



HAL
open science

Rôle de la subordination pour construire les chaînes évènementiels du récit chez des apprenants avancés du français L2

Pascale Leclercq, Ewa Lenart

► To cite this version:

Pascale Leclercq, Ewa Lenart. Rôle de la subordination pour construire les chaînes évènementiels du récit chez des apprenants avancés du français L2. PUR. Les subordonnées. Corpus, acquisition et didactique, pp.79-102, 2015, 978-2-7535-4001-9. hal-04418242

HAL Id: hal-04418242

<https://hal.science/hal-04418242>

Submitted on 26 Jan 2024

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.

RÔLE DE LA SUBORDINATION POUR CONSTRUIRE LES CHAÎNES ÉVÉNEMENTIELLES DU RÉCIT CHEZ DES APPRENANTS AVANCÉS DU FRANÇAIS L2

Pascale LECLERCQ et Ewa LENART

Introduction

Pour s'exprimer en langue étrangère, l'apprenant adulte doit mettre en œuvre des moyens linguistiques (spécifiques à chaque langue) pour appliquer les principes pragmatiques universels qui régissent l'organisation du discours (superstructure du discours, chaînes chronologico-causales et référentielles). De nombreuses études indiquent toutefois que même à un stade avancé de l'acquisition, les apprenants peinent à réorganiser leur discours en suivant les principes de la langue cible : le filtre conceptuel de la langue source les rend difficilement accessibles (Lambert *et al.*, 2003, 2008 ; Leclercq, 2009).

Dans cette étude, nous analysons les récits oraux d'apprenants avancés germanophones, anglophones et polonophones du français, à partir d'une tâche narrative (raconter un dessin animé), et nous les comparons aux productions de locuteurs francophones natifs. Nous nous intéressons à la structuration du récit, et plus particulièrement au mouvement référentiel dans ce dernier, à travers l'étude de l'organisation des chaînes événementielles, des choix syntaxiques (coordination/subordination) afférents, et de la manière dont la langue maternelle des apprenants continue à influencer leurs choix linguistiques en français, même à un niveau avancé.

Les langues de l'étude ont été choisies en raison des différences typologiques qu'elles présentent au niveau de l'expression des relations temporelles : les systèmes verbaux du polonais et de l'anglais accordent une grande importance à l'expression du temps comme de l'aspect, alors qu'en allemand et en français, la référence au temps est prédominante dans le cadre de récits au présent. Au niveau de la syntaxe, le français, le polonais et l'allemand sont des langues favorisant un style hiérarchique (emploi fréquent de la subordination en discours), contrairement à l'anglais qui présente un style incrémental (emploi plus fréquent de la coordination en discours).

Pour comparer la manière dont les différents groupes d'apprenants construisent les chaînes événementielles et donc la chronologie du récit, nous étudions les variables

suivantes : (a) choix des événements (+/- bornés) (b) marquage du temps et de l'aspect (c) types de chaînes événementielles (implicites ou explicites).

Notre étude cherche à répondre aux questions suivantes :

Comment les locuteurs francophones natifs et les apprenants avancés du français composent-ils la structure temporelle de leurs récits ?

Dans quelle mesure les apprenants avancés du français utilisent-ils les moyens temporo-aspectuels et la syntaxe (notamment la subordination) pour gérer le mouvement référentiel de manière conforme à la langue cible, et pour fournir les informations temporelles pertinentes à l'interlocuteur ?

Nous reviendrons sur ces questions de recherche qui seront précisées, ainsi que nos hypothèses, en 1.5.

Notre étude porte donc sur les choix syntaxiques opérés par les apprenants (lien explicite ou implicite entre les événements, type de propositions et de connecteurs), pour remplir les fonctions discursives de maintien et de changement de la référence aux événements.

Après une présentation du cadre théorique et méthodologique de l'étude, nous détaillerons les résultats de notre analyse de corpus afin de répondre à nos questions de recherche.

I. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES


Pour construire leur récit, les locuteurs apprenants ou natifs doivent faire référence aux protagonistes, aux actions effectuées par ces derniers, ainsi qu'aux lieux où se déroulent ces actions, présentées sous forme de séquences d'événements soit de la trame, soit de l'arrière-plan (Klein & von Stutterheim, 1991). Nous nous intéressons dans ce travail à la manière dont les actions effectuées par les protagonistes sont présentées, c'est-à-dire à la manière dont les chaînes événementielles sont bâties et intégrées dans le discours par les différents groupes de locuteurs.

Nous définissons la chaîne événementielle comme l'organisation temporelle des événements qui composent le récit. Pour établir la structure temporelle de ce dernier et permettre la progression narrative, les locuteurs doivent indiquer les relations temporelles qui lient les différents énoncés : à partir d'un point ou cadre de départ, qui fournit un ancrage temporel à l'ensemble du discours, le mouvement référentiel se met en place, à travers le maintien ou le changement de la référence temporelle. Le choix des relations entre les événements narrés reflète la manière dont les locuteurs organisent leur discours : les événements peuvent être décrits, apparaître de manière séquentielle ou simultanée, ce qui implique des choix syntaxiques différents et modifie le statut discursif des énoncés (l'événement peut être présenté dans un énoncé de la trame narrative ou être relégué dans un énoncé d'arrière-plan.)

Ainsi, du point de vue discursif, la référence temporelle change dans les énoncés de la trame de l'exemple 1 (où les prédicats sont bornés dynamiques), elle est maintenue dans les énoncés d'arrière-plan de l'exemple 2 (avec un prédicat non-borné statique).

Ex. 1 Le maître habille le chien et il s'habille lui-même.

Ex. 2 Le chien a # de la paille plein la bouche. Donc voilà ils sont par terre.

Le chien # qui n'est pas très content que ça glisse. 

Le choix de placer un énoncé dans la trame ou en arrière-plan appartient au locuteur, qui effectue un choix de perspective :

Ex. 3 Ils sont par terre = description, prédicat non-borné statique, énoncé d'arrière-plan, référence temporelle maintenue.

Ex. 4 Ils tombent = narration, prédicat borné dynamique, énoncé de la trame, permet un changement de la référence temporelle.

L'établissement de chaînes événementielles (maintien ou changement) requiert de surcroît l'emploi des procédures spécifiques suivantes :

- choix des moyens temporo-aspectuels (prédicats bornés ou non-bornés, d'aspect perfectif ou imperfectif) ;
- établissement d'un lien explicite ou implicite entre les énoncés (choix des structures syntaxiques et des connecteurs).

