2, Bartek, 12^e mois

- 1 [syr le tarb]/sur les arbres il y a trois [petit lzwa] et grand [le/le zwa]
- 2 en bas les arbres il y a un chat
- 3 [euh] /il /[euh] [put etr il e fem]
- 4 [euh] + parce que il voit + sur l'arbre + [petit lezwa] ↓
- 5 [il/il mōtre] sur les arbres + pour manger [petit / trois petit lezwa]

Le lecte du 35^e mois (4^e année d'apprentissage) atteste encore plus de caractéristiques déterminantes pour la langue cible (le français). La morphologie verbale devient plus fiable, le présent est entre autres utilisé pour une indication générique (notions de propriété) et pour exprimer la généricité, les enchaînements inter-énoncés sont plus explicites (riche répertoire de connecteurs logiques), le répertoire nominal s'étend également.

Indépendamment de ces trois points repères, toutes les productions exploitent les principes d'organisation discursive comme stratégie de compensation (Piotrowski, 2006; 2011). Le *principe de l'ordre naturel* (PON), la *continuité discursive*, la *cohérence thématique* font appel à «la loi du moindre effort», qui réduit le «coût» cognitif de la production en termes d'efforts pour surveiller en même temps la manière dont le récit est formulé (*dispositio*,

Fayol, 1994; Todorov, 1966) et l'histoire à laquelle le récit se réfère (*inventio*, Fayol, 1994). Le lecte (les lectes) d'apprenants se manifeste de cette façon comme variété(s) de langue qui puise aussi bien dans les moyens directs (langagiers) qu'indirects (configurations discursives et moyens pragmatiques⁵) que la langue offre à tout locuteur. Par la même, malgré leur simplicité apparente, les lectes, à chaque stades de leur développement, sont des *langues* à part entière⁶.

3. Conjonctions de coordination et conjonctions de subordination

Dans ce qui suit et pour les besoins de cette contribution, la *conjonction de coordination* sera définie comme un mot-outil (*mais, ou, et, donc, or, ni, car*) servant de liaison qui unit deux éléments de même fonction et de même niveau syntaxique. Respectivement, la *conjonction de subordination* sera comprise comme un mot-outil (un *subordonnant*) reliant deux éléments syntaxiques de nature différente, instaurant une relations hiérarchisée entre ces constituants (une proposition principale et une/des proposition(s) subordonnée(s), cf. Riegel *et al.* 2009, Goosse, 2011).

D'une manière générale, le survol rapide du corpus traité ici, permet de voir que l'évolution du répertoire des conjonctions utilisées ainsi que celle de leur nature et fonctions constitue un premier indice pour parler, en termes d'observables, des changements syntaxiques à l'intérieur des productions analysées.

Conformément à l'hypothèse 1, qui par la même se trouve entièrement confirmée, au stade initial de l'acquisition (1^{er} cycle, 6^e mois), les conjonctions (connecteurs) de coordination sont les plus fréquentes. Le tableau 1, ci-dessous, en donne les détails.

⁵ Entre autres: l'appui sur des connaissances générales sur le monde et les connaissances partagées, la référence indirecte au temps et à l'espace fondée sur d'autres domaines référentiel (espace associé à un intervalle temporel), l'appui sur les propriétés aspectuelles des situations relatives (Klein, 1989; Paprocka-Piotrowska, 2003).

⁶ Corder (1980b) pousse cette thèse à l'extrême disant que l'apprenant est le seul locuteur «natif» de la langue qu'il parle: il est le seul et l'unique utilisateur de son *dialecte idiosyncrasique*.

	Cycle 1	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
1.	<i>et</i>	12	2	5	2	8	1	30
*2.	<i>*puis (et)</i>		1			1		2
*3.	<i>*ensuite (et)</i>					1		1
4.	<i>mais</i>	1		1			1	3
*5.	<i>*alors (donc/quand)</i>	1 (donc)			2 (quand)			3
6.	<i>qui</i>				2			2
7.	<i>quand</i>				1		1	2
8.	<i>parce que</i>					1		1
	Total	14	3	6	7	11	3	44

Tableau 1: Coordonnants et subordonnants dans les récits du premier cycle (6^e mois)

Au total, dans les productions du premier cycle (6^e mois), huit mots-outils ont été mobilisés. En apparence (lecture de surface), deux conjonctions de coordination (*et, mais*) et trois subordonnants (*qui, quand, parce que* – locution conjonctive) se laissent reconnaître. De plus, ce premier répertoire comprend trois adverbes temporels (*puis, ensuite, alors*). Il est néanmoins difficile de se prononcer avec certitude sur la vraie nature de la relation forme/fonction qui caractérise ces unités. Seul le recours au contexte et à la matérialité du support (connaissances partagées par l'apprenant et l'enquêteur) laisse deviner le sens profond des mots-outils utilisés par les apprenants. Il paraît que ces unités de conjonction assurent en même temps la fonction syntaxique (coordination/subordination) et discursive (marquage explicite du début de l'énoncé nouveau introduisant un élément nouveau, constitutif de l'histoire). Tel est d'une manière évidente le rôle du coordonnant *et*, par ailleurs, le plus fréquent de la langue française, à titre d'exemple:

Ex. 3, Magda M., 6^e mois

- 1 Sur un grand arbre il y a + le nid
- 2 et dans le nid il y a trois [peti lwazo]
- 3 et un grand [nwazo] + c'est / c'est la maman de de trois enfants
- 4 et + le grand [lwazo] est parti chercher + quelque chose à [mõ] / manger pour les petits
- 5 et tout à coup le chat est venu ↓

Idem pour les deux adverbes de temps: *puis, ensuite* (marqués par un*), adossés à un *et* (*et puis, et ensuite*), qui soulignent simplement le passage au segment suivant de l'histoire et dont – de ce fait – le caractère de coordonnants syntaxiques s'efface. Il en est tout différemment avec *mais, qui, quand, parce que*, qui assument bien leur fonctions syntaxiques (conjonction d'opposition,

pronom relatif, introducteur d'une subordonnée conjonctive circonstancielle de temps, locution conjonctive d'une subordonnée marquant la cause). *Alors* est par contre de nouveau pluri-fonctions: il marque soit la cause et il est équivalent de *donc* (Magda M: *il aime manger les oiseaux alors il monte sur l'arbre*), soit la coïncidence temporelle et il remplace *quand* (Tomek: *alors le chat [gete] pour ++ alors le chien ++*).

Pour conclure cette étape de l'analyse, il reste à préciser que sur les 44 unités-conjonctions mobilisées dans les productions du premier cycle, il y a 30 occurrences de *et* (68,2%), que ce *et* est multi-fonctions et que 40% de ses occurrences se trouvent dans une seule production (Magda M). Ceci permet d'avancer qu'à ce stade (6^e mois d'enseignement/apprentissage), l'utilisation des conjonctions (de coordination/subordination) est non seulement aléatoire (relations formes/fonctions - propres à la langue cible - instables), mais également fortement individualisée (ce qui se laisse prouver par les données du tableau 1).

Le deuxième cycle (12^e mois), postérieur de six mois au premier, d'une manière étonnante apporte peu de changements en la matière: la conjonction de coordination *et* prévaut (même si son taux d'emploi baisse: 30 occurrences > 18 occurrences), *mais* et *quand* apparaissent à peine (2 occurrences par conjonctions), de plus, leur emploi est fortement individualisé. Ce qui est néanmoins à remarquer, c'est le nombre croissant de pronoms relatifs (*qui*, *que*, **ce que*, subordonnants de par leur nature) servant d'introducteurs d'une proposition relative. Dans les productions analysées, *qui* introduit une relative servant d'expansion nominale (*le chien qui / le chat qui / l'oiseau qui*) et *que* / **ce que* (dans sa forme idiosyncrasique [*keske*]) introduisent une subordonnée complétive. Le tableau 2 (ci-dessous) présente le répertoire complet de conjonctions (coordination/subordination) mobilisées lors du deuxième cycle d'enregistrements.

	Cycle 2	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
1.	<i>et</i>	5	1	2	1	8	1	18
2.	<i>mais</i>			1			1	2
3.	<i>qui</i>		1		2	2		5
4.	<i>que</i>	1						1
5.	<i>*ce que</i>			1 [keske]				1
6.	<i>quand</i>		1				1	2
	Total	6	3	4	3	10	3	29

Tableau 2: Coordinants et subordonnants dans les récits du deuxième cycle (12^e mois)

L'examen rapide de ce tableau permet d'ajouter qu'au total six mots-outils ont été mobilisés dans les récits du deuxième cycle. Parmi les 29 unités-conjonctions employées, il y a 18 occurrences de *et* (62%) et 5 occurrences de *qui* (17,2%), une certaine tendance y est donc observable. Il n'en reste pas moins que *et* apparait le plus souvent en tête de proposition et marque, le plus probablement (comme dans le cycle précédent), le passage au segment suivant de l'histoire (marqueur discursif d'addition). Tel est le cas du passage suivant:

Ex. 4, Ola, 12^e mois

- 9 et [il + prőd] / [il a prőd / pri] / il a pris [eee] le/[leS]/[leS]/le chat de l'arbre
 10 et [eee] puis il/[se/ set lwazo] qui [ede] + qui [ede set peti lwazo]
 10a il/il est arrivé
 11 et il [eee] + et il a /il a apporté [eee] quelque chose à manger
 12 et le chat / le chat [a kuru] [eee] pour (rire) [eee] [a/a set Sa].