Nous adoptons dans ce travail une perspective fonctionnaliste qui prend en compte la manière dont les formes linguistiques sont utilisées pour remplir des fonctions de communication ; nous nous intéressons tout particulièrement à l'interaction des niveaux d'organisation phrastique et discursif (Lenart & Perdue, 2004 ; Gass & Selinker 2008, p. 206-213). Nous considérons les choix syntaxiques et temporo-aspectuels des locuteurs comme différentes manières de structurer l'information et de créer des liens entre les événements du discours.

1.1. Rôle de la subordination dans une perspective fonctionnaliste

La figure 1 présente une répartition classique entre les différents types de propositions de l'anglais. D'un côté, la coordination entre propositions indépendantes correspond à une absence de dépendance et d'enchâssement entre ces deux propositions ; de l'autre côté, on distingue différents niveaux de dépendance et d'enchâssement pour les propositions subordonnées, les propositions non-finies apparaissant comme plus dépendantes que les propositions finies, et les propositions enchâssées comme plus typiques de la subordination que l'hypotaxe.

[-dépendant] [-enchâssé] COORDI -NATION PROTO -TYPIQUE	←-----→						[+dépendant] [+enchâssé] SUBORDI -NATION PROTO -TYPIQUE
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
	Coordi- nation	<i>VP-conjun- ction</i>	hypotaxe		enchâssement		
			Propo- sition + finie	Propo- sition - finie	Propo- sition + finie	Propo- sition - finie	
(1) The winter had come at last, and snow lay thick on the ground. (2) Peter ate the fruit and drank the beer. (3) Before I could sit down, she offered me a cup of tea. (4) Driving home after work, I accidentally went through a red light. (5) I noticed that he spoke English with an Australian accent. (6) He likes everyone to relax.							

Figure 1. D'après Quirk *et al.* 1985, cité par Cosme 2008.

Ce panorama purement descriptif fait abstraction de la fonction discursive des différents types de propositions une fois ces dernières combinées en discours. Nous nous intéressons donc, au-delà de la description syntaxique, à la fonction discursive des différents types de propositions (Doherty 2005). Selon Cristofaro, 2003 ; Cosme, 2008 ; Carroll *et al.*, 2008, la subordination permet :

- d'accorder un certain poids informationnel aux énoncés et de donner des détails sur une entité particulière (c'est le cas, par exemple, de propositions relatives dans une structure présentative : « c'est l'histoire d'un chien qui sort de sa niche » où l'événement décrit est en focus) ;
- d'indiquer le choix de perspective sur les événements (les propositions complétives dépendant d'un verbe de perception permettent d'avoir le point de vue du narrateur ou d'un protagoniste sur l'événement), voire de reléguer dans des énoncés d'arrière-plan les propositions incluant un agent inanimé (Carroll *et al.* 2008, dans une étude basée sur un support filmique où les forces de la nature provoquent de nombreuses actions subies par le protagoniste principal).
- de marquer le statut de l'énoncé (trame ou arrière-plan) au sein d'une narration, en association avec des marqueurs aspectuels. L'attribution du statut d'énoncé d'arrière-plan ne peut cependant se faire de manière systématique au moyen de la subordination : Givón (1987, p. 185), Thompson (1987, p. 445), Cosme 2008

et Carroll *et al.*, 2008 reconnaissent la possibilité d'avoir des propositions subordonnées (généralement relatives) dans des énoncés de la trame. Thompson (1987, p. 447) suggère par ailleurs que les propositions subordonnées appartenant à des énoncés de la trame permettent, en plus d'indiquer une séquence événementielle, de signaler des relations causales/de simultanéité/ d'orientation : les subordonnées de la trame narrative auraient une fonction discursive complémentaire, en plus de l'indication d'une séquence temporelle.

Nous ne pouvons donc pas attribuer de manière systématique un statut particulier à un type d'énoncé : par exemple, suivant le type de subordonnant utilisé, une subordonnée peut fournir une relation temporelle explicite entre deux événements, en indiquant la cause ou la simultanéité ; ou fournir une relation temporelle implicite, comme dans le cas des subordonnées relatives ou complétives. Nous allons détailler ces relations dans la section suivante.

1.2. Lien temporel implicite ou explicite entre événements

Nous considérons que la chaîne événementielle peut inclure des relations implicites comme des relations explicites entre les énoncés. Dans le cadre d'une relation implicite, la relation temporelle entre les énoncés doit être inférée par l'interlocuteur (le locuteur s'appuyant sur le marquage temporo-aspectuel du prédicat) ; dans le cadre d'une relation explicite, la relation temporelle est exprimée par un connecteur, marquant la séquence, la simultanéité ou l'antériorité. Dans cette perspective, la catégorie syntaxique de l'énoncé (coordination, subordination) importe moins que le type de relation temporelle établie implicitement ou explicitement entre les événements (séquence, antériorité, simultanéité, futur/irréel).




Les énoncés juxtaposés (marqueur \emptyset) sont donc considérés comme marquant un lien temporel implicite entre les événements, dans la mesure où c'est à l'interlocuteur d'inférer la chaîne événementielle à partir des propriétés des prédicats et des marqueurs temporo-aspectuels associés. La conjonction « et » apparaît elle aussi comme un marqueur de relation séquentielle implicite en raison de la faible charge sémantique associée à ce coordonnant.

Quant aux subordonnées relatives, particulièrement fréquentes dans les récits en français en raison du mode d'introduction des protagonistes (constructions présentatives : « il y a/c'est un N qui » comme montré par Lambrecht, 2000 ; Leclercq, 2008, 2009), et permettant le maintien du référent grâce au pronom sujet « qui », elles ne sont pas porteuses d'une relation temporelle explicite et, comme les énoncés juxtaposés, elles font appel à l'interlocuteur qui doit inférer cette relation séquentielle à partir des propriétés du prédicat et des marques de morphologie temporo-aspectuelle portées par ce dernier.

Enfin, les subordonnées complétives, introduites par « que », sont souvent introduites par un verbe de perception, de cognition ou de dire (« voir », « se rendre compte »...) et sont donc généralement associées avec une perspective narrative (point

de vue du narrateur ou d'un protagoniste, voir travaux de Lambert *et al.*, 2008). Ce sont donc des énoncés en arrière-plan qui apportent la plupart du temps une information plus descriptive sur la situation.