Par la même, dans cet état du développement de l'interlangue des apprenants suivis, il est toujours difficile, voire impossible, de distinguer le *et* «discursif» (ajout d'un élément de l'histoire) du *et* «syntaxique» (conjonction de coordination). Il serait donc abusif – par la suite – de considérer tout énoncé comprenant l'unité (les unités) lexicales *et* comme énoncé pluri-propositionnels.

Le tableau 3 qui suit, regroupe les connecteurs de coordination/subordination relevés dans les productions du troisième cycle (35^e mois).

	Cycle 3	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
1.	<i>et</i>	8	2	3	3		2	18
2.	<i>mais</i>		1	1		2	1	5
3.	<i>donc</i>				1	3		4
4.	<i>qui</i>	3	1	3	1	1	1	10
5.	<i>que</i>	1		1	1	1		4
6.	<i>ce qui</i>					1		1
7.	<i>quand</i>	2		2	1			5
8.	<i>où</i>	1	1					2
	Total	15	5	10	7	8	4	49

Tableau 3: Coordonnants et subordonnants dans les récits du troisième cycle (35^e mois)

En terme d'observables, la plus grande différence entre les répertoires précédents et celui du troisième cycle réside dans le fait que ce répertoire est le plus étendu et que, mis à part le coordonnant *et* (dont la fonction n'est toujours pas explicite), il ne contient que des mots-outils spécialisés dans le marquage des liens syntaxiques. Conformément aux contraintes de la langue cible (ici: le français), dans les récits du 35^e mois, *mais* (5 occurrences: 10,2%)

et *donc* (4 occurrences: 8,2%) réunissent les éléments du même niveau syntaxique (coordination), tandis que *que* (8,2%), *qui* (20%), *ce qui* (2%), *quand* (10,2%), *où* (4,1%) laissent combiner les éléments syntaxiquement hiérarchisés (subordination). Il est également à noter que dans ces récits, l'impact de *et* «multi-fonctions» s'estompe: ses 18 occurrences ne font que 36,7% de l'ensemble du répertoire, contre 68% (30/44) et 62% (18/29) dans les cycles un et deux.

L'emploi plus homogène des connecteurs spécialisés dans certaines fonctions syntaxiques est une autre caractéristique de ce stade du développement des interlangues des apprenants. Il ne faudrait pas oublier que les six apprenants suivis forment parfaitement une «communauté d'apprenants» (Lambert, 1994: 84), un groupe exposé au même type de données linguistiques, durant la même période et dans les mêmes conditions d'appropriation de la langue étrangère (programme d'enseignement, enseignant, manuel, outils didactiques, etc.) donc, théoriquement, les savoirs et savoir-faire de ces apprenants auraient dû être comparables à chaque étape de leur enseignement/apprentissage. L'atomisation des répertoires individuels du 6^e et 12^e mois nuance pourtant cette présupposition, elle corrobore ainsi une autre hypothèse forte: «students don't learn everything they are taught» (Lightbown, Spada, 2006:192).

En termes généraux, l'analyse des conjonctions (des mots-outils) de coordination/subordination relevés dans les productions, issues des trois étapes successives de l'acquisition, autorise deux constats: premièrement, dans les stades initiaux (ici: jusqu'au 12^e mois d'apprentissage), les apprenants produisent des énoncés comprenant des connecteurs multi-fonctions dont la valeur est idiosyncrasique jusqu'à preuve du contraire (cf. Corder, 1980b: 24). L'emploi de la conjonction *et* à des fins autres que la coordination syntaxique en est un bon exemple. Deuxièmement, la différence dans la mobilisation des moyens langagiers (ici: moyens lexico-syntaxiques), visible dans les répertoires des élèves soumis au même type d'input linguistique, prouve que les lectes d'apprenants sont construits d'une manière fortement individualisée. En tant que *variétés transitoires*, elles commencent à partager leurs caractéristiques individuelles seulement au moment où leur nature se stabilise, c'est-à-dire au moment où elle (variété individuelles/lectes) s'approchent sensiblement des règles de la langue cibles et que ces règles peuvent être reconnaissables comme telles.

4. Proportion: propositions/énoncés. La condensation

Afin d'étudier la complexification de la syntaxe à travers le corpus examiné, il est important de voir comment évolue l'appropriation des procédés syntaxiques en termes de construction des énoncés uni- et pluri- propositionnels

(ratio: propositions/énoncés), para- et hypotaxiques. Ces deux points seront examinés dans les sections qui suivent.

L'idiosyncrasie des productions orales des apprenants (cf. *supra*) provoque certains choix quant au découpage du récit en énoncés/propositions. En voici les principes adoptés pour transcrire (*découper* et *quantifier*) des données traitées ici (cf. Paprocka-Piotrowska, 2003).

Exemple A

- 22** et [il + il] / Charli Chaplin et [set fil/fij] euh *wyskoczyli*↑
 E ont sauté
22' [õ sote o] voiture

Découpage: l'énoncé 22 est complété par le segment 22' (parfois une proposition) où l'apprenant reprend et réinvestit la forme qui lui est fournie par l'interlocuteur (E); la forme reprise ne rentre pas en ligne de compte.

Exemple B

- 11** mais Charli Chaplin [di]
11a [ke il euh vole set] pain
11b et [le polis le polisie/ le polisie [e] + *nie* (non) / õporte õ prisõ] mais euh
11c l'épicier euh [di polisie] euh
11d [ke euh le fij euh vole set p~e] ↓

Découpage: l'énoncé 11 est pluripropositionnel; dans l'énoncé 11, il est possible de distinguer cinq propositions: 11 - 11a - 11b - 11c - 11d; ce long passage forme un seul énoncé terminé par l'intonation descendante (↓) qui marque explicitement sa fin.

Exemple C

- 2** et euh elle euh [e l di / il /il di euh de Zandarm se + euh
2a ke il / il vole se/du p~e]
2b mais [le Zandarm] + +euh + + + *jak jest nie wierzył*↑ (bas) *comment dire il ne croyait pas*
 E ne le croyait pas
2b' [ne le krwaje pa]

Découpage: l'énoncé 2 est pluripropositionnel: 2 - 2a - 2b; le segment 2b' complète la proposition 2b contenant une sollicitation d'aide; la forme sollicitée et reprise ne rentre pas en ligne de compte.

Exemple D

- {1 *tam pisało chyba... nie pamiętam, że do pracy z powrotem przyjmują, tak*↑
il a été écrit... je me souviens pas qu'on réembauche, oui
 2 euh que euh *nie wiem jak to powiedzieć*
je ne sais pas comment le dire}

Marquage par { } signifie qu'un échange, le plus souvent en L1, s'insère dans le récit et que les énoncés en accolade { } ne seront pas comptabilisés.

Une autre précaution à prendre, dans le comptage du ratio: énoncés/propositions, est le statut (et la valeur) du coordinateur *et*. Vu l'extrême difficulté à interpréter la plupart d'occurrences de cette conjonction (cf. *supra*), placée en tête des énoncés, elles seront le plus souvent écartées de l'analyse.

Afin de saisir la façon dont les apprenants complexifient la syntaxe de leurs productions, l'estimation de la proportion: propositions/énoncés (*ratio propositions/énoncés*) s'est avérée utile. A préciser encore que par la *proposition*, on désigne ici un syntagme (structure grammaticale) bâtie autour d'un verbe (fléchi ou non-fléchi, les formes idiosyncrasiques rentrent en ligne de compte) et par *énoncés* – une unité de sens composée d'un seul ou de plusieurs propositions. Les limites d'un énoncé (dont le sens est lié à l'activité de langage en contexte), dans le cas des données langagières, et plus particulièrement dans le cas des données d'interlangue des apprenants d'une L2, sont fixées en fonction de la situation de communication, au rythme de l'échange: apprenant/interlocuteur expert. Il arrive souvent qu'afin de composer le message que l'apprenant veut faire passer, le recours à la matérialité du support (histoire en image à mettre en récit) est indispensable. En somme, le découpage des productions traitées en énoncés a été opéré selon les principes exposés *supra*, mais il admet une analyse à priori des unités de sens (portions d'information) proposées par l'apprenant.

Les résultats chiffrés de la proportion propositions/énoncés pour l'ensemble du groupe, à travers les cycles 1 à 3, sont présentés dans le tableau 4 qui suit.