Tableau 1. Type de connectivité entre les événements du récit

Lien implicite			
Relation syntaxique	Marqueur	Exemple¹	Mouvement référentiel (référence temporelle)
Coordination	et / ø	la glace commence à # à rompre et la maîtresse elle tombe dans l'eau ø elle boude.	Changement
Subordination	qui (proposition relative)	et le patin # le patin vole sur son maître qui le rattrape qui essaye de l'enfiler.	Changement
	que (proposition complétive)	puis ils se  ent compte. que # en fait il y a de la glace par terre # et que # qu'il fait froid.	Maintien
Lien explicite			
Coordination	et puis, après, donc, mais...	et il lui  fait une blague.  il rigole bien ensuite sa maîtresse part patiner sur l'étang.	Changement
Subordination	parce que, pour que, pendant que...	il met de la paille au fond parce que le patin à glace sort pour que ça puisse tenir sur sa petite patte.	Maintien

1. Tous les exemples de la partie 1 proviennent du corpus de locuteurs natifs.

Les relations temporelles explicites peuvent être marquées :

- dans des énoncés coordonnés par des connecteurs marquant la séquentialité (et puis, ensuite) la simultanéité (pendant ce temps), ou l'antériorité (avant) ;

Ex. 4 alors le petit chien il attrape un patin à glace

et puis il va faire du patin à glace sur le lac gelé.

Ex. 5 **pendant ce temps** le petit garçon qui s'amuse # tout seul sur le # sur
tong.

Ex. 6 eh ben # puis la fille elle a eu froid
donc il lui a donné quand même l'écharpe et tout ça.

avant il était un petit peu chien.

qui voulait avoir <plus plus>[/] plus.

et maintenant il redonne quand même.

- dans des énoncés subordonnés introduits par des conjonctions marquant la simultanéité (pendant que), l'antériorité (avant que) mais aussi des relations causales (parce que), ou le but (pour que).

Ex. 7 **pendant que** il boit un chocolat

pendant que le chien reste dehors # dans la niche.

8 donc le gamin qui met du coup les deux patins
bien qu'il galère deux secondes parce qu'il y a de la paille
avant qu'il se rende compte qu'il arrive pas à rentrer xxx (les patins).

Ex. 9 **parce que** le petit chien boude **parce que** lui il est tout seul.

Ex. 10 **pour qu'**il ait un peu moins froid.

Nous avons choisi d'intégrer les relations causales et de but dans notre analyse, car la relation causale implique un rapport de cause à effet qui nécessite une séquentialité temporelle (la cause précède la conséquence) ; quant à la relation de but, elle implique des événements visés mais non encore atteints au moment de la parole, et elle participe donc à la progression du récit.

Par ailleurs, s'il n'existe pas de lien univoque entre une structure syntaxique donnée et une fonction discursive, on voit se dessiner quelques tendances en ce qui concerne les fonctions de maintien ou changement de la référence temporelle dans le récit. Ces fonctions sont accomplies par des marqueurs temporo-aspectuels (aspect lexical et morphologie verbale, voir 1.3.) insérés dans des propositions coordonnées ou subordonnées. La coordination semble systématiquement associée en français L1 à un mouvement de changement, de même qu'un certain nombre de subordonnées relatives, alors que les

complétives et les subordonnées temporelles, causales ou de but semblent être employées lorsqu'il y a maintien de la référence temporelle.

1.3. *Choix des marqueurs temporo-aspectuels*

Selon Klein & von Stutterheim (1991),

« Aspectual categories —as described in Comrie (1976)— are perfective/imperfective. They refer to the point of view a speaker takes with respect to an event —independent of the real time location. In the case of the perfective aspect, the speaker presents an event as temporally bounded with respect to some reference point. Utterances marked as imperfective have the temporal property “unbounded” or ongoing at some reference point. »

Le choix des marqueurs temporo-aspectuels peut donc être influencé par des variables propres au système linguistique de la langue cible telles que :

- l'aspect lexical (*Aktionsart*) du prédicat (les verbes bornés attirent généralement les marqueurs perfectifs, voir Rohde, 1996 ; Bergström, 1997) ;
- les propriétés de la langue source, notamment au niveau des marques temporo-aspectuelles, le support expérimental et le type de discours élicité ; dans le cadre d'un récit, le perfectif est donc plus fréquemment associé à la séquence d'événements présentée dans des énoncés de la trame narrative, alors que les énoncés à l'imperfectif sont généralement en arrière-plan (ils fournissent un cadre temporel à une séquence d'événements donnés) ;

On trouve aussi des variables liées au locuteur :

- le choix de perspective sur les événements et la place du prédicat dans le discours : séquence narrative dans les énoncés de la trame (impliquant un changement de la référence temporelle pour faire avancer le récit), énoncés en arrière-plan fournissant un contexte et des explications pour les actions effectuées par les protagonistes et dans lesquels la référence temporelle est maintenue ;
- le niveau de langue des apprenants.

Notre corpus est constitué des récits d'apprenants avancés du français, qui maîtrisent les règles du système temporel de leur langue cible. Nous souhaitons néanmoins vérifier que la manière dont ils emploient les marqueurs temporels en discours et gèrent les chaînes événementielles est conforme à l'usage qui en est fait par les locuteurs natifs du français. Nous recherchons également l'influence de la langue source dans les productions des apprenants avancés, mais aussi l'existence de stratégies référentielles universelles, communes à tous les apprenants.

L'emploi des marqueurs de temps présent et passé, et des marqueurs aspectuels du perfectif et de l'imperfectif, contribuent à la structuration temporelle du récit.

L'hypothèse de la primauté de l'aspect (voir Rohde, 1996 et plus récemment Vraciu 2013 pour une synthèse détaillée sur ce point) a été posée à propos de l'acquisition de la

langue maternelle, et a, plus tard, été étendue à l'acquisition de la L2. Cette hypothèse prévoit que les premiers marquages morphologiques effectués par les apprenants (variété basique) sont des marqueurs d'aspect grammatical et non des marqueurs de temps (Starren, 2001). Il est également prédit que les apprenants associent les prédicats bornés à des marqueurs perfectifs, et des prédicats non-bornés à des marqueurs imperfectifs (Bergström, 1997).

Ce dernier point se vérifie aussi dans les données L1 lorsqu'il s'agit de récits au passé. En revanche, la situation est beaucoup moins claire dans les récits au présent, dans la mesure où les marqueurs aspectuels sont moins fréquemment employés (au présent, les locuteurs natifs privilégient l'aspect non-marqué, c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur l'*Aktionsart* exclusivement, sauf pour le polonais dont le système verbal inclut systématiquement un marquage aspectuel).

Pour résumer, l'hypothèse de la primauté de l'aspect revient à la question de la distribution des marques aspectuelles au sein d'un contexte discursif spécifique (le récit) : nos apprenants avancés sont-ils sensibles à la distribution des marqueurs aspectuels en français parlé, et aux schémas syntaxiques/à la structuration informationnelle qui y sont associés ? Nous tenterons au cours de cette étude de répondre à cette question.

1.4. Différences typologiques entre l'allemand, l'anglais, le français et le polonais

Nos choix de langues ont été guidés par les propriétés temporo-aspectuelles et syntaxiques mises en lumière lors de l'étude de récits oraux. Le cadre de cet article ne nous permet pas de proposer une présentation détaillée de l'organisation des quatre langues de notre étude. Nous proposons donc une présentation succincte des trois langues source (allemand, anglais et polonais) et ferons une analyse détaillée du français langue cible à partir de notre corpus.

Le système verbal du polonais comprend l'usage obligatoire de préfixes verbaux indiquant l'aspect perfectif ou imperfectif : il s'agit donc d'une langue où le marquage aspectuel est indissociable (choix de prédicat (Włodarczyk, 1997, 2008 ; Włodarczyk, H. & Włodarczyk, A. 2001)).

À l'autre extrême, le système verbal de l'allemand met peu de marques aspectuelles à disposition des locuteurs pour un emploi dans des récits au présent : dans ce type de tâche, l'aspect non-marqué est privilégié ; l'aspect perfectif est disponible et parfois utilisé, contrairement aux marqueurs de l'imperfectif, indisponibles dans ce cadre discursif (Carroll *et al.*, 2008).

En français et en anglais, les locuteurs préfèrent eux aussi l'aspect non-marqué dans leurs récits oraux, même s'ils peuvent utiliser le perfectif (*present perfect* et passé composé) ainsi que l'aspect imperfectif (*be + V-ing*, « en train de ») (voir Leclercq, 2008). La fréquence d'utilisation de ces différents marqueurs varie toutefois selon les langues

(*be + V-ing* est relativement fréquent et son emploi est contraint dans certains contextes, contrairement à « en train de », disponible mais toujours optionnel, et rarement employé).

En ce qui concerne le mouvement référentiel, il n'y a pas à notre connaissance de différence inter-langues : l'imperfectif permet généralement le maintien de la référence temporelle et est plus fréquemment rencontré dans des énoncés de l'arrière-plan, alors que le perfectif est davantage associé au changement, dans des énoncés de la trame narrative (Reinhart, 1984).

Au niveau syntaxique, le français, l'allemand et le polonais semblent davantage utiliser la subordination que la coordination dans le type de tâche qui nous intéresse. Il s'agit de préférences stylistiques : les différents schémas syntaxiques sont disponibles dans toutes les langues mais leur emploi en discours diffère².

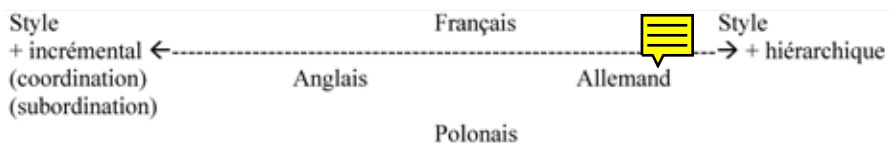


Figure 2. Style syntaxique dans des discours narratifs.

Le tableau suivant résume les différences typologiques en ce qui concerne le marquage temporo-aspectuel et la syntaxe.

Tableau 2. Typologie des langues : propriétés temporo-aspectuelles et syntaxiques des quatre langues de l'étude

	Français	Anglais	Allemand	Polonais
Style syntaxique : I = + incrémental H = + hiérarchique	H	I	H	H
Disponibilité des moyens aspectuels	+/-	+	-	+
Marquage aspectuel dans les récits oraux	Non-Marqué	Non-marqué + Imperfectif	Non-Marqué	Perfectif/ Imperfectif

1.5. Nos questions de recherche et hypothèses

Ainsi, nous voulons analyser la manière dont les locuteurs francophones natifs et les apprenants avancés du français composent la structure temporelle de leur récit. S'en suivent les questions de recherche suivantes :

2. Voir COSME, 2008 pour l'anglais et le français, CARROLL *et al.*, 2008 pour ces deux langues et l'allemand. Pour le polonais, nous nous sommes basées sur notre corpus de locuteurs natifs.

1. L'influence des propriétés de la langue source est-elle prépondérante, ou existe-t-il des stratégies référentielles universelles, indépendamment des paires de langues maîtrisées par les apprenants, pour les fonctions discursives de maintien et changement de la référence temporelle ?

2. Plus précisément, les apprenants avancés sont-ils sensibles aux choix syntaxiques effectués par les francophones pour lier entre eux des événements dans le cadre d'un récit (macrostructure) ?

3. Sont-ils sensibles à la distribution des marques aspectuelles en français parlé (langue cible) (microstructure) ?

Nous nous attendons à ce que les apprenants anglophones, germanophones et polonophones du français effectuent des choix syntaxiques différents de ceux des francophones (LAMBERT *et al.* 2003 ; CARROLL *et al.* 2008 ; FLECKEN 2011).

Toutefois, nous émettons l'hypothèse selon laquelle il sera plus facile aux apprenants d'utiliser la forme cible si celle-ci possède un équivalent dans leur langue maternelle.

Ainsi, le tableau 2 nous permet de supposer que les apprenants anglophones du français auront davantage de difficultés que les polonophones et les germanophones à adopter les choix syntaxiques les plus fréquents dans les récits en français, l'anglais présentant un style incrémental alors que les trois autres langues affichent un style hiérarchique.

Pour ce qui est des choix aspectuels dans les récits, les germanophones devraient employer l'aspect non-marqué plus facilement que les anglophones et les polonophones, le marquage aspectuel étant contraint en anglais et en polonais.