Cycle/ mois	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
Cycle 1: 6 ^e mois	20/18 1,1	12/12 1	15/13 1,154	9/6 1,5	14/12 1,167	8/9 1,125	79/69 1,145
Cycle 2: 12 ^e mois	18/17 1,058	12/10 1,2	9/6 1,5	11/8 1,375	14/12 1,167	11/9 1,222	75/62 1,201
Cycle 3: 35 ^e mois	25/18 1,389	10/6 1,667	15/8 1,875	12/7 1,714	20/11 1,818	9/4 2,25	91/54 1,685

Tableau 4: Ratio: propositions/énoncés dans les productions des trois cycles

La lecture des données exposées ci-dessus atteste que l'étude de la relation énoncé simple/énoncés pluri-propositionnel est un excellent indicateur du développement de l'interlangue des apprenants. D'une manière générale, la variable (*ratio*): propositions/énoncés – cette fois-ci aussi bien individuelle que celle de l'ensemble du groupe – permet d'estimer une évolution constante des procédés syntaxiques. Or, cette évolution va de la proportion propositions/énoncés voisine de 1 (entre 1 et 1,5 pour les résultats individuels, 1,1 pour le groupe, dans le premier cycle,) au ratio plus élevé, voisine déjà de 2 (entre 1,4 et 2,25 pour les productions individuelles, 1,7 pour le

groupe, dans le troisième cycle). Par ailleurs, cette mutation – observée de la perspective de l'ensemble du groupe – commence par des productions composées des énoncés majoritairement uni-propositionnels, avec un taux faible d'énoncés bi-propositionnels (7/69: 10,1%). Elle passe ensuite par une étape intermédiaire où le taux d'énoncés bi-propositionnels augmente (10/62: 16,1%), mais les énoncés pluri-propositionnels sont toujours rares (1 énoncé quadri-propositionnel chez Arek), pour toucher un taux de 31,48% (17/54) d'énoncés bi-propositionnels et 11,11%(6/54) d'énoncés composés de plus de deux propositions (3 énoncés à 3 propositions, 2 énoncés à 4 propositions et 1 énoncés à 6 propositions). En voici quelques exemples:

Cycle 1 (6^e mois):

Ex. 5, Arek

- 7 le chat + [il e ale a petit]
- 8 mais [il arive] le [Sie]

Ex. 6, Ola

- 8 il + + (geste)
- E il tire
- 8' il tire le chat
- 9 + + parce que il/ il veut peut-être + [mõZ] [se] [l/lwa/lwazo] /[[lwazo]

Cycle 2 (12^e mois)

Ex. 7, Magda M

- 11 [il ne]/le chien ne veut pas permettre que
- 11a le chat mange [le peti lwazo]

Ex. 8, Arek

- 5' ah + il essaie monter sur les arbres et + pour manger [le peti zje]
- 6 mais + + *jak jest pies*[↑] *comment on dit le chien*
- E le chien
- 6' le chien voit
- 6a [keske] chat fait
- 7 et il [euh] + + [il garde peti zje]

Cycle 3 (35^e mois)

Ex. 9, Bartek

- 3 d'abord + + le chien euh qui euh qui vient euh peut-être pour attacher euh les petits oiseaux
- 4 il + + il regarde sur les euh petits [lwazo]

Ex. 10, Ola

- 10 il / il a su
- 10a ce qui se passe / de quoi il s'agit (rire)

- 11 donc euh je crois qu'il euh / qu'il ne voulait pas / qu'il + + je ne sais pas comment dire (rire) +
11a il a voulu changer cette situation euh
12 donc euh il + euh + + c'était un chien c'était un chat donc euh + +
13 il / il a commencé + + comment dire + *pogonic*
E chasser
13' chasser

Cette complexification successive de la syntaxe, visible à travers l'augmentation du ratio: propositions/énoncés et le nombre croissant d'énoncés pluri-propositionnels confirme les hypothèses 1 et 2 du départ: la capacité à différencier les relations syntaxiques à l'intérieur d'un texte arrive successivement au cours de l'acquisition.

Par ailleurs, cette modalité de «façonnage» grammatical des informations où le degré de saturation des énoncés en propositions simples se mesure par leurs relations réciproques, renvoie à la notion de *condensation* (Noyau, Paprocka-Piotrowska, 2000). Un énoncé pluri-propositionnel (de surcroûts hypotaxique) «empaquette» plusieurs informations dans une même unité et demande, aussi bien de l'énonciateur que du co-énonciateur, un effort cognitif (plus) soutenu pour encoder et décoder l'information (le sens) en construction. De cette façon, la condensation (relative d'un énoncé) renvoie à la phase de conceptualisation du message, dans le sens où il vient à l'énonciateur de choisir une expression grammaticale (un énoncé = n propositions) pour linéariser/hierarchiser des représentations à transmettre (mettre en mots). Plusieurs énoncés pluri-propositionnels, à l'intérieur du même texte, augmentent la condensation de la production. Enfin, la question de structure hiérarchique du texte (linéariser/hierarchiser des informations) reste en lien directe avec les notions de *para-* et *hypotaxe*. Ces dernières seront traitées dans la section qui suit.