Pour résumer, nous attendons chez les apprenants anglophones des liens inter-énoncés implicites au moyen de la coordination (style incrémental), ainsi qu'un aspect non-marqué ; chez les apprenants polonophones, des liens explicites entre énoncés, au moyen de propositions subordonnées (style hiérarchique), et une utilisation fréquente des marques aspectuelles ; enfin, les apprenants germanophones devraient eux aussi proposer des liens explicites entre énoncés avec des propositions subordonnées, mais devraient utiliser l'aspect non-marqué.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Recueil des données

Les productions orales ont été obtenues grâce à une tâche de récit de film : le support utilisé est un dessin animé muet de cinq minutes présentant les aventures de deux protagonistes, un chien et son maître, un petit garçon. Un interviewer donnait les consignes, faisait regarder le dessin animé puis demandait au participant : *Je n'ai pas vu le film, qu'est-ce qui s'est passé ?*

Notre corpus est constitué des récits oraux de locuteurs francophones natifs (FrL1), et d'apprenants anglophones (AngL1 FrL2), germanophones (AllL1FrL2) et polonophones

(Pol1FrL2) du français de niveau avancé (voir tableau 3). Nous disposons aussi des données des locuteurs natifs anglophones, germanophones et polonophones mais avons décidé de nous centrer principalement sur les populations d'apprenants avancés et de locuteurs du français langue cible. Nous considérons que les locuteurs natifs adultes constituent un modèle de référence pour les apprenants ; c'est pourquoi nous utiliserons leurs productions pour évaluer celles de nos différents groupes de participants.

Le stimulus et la méthode de recueil des données, ainsi que les données des locuteurs francophones, des apprenants polonophones et d'une partie des apprenants germanophones, proviennent du projet APN (« Construction du discours par des apprenants de langue, enfants et adultes » Watorek, 2004). Les adultes apprenants anglophones et une partie des adultes apprenants germanophones ont été enregistrés par les auteurs à l'université Paul Valéry, Montpellier 3.

Tableau 3. Description du corpus

Apprenants du français, niveau avancé	Groupe de contrôle
10 adultes anglophones (AngL1 FrL2)	10 adultes francophones (FrL1)
10 adultes germanophones (AllL1FrL2)	
12 adultes polonophones (Pol1FrL2)	

2.2. Évaluation du niveau des apprenants

Le niveau des apprenants L2, étudiants à l'université au moment des enregistrements, a été déterminé à l'aide de tests de grammaire/lexique, et, lorsque les résultats au test semblaient en contradiction avec la performance de l'apprenant au moment de l'enregistrement, les productions ont été évaluées par les auteurs, en utilisant les critères suivants : emploi de la morphologie verbale et nominale, diversité lexicale et construction narrative.

Une première approche des récits montre que les francophones produisent des récits plus longs que les apprenants (FrL1 : 846, AngL1FrL2 : 632, AllL1FrL2 : 630, PolL1FrL2 : 580). Les polonophones produisent des récits substantiellement plus courts que les deux autres groupes d'apprenants.

Afin d'évaluer les productions des apprenants avancés avec celles des francophones natifs, nous avons comparé la complexité syntaxique des récits produits dans les quatre groupes. Ortega 2003 et Lu 2010 proposent un tour d'horizon critique des différentes mesures généralement employées dans ce type d'étude, et nous avons sélectionné un indicateur qui évalue le degré de complexité syntaxique : nombre total de subordonnées/ nombre total de propositions matrices. Il s'agit donc d'un indicateur de style syntaxique (nombre de propositions subordonnées rattachées à la même proposition matrice). Nous excluons de l'analyse les énoncés ne comportant ni subordonnée ni proposition matrice. Cela nous permet de vérifier si le style adopté par les apprenants se rapproche de celui des francophones (langue hiérarchique).

Tableau 4. Mesure de la complexité syntaxique

	Nombre d'énoncés	Moyenne	Écart type	Complexité syntaxique
FrL1	846	85	49	1,48
AngL1 FrL2	632	63	16	1,31
AllL1 FrL2	630	63	14	1,33
PolL1 FrL2	580	48	12	1,30

Le tableau 4 nous révèle que nous disposons de groupes d'apprenants au niveau très homogène (comme le révèle le faible écart-type au niveau de la complexité syntaxique). L'écart type indique toutefois des variations individuelles beaucoup plus importantes chez les francophones (FrL1 : 49) que chez les apprenants, qui présentent un écart type beaucoup plus resserré. La mesure de complexité syntaxique indique que les francophones produisent des énoncés légèrement plus complexes (c'est-à-dire qu'un plus grand nombre de subordinées est attaché à une même proposition matrice) que les apprenants, qui présentent tous un style très similaire. Nos trois groupes d'apprenants sont donc de niveau comparable en français L2.

2.3. Codage des données

Les enregistrements ont été transcrits sur CLAN et les énoncés ont été codés en suivant le manuel de codage développé par Hickmann *et al.* (2011) dans le cadre du projet Langacross³. Le codage porte sur les catégories suivantes :

- domaine verbal : temps, aspect, modalité ; aspect lexical ; nous distinguons dans cette étude deux temps : présent et passé, et trois aspects : aspect non-marqué, perfectif et imperfectif. Pour l'aspect lexical, nous nous sommes basées sur les catégories de Vendler, 1967 (état, activité, accomplissement, achèvement), qui tiennent compte à la fois du caractère borné ou non-borné des prédicats, et de leur durativité.
- domaine syntaxique : type de connecteur, type de proposition, type de lien inter-propositionnel (explicite ou implicite) ;
- statut discursif de l'énoncé (trame ou arrière-plan) et mouvement référentiel associé (maintien/changement de la référence temporelle)

Notre corpus comporte un total de 2680 énoncés. La segmentation du discours en énoncés a été effectuée en suivant le principe : un verbe équivaut à un énoncé, sauf dans le cas de prédicats comprenant un verbe modal ou temporo-aspectuel : « il essaye de patiner/ il veut patiner » = 1 énoncé.

3. Les projets LANGACROSS (*Utterance structure in context : first and second language acquisition in a cross-linguistic perspective*) et LANGACROSS 2 (*Utterance structure in context : language and cognition during acquisition in a cross-linguistic perspective*) sont pilotés par M. Hickmann (université Paris 8 Vincennes-St Denis) et C. von Stutterheim (université de Heidelberg).

Tableau 5. Extraits de récits

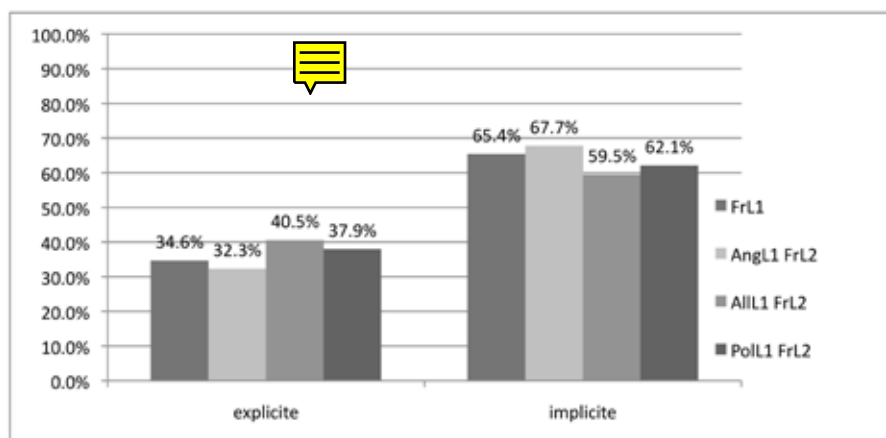
1. FrL1	2. AngL1FrL2
<p>alors c'est un petit chien qui sort de sa niche # le matin # enfin ça semble être le matin puisque il se réveille donc il sort de sa niche il s'étire et il glisse il glisse sur une # une flaque d'eau # gelée donc il essaie de faire quelques pas puis il trébuche ## plusieurs fois il essaie d'aller se promener mais il tombe il décide de # revenir vers la maison [...] # donc il # se met à japper et # son maître # un enfant # sort # de la maison. (Egidio)</p>	<p>L'histoire commence avec un petit chien qui est dans sa maison et il sort de sa petite maison et il essaye de marcher mais il ne peut pas parce qu'il y a de la glace par terre donc il tombe par terre et après ça il va à la maison de son +//. d'un petit garçon qui est peut-être son propriétaire et il réveille le petit garçon pour lui dire peut-être qu'il y a de la glace devant la maison du chien et donc le petit garçon sort de sa maison. (Jonathan)</p>
3. AllL1FrL2	4. PolL1FrL2
<p>donc c'est l'hiver et &IE petit chien il vit dehors juste devant la maison dans une petit niche et quand il se lève le matin il y a beaucoup de verglas devant son niche donc quand il sort il tombe tout de suite il monte l'escalier vers la maison et là il tombe de nouveau et après il sonne à la porte pour chercher la petite fille qui vit dans la maison pour lui montrer qu'est ce qui s'est passé et donc il sort (Isa)</p>	<p>alors un matin Reksio c'était un chien # il est sorti de sa niche il a regardé qu'il fait très froid il y avait du gel # il est allé chez son ami chez son propriétaire il a sonné à sa maison # pour l'appeler # et son ami est sorti de la maison tous les deux ils se sont glissés. en descendant de l'escalier et ils sont tombés par terre ensuite # Reksio a montré à son ami qu'il fait très froid que dans sa niche il fait aussi du froid qu'il fait froid aussi son ami lui a donné un vêtement pour pour le chien et aussi une écharpe pour qu'il n'ait pas # froid (Agnieszka)</p>

3. ANALYSE DES RÉCITS

Le tableau 5 regroupe des extraits de notre corpus : y figure le début des récits d'un francophone natif et d'apprenants anglophone, germanophone et polonophone. Nous ferons régulièrement référence à ces exemples dans la partie analyse.

3.1. Type de connectivité dans les récits

Les graphiques 1 à 6 présentent les résultats de notre analyse de corpus, sous forme de pourcentage d'énoncés : par exemple, le graphique 1 nous indique que les francophones natifs lient 34,6 % des énoncés de manière explicite, et 65,4 % de manière implicite. Les pourcentages sont calculés à partir du nombre total d'énoncés dans chaque sous-corpus (voir tableau 4 pour le détail des chiffres).

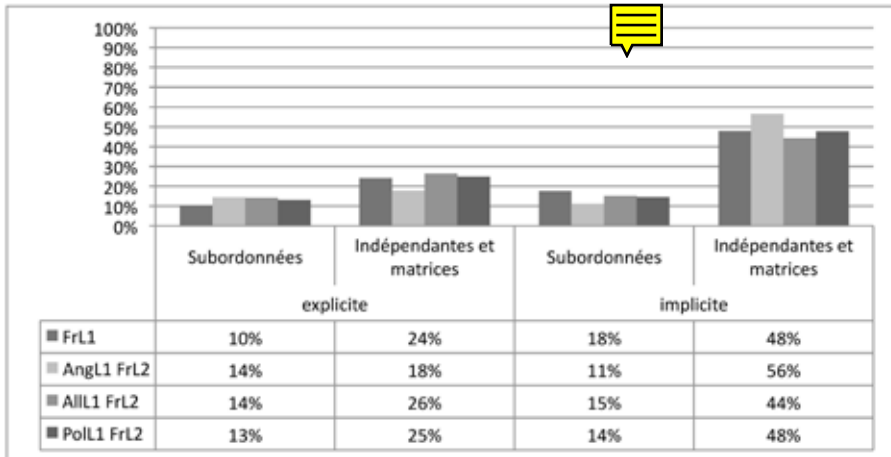


Graphique 1. Lien implicite ou explicite dans les récits


L'analyse globale des récits de nos quatre groupes de locuteurs montre clairement que le marquage implicite de la connectivité est l'option majoritairement choisie :

Ex. *Il sort de sa niche et il s'étire et il glisse*

Les tendances sont les mêmes pour les francophones natifs comme pour les trois groupes d'apprenants avancés, même si les germanophones utilisent davantage que les autres le marquage explicite (FrL1 34,6 %, AllL1FrL2 40,5 %, AngL1FrL2 32,3 %, PolL1FrL2 37,9 %).