5. Énoncés para- et hypotaxiques

La hiérarchisation de l'information à l'intérieur de l'énoncé, dans les productions issues des stades successifs de l'acquisition, est un autre procédé qui mérite d'être étudié de près.

Deux modes de construction⁷ sont traditionnellement opposés: la *parataxe* et l'*hypotaxe* (Tesnière, 1976). Dans l'acception consignée ici, la parataxe

⁷ Cf. Noyau et Paprocka-Piotrowska (2000: 92): L'axe parataxe/hypotaxe est censé de constituer l'expression iconique dans la grammaire de la structuration linéaire vs hiérarchisée des conceptualisations.

est une structure coordonnée où des propositions sont juxtaposées. Les mots de liaisons présents dans les énoncés parataxiques n'explicitent les rapports de subordination ou de coordination que les propositions maintiennent entre elles. La parataxe prédomine dans le discours oral où les enchaînements logiques sont souvent relâchés. Quant à l'hypotaxe, il s'agit d'un mode de construction par subordination où un énoncé complexe est composé d'une succession de propositions (subordonnées). Les mots de liaisons, propres aux énoncés hypotaxiques (conjonctions ou pronoms relatifs), explicitent l'enchaînement logique inter-propositionnel et privilégient des subordinations enchâssées. D'habitude, l'hypotaxe relève plus de l'écrit, néanmoins, en tant qu'expression d'une conceptualisation, elle est présumée offrir – à l'écrit et à l'oral – l'interface entre la phase de conceptualisation (la représentation des éléments à mettre en mots) et la phase de formulation (la façon grammaticale dont l'énonciateur agence les éléments successifs des informations). Ainsi, la parataxe favorise l'organisation linéaire du texte, tandis que l'hypotaxe avantage sa structuration hiérarchisée.

Quant aux données traitées ici, les tableaux 1 à 3 (*supra*) fournissent une information précise sur les mots de liaison (mots-outils) mobilisés dans l'ensemble des productions. Le nombre réduit d'occurrences de subordonnants (indicateurs d'hypotaxe): 7/44 dans le premier cycle (*qui*: 2, *quand*: 2, *parce que*: 1, **alors = quand*: 2), 9/29 dans le deuxième cycle (*qui*: 5, *que*: 1, *quand*: 2, **ce que*: 1), 22/49 dans le troisième cycle (*qui*: 10, *que*: 4, *ce qui*: 1, *quand*: 5, *où*: 2), induit la présence massive des énoncés parataxiques dans toutes les productions (cycles 1 à 3). D'un autre côté, l'élargissement du répertoire de conjonctions de subordination souligne le rôle croissant des propositions enchâssées donc hypotaxiques.

La fonction ambivalente de *et* (simple marqueur de l'addition), longuement discutée *supra*, renforce ouvertement la prédominance de la parataxe. Quant aux conjonctions de coordination relevées à travers les trois cycles: 4/44 dans le premier cycle (*mais*: 3, **alors = donc*: 1), 1/29 dans le deuxième cycle (*mais*: 1), 9/49 dans le troisième (*mais*: 5, *donc*: 4), leurs rares apparitions ne suffisent pas non plus pour faire contrepoids à la prédominance de la parataxe. Il n'en reste pas moins que l'émergence des énoncés pluri-propositionnels hiérarchisés permet d'accroître la cohésion des textes produits en diversifiant le statut informationnel des propositions successives.

Le tableau final (tableau 5), qui reconstitue d'une certaine manière l'analyse proposée dans cette contribution, est celui du nombre d'énoncés hypotaxiques pluripropositionnels relevés dans l'ensemble des productions.

Parataxe et hypotaxe dans l'acquisition du fle par des apprenants polonophones...