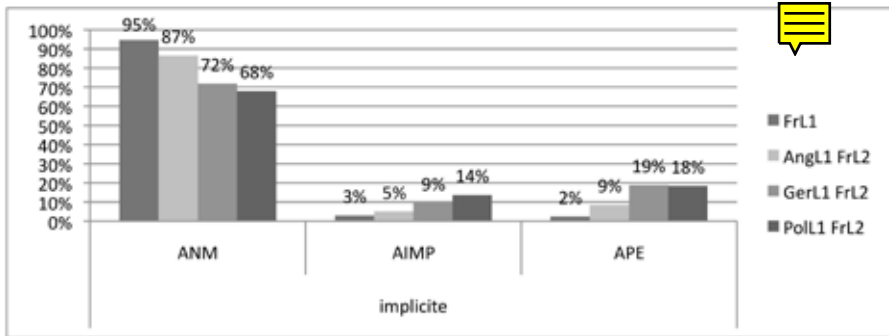


Graphique 2. Type de proposition et de lien interpropositionnel dans les récits.

Dans le cadre de liens implicites entre les différents événements, les locuteurs s'appuient principalement sur le sémantisme des prédicats et le marquage temporo-aspectuel (voir exemples 12, 13 et 14 ci-après)  maintenir ou changer la référence temporelle. Lorsque les liens sont explicites, il s'agit de déterminer si les choix de connecteurs effectués par les différents groupes d'apprenants sont similaires à ceux des francophones natifs. Le graphique 2 montre que les choix syntaxiques des apprenants sont relativement proches de ceux des francophones, que le lien interpropositionnel soit implicite ou explicite, conformément à ce que nous laisse espérer la mesure de complexité syntaxique (tableau 4). Nous allons maintenant étudier les marques temporo-aspectuelles dans les énoncés liés de manière implicite et explicite.

3.2. Lien implicite : sur-spécification temporo-aspectuelle chez les apprenants avancés

Le graphique 3 présente les choix aspectuels des quatre groupes de locuteurs dans des énoncés à lien temporel implicite.



Graphique 3. Aspect dans les énoncés à lien temporel implicite.

ANM = aspect non-marqué

AIMP = aspect imperfectif

APE = aspect perfectif


Nos analyses montrent que là où les locuteurs natifs proposent des récits au présent et se fondent principalement sur l'aspect lexical et les propriétés sémantiques des prédicats pour marquer le changement temporel ou le maintien d'un cadre temporel dans la narration (ex. 12), trois groupes d'apprenants font appel à des moyens sur-spécifiques : ils combinent les prédicats bornés avec le perfectif (Graphique 3, FrL1 2 %, apprenants de 9 à 18 %), et les états avec l'imperfectif (FrL1 3 %, apprenants de 5 à 14 %). L'emploi des marques aspectuelles, éventuellement en combinaison avec le temps passé, est donc beaucoup plus fréquent chez les apprenants que chez les locuteurs natifs, comme illustré par les exemples 12 à 14.

2 elle tombe et # elle entraîne dans sa chute le petit chien qui tombe dans la niche et la maîtresse # +// elle tombe également dans la niche elle se relève. (NAD, FrL1)

Le changement d'événement s'effectue plus souvent chez les apprenants à travers des prédicats bornés et des marques du perfectif dans des énoncés de la trame :

Ex. 13 # près il a donné le patin à son copain et mais tout d'un coup le garçon est # le la glace s'est brisée et le garçon est tombé dans l'eau. (ANC, PolL1FrL2)

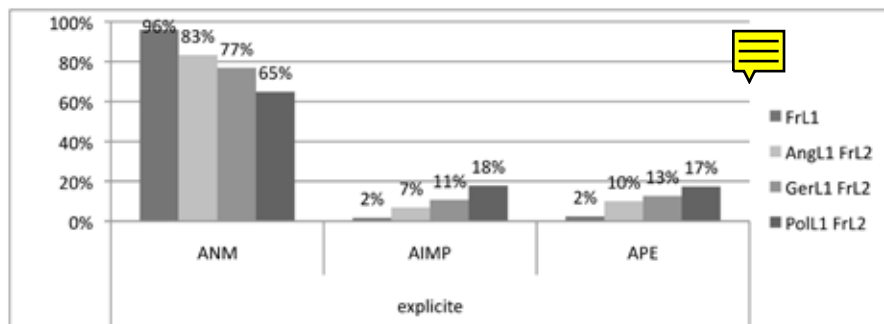
On observe aussi une tendance plus grande que chez les natifs au maintien des relations temporelles dans les énoncés d'arrière-plan à travers les prédicats statiques et l'imperfectif :

Ex. 14  donc maintenant c'était au chien mais cette échelle était pas assez long même s'il avait peur. (MAR, AILL1FrL2)

Nos résultats confirment donc l'hypothèse de l'Aspect, présentée en 1.3., dans la mesure où l'on observe une corrélation entre les choix de prédicats et les choix de marquage temporo-aspectuel, ce qui est attesté chez les enfants et les apprenants de niveau intermédiaire, mais qui peut sembler surprenant au niveau avancé.

3.3. Lien explicite : coordination et subordination

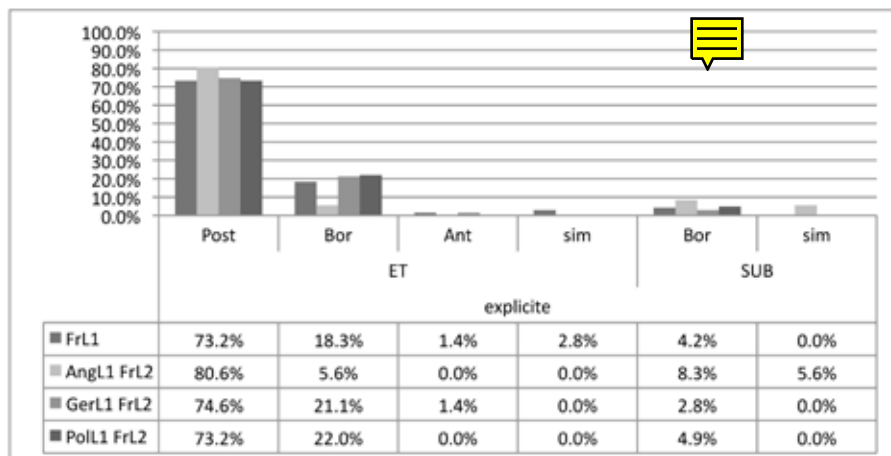
Le graphique 4 présente le pourcentage de marques aspectuelles dans les énoncés à lien temporel explicite. Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, l'emploi de connecteurs temporels n'entraîne pas systématiquement l'emploi de l'aspect non-marqué par les apprenants comme c'est le cas chez les francophones (96 %). Comme dans les énoncés à lien implicite, les apprenants sur-emploient les marques aspectuelles par rapport aux francophones natifs (imperfectif : FrL1 2 %, apprenants de 7 à 18 % ; perfectif : FrL1 2 %, apprenants de 10 à 17 %).



Graphique 4. Aspect dans les énoncés à lien temporel explicite.

On a donc bien une tendance à la sur-explicitation des relations temporelles dans les trois groupes d'apprenants. La sur-spécification est un phénomène déjà observé chez les apprenants, particulièrement en ce qui concerne la référence aux entités (Hendriks, 2003 ; Chini, 2005 etc.). Ces résultats viennent donc compléter ceux de notre étude sur la référence nominale (Leclercq et Lenart, 2013 ; Leclercq, 2013), portant sur le même corpus, et qui met en évidence une tendance à la sur-spécification chez les apprenants, tous niveaux confondus, dans la mesure où ils choisissent souvent des expressions référentielles explicites (« le petit garçon ») même lorsqu'un pronom est possible (« il »/« lui »).

Le graphique 5 présente, pour les énoncés à lien temporel explicite, le type de connecteur temporel employé, qui vient s'ajouter aux marques temporo-aspectuelles pour les opérations de maintien et de changement de la référence temporelle.



Graphique 5. Lien explicite – connecteurs temporels

Post = postériorité ; Bor = indication d'une borne ; Ant = antériorité ; Sim = simultanéité

ET = connecteur temporel au sein d'une proposition coordonnée (puis, avant, à ce moment-là, pendant)

SUB = connecteur temporel au sein d'une proposition subordonnée (quand, pendant que)

L'analyse de notre corpus nous montre qu'au sein de propositions coordonnées, les connecteurs les plus fréquemment utilisés indiquent la séquentialité (Post : et puis), ou une borne (Bor : à un moment donné), et très rarement l'antériorité (avant) ou la simultanéité (pendant ce temps). Le taux encore plus élevé de connecteurs indiquant la séquentialité au sein de propositions coordonnées chez les apprenants anglophones semble confirmer l'impact des propriétés de la langue source (style incrémental) lors de la production en L2.

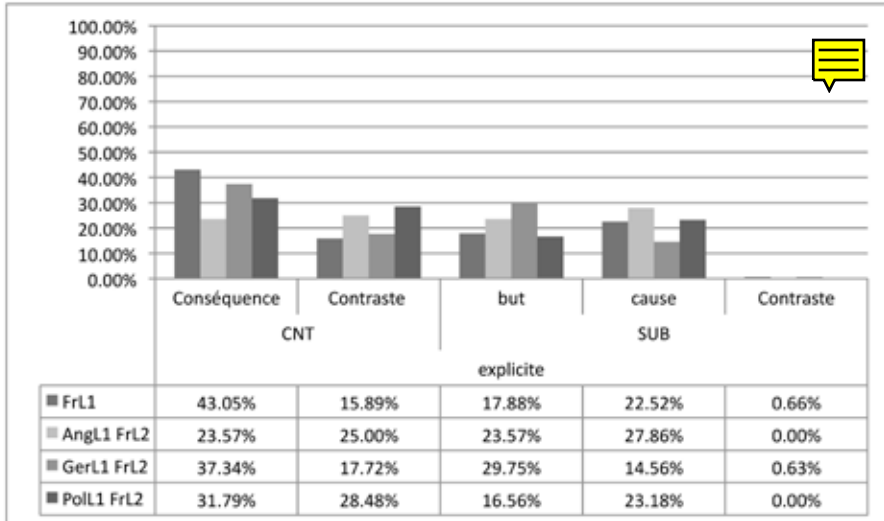
Les subordonnées temporelles sont rares et permettent le plus souvent de créer une borne temporelle (voir Ex. 15) ou d'exprimer la simultanéité (voir Ex.16).

Ex. 15 **quand** est mis à coucher **quand** il a vu que la fille va bien dans la maison.
AIII1FrL2 MAR

Ex. 16 **tant qu'il** patine il tombe dans le lac. AngL1FrL2 JAS

Hormis le peu d'appétence des apprenants anglophones pour l'indication d'une borne temporelle dans un énoncé coordonné, les choix de connecteurs temporels sont très similaires pour les trois groupes d'apprenants et les locuteurs natifs. La plupart de ces connecteurs se rencontrent dans des propositions coordonnées. Nous avons donc décidé

d'analyser les choix des différents groupes lorsqu'il s'agit d'indiquer d'autres types de relations interpropositionnelles comme le but, le contraste ou la cause (Graphique 6).



Graphique 6. Lien explicite – connecteurs non-temporels

CNT = coordonnants (conséquence : donc, contraste : mais)

SUB = subordonnants (but : pour que, cause : parce que, contraste : bien que, même si)

Même si aucune tendance très nette ne se dégage de cette analyse, on observe sur le graphique 6 une prédilection des francophones pour les relations de conséquence⁴ (43,05 %), alors que les germanophones affectionnent l'expression du but (AILL1 FrL2 29,75 %, contre FrL1 17,88 %, AngL1 FrL2 23,57 %, PolL1 FrL2 16,56 %), les polono-phones manifestant une préférence pour l'expression du contraste ou de la cause, tout comme les anglophones.

Il semble donc clair que certains choix de connectivité sont en lien avec des stratégies discursives propres à la langue source. Une étude contrastive plus fouillée de la connectivité en allemand, en anglais et en polonais serait cependant nécessaire pour affiner notre analyse.

4. Lors du codage, nous avons opéré une distinction entre le *donc* « métadiscursif » fréquemment employé par les francophones à l'oral (« et # c'est l'histoire <d'un> [/] d'un petit chien et son maître. Donc c'est un matin... » TIF FrL1) et le *donc* de conséquence, seul retenu dans cette analyse (« il essaye de sortir de l'eau. Et donc le maître appelle le chien » TIF FrL1).

4. DISCUSSION

Notre étude visait à déterminer d'une part, comment les locuteurs francophones natifs et les apprenants avancés du français composent la structure temporelle