Cycle / mois	Magda M	Bartek	Arek	Tomek	Ola	Magda K	Total groupe
Cycle 1: 6 ^e mois énoncés à 2 propositions	1/19	0/12	1/14	3/6	1/13	1/8	7/69
TOTAL % énoncés hypotaxiques							7/69 10,145%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							69/7 9,857
Cycle 2: 12 ^e mois énoncés à 2 propositions	1/17	2/10	0/6	3/8	2/12	2/9	10/62
énoncés à 4 propositions			1/6				1/62
TOTAL % énoncés hypotaxiques							11/62 17,74%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							62/11 5,636
Cycle 3: 35 ^e mois énoncés à 2 propositions	4/18	1/6	2/8	5/7	2/11	2/4	16/54
énoncés à 3 propositions		1/6	1/8		1/11		3/54
énoncés à 4 propositions	1/18		1/8			1/4	3/54
énoncés à 6 propositions					1/11		1/54
TOTAL % énoncés hypotaxiques							23/54 42,592%
RATIO énoncés/énoncés hypotaxiques							54/23 2,348

Tableau 5: Relation: nombre d'énoncés/nombre d'énoncés hypotaxiques dans les productions des trois cycles

La comparaison systématique des résultats du groupe: le pourcentage croissant d'énoncés hypotaxiques par rapport au nombre total d'énoncés produits:

10,1% (6^e mois) > 17,7% (12^e mois) > 42,6% (35^e mois)

et le ratio décroissant: nombre d'énoncés / nombre d'énoncés hypotaxiques:

9,8 (6^e mois) > 5,6 (12^e mois) > 2,3 (35^e mois)

témoignent la même tendance acquisitionnelle à structurer les textes d'une manière plus cohésive, de les rendre plus *condensés*. En terme d'évolution qualitative, l'agenda acquisitionnel qui s'en suit permet d'admettre que:

- aux stades précoces (6^e mois), l’hypotaxe est émergente; les énoncés hypotaxiques apparaissent sélectivement dans les contextes spécifiques, le plus souvent: pour marquer l’opposition (P *mais* Q), une simultanéité temporelle (*Quand* P, Q) ou pour introduire une relative d’extension nominale (N *qui* V); ces énoncés sont majoritairement bi-propositionnels;
- aux stades intermédiaires (12^e mois), l’appropriation de l’hypotaxe se poursuit et permet d’introduire plus aisément des procédés syntaxiques exploitant les moyens lexico-syntaxiques acquis auparavant; il s’agit, entre autres, de l’emploi plus fréquent des structures N *qui* V et *Quand* P, Q.; cette étape apporte également le recours à des moyens spécialisés de subordinations et elle commence à délaisser les connecteurs multi-fonctions (p.ex. **alors* pour *donc* ou *quand*); à ce stade, les énoncés pluri-propositionnels se construisent le plus souvent avec deux propositions;
- aux stades avancés (35^e mois), la diversification des procédés syntaxiques d’hypotaxe continue, elle entraîne ainsi l’apparition des énoncés pluri-propositionnels construits au-delà des deux propositions, dont une principale et une subordonnée; le recours aux moyens lexicaux et syntaxiques, spécifiques à la langue cible, devient systématique; les constructions bâties autour des conjonctions et pronoms: *mais, donc, où, qui, que, ce qui, quand* attestent le fonctionnement similaire à leur usage par les locuteurs natifs.

6. Remarques conclusives

L’aboutissement du parcours acquisitionnel des apprenants suivis trouve son expression intégrale dans les productions du 3 cycle, celle du Magda K en est un parfait exemple:

Ex. 11, Magda K (35^e mois)

- 1 **alors** c’est un euh histoire
- 1a **qui** raconte à petit l’oiseau / petit + de l’oiseau
- 2 euh alors pendant / **pendant** l’absence leur mère
- 2a euh elle a volé pour trouver la nourriture / quelque chose **pour** manger
- 2b euh + a arrivé un chat
- E uhm
- 2c **pour** manger les petits [lwazo]
- E uhm
- 3 il a commencé + euh montrer sur euh l’arbre
- E uhm

- 3a **mais dans ce moment** euh a / est rentré euh la mère avec la nourriture
- 3b est euh est arrivé euh + un + un chien
- 3c **et le chat** [~efui] ↓ + [e ~efui] (rire)
- 4 et c'est tout

L'apprenante construit son récit d'une manière absolument autonome, l'interaction avec l'enquêteur (E) est purement phatique (*uhm*), aucune sollicitation d'aide n'est exprimée. La narration (dans sa version 3, il faut le spécifier quand même) se construit avec un énoncé simple (4), deux énoncés bi-propositionnels (1-1a, 2-2a-2b-2c) et un énoncé à 4 propositions (3-3a-3b-3c). La cohésion textuelle est assurée non seulement par des conjonctions de coordination (*mais, et*) et le pronom relatif *qui* (subordonnant), mais également par des connecteurs temporels (*pendant, dans ce moment, alors*) et le syntagme prépositionnel *V pour V* (*a arrivé un chat pour manger les petits [lwazo]*). 3 énoncés sur 4 sont hypotaxiques.

La lecture des données brutes (production de Magda K), ainsi que l'interprétation analytique proposée pour ce passage prouvent bien que les hypothèses de départ (1 et 2) se voient entièrement confirmées. Ce qui reste à souligner, c'est le fait que les apprenants suivis ont acquis le français dans un contexte institutionnel. Le recours aux données sélectionnées, ordonnées et massées, fournies pendant le processus d'enseignement/apprentissage (Noyau 1980, Paprocka-Piotrowska, 2003), aide les apprenants à se repérer plus aisément dans les règles de fonctionnement de la langue cible et raccourcit sensiblement le « passage obligé » par des constructions élémentaires, non hiérarchisées. De cette façon, la différence exacte entre l'*acquisition d'une L2*, au sens stricte du terme (appropriation d'une L2 en milieu naturel, sans aide explicite de la part d'un enseignant) et l'*apprentissage d'une L2* (appropriation d'une L2 en milieu institutionnel, guidée par un enseignant) réside non pas dans la manière dont les deux types d'apprenants s'approprient la langue, mais plutôt dans la rapidité de leurs parcours, fortement améliorée par l'enseignement explicite des règles de la L2.

BIBLIOGRAPHIE

- Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer. 2001. Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Paris: Didier
- Corder, P. S. 1980a. « Que signifient les erreurs des apprenants? ». *Langages* 57: 9-16.
- Corder, P. S. 1980b. « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs ». *Langages* 57: 17-28.

- Fayol, M. 1994. *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Frauenfelder, U. et Porquier, R. 1980. «Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant». *Langages* 57: 61-71.
- Goosse, A. 2011. *Le Bon Usage: grammaire française*. Bruxelles: Éditions De Boeck Duculot.
- Hickmann, M. 1982. *The Development of Narrative Skills: Pragmatic and Metapragmatic Aspects of Discourse Cohesion*. Thèse de doctorat. University of Chicago. Illinois. Ms non publié.
- Hendriks, H. 1999. «The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition: what children already know and adults still have to learn and vice versa». *Psychology of Language and Communication* 3 (1): 41–60.
- Hendriks, H. (ed.). 2005. *The Structure of Learner Varieties*. Berlin: De Gruyter.
- Hickmann M. 1991. «The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues» (In:) *Language bases... Discourse bases* (eds G. Piérault-Le Bonniec i M. Dolitsky). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins: 157–185.
- Hickmann, M. 2003. *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Klein, W., Perdue, C. 1997. «The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)». *Second Language Research* 13 (4): 301-347.
- Lambert, M. 1994. «Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 4: 81-108.
- Levelt, W. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Lightbown, P. M. i Spada, N. 2006. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Noyau, C. 1980. «Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel». *Langages* 57: 73-86.
- Noyau, C. 2005. «Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2: Verbes de base, flexibilité sémantique, granularité» (w) *Apprentissage du lexique: langue, cognition, discours* (éds F. Grossmann, M.-A. Paveau i G. Petit). Grenoble: ELLUG: 65-84.
- Noyau, C. i Paprocka-Piotrowska, U. 2000. «La représentation de structures événementiels par les apprenants: granularité et condensation». *Roczniki Humanistyczne* XLVIII (5): 87-122.
- Paprocka-Piotrowska, U. 2003. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutant en français*. Lublin: TN KUL.
- Paprocka-Piotrowska, U. 2008. *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin: TN KUL i KUL.
- Paprocka-Piotrowska, U. 2013. *Construction du récit dans la communication en langue étrangère*. Lublin: Werset.

- Perdue, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes: Former des énoncés*. Paris: CNRS Editions.
- Piotrowski, S. 2006. *Gestions des tâches et mode d'accès à la langue*. Lublin: TN KUL.
- Piotrowski, S. 2011. *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin: TN KUL i KUL.
- Riegel M., Pellat J.-Ch. i Rioul R. 2009. *Grammaire méthodique du français*, Paris: Presses Universitaires de France, coll. Quadrige.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* X (3): 209-231.
- Tesnière, L. 1976. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Todorov, T. 1966. «Les catégories du récit littéraire». *Communications. L'analyse structurale du récit* 8: 131–157.
- Viberg, Å. 2002. «Basic Verbs in Second Language Acquisition». *Revue Française de Linguistique Appliquée* VII-2: 51-69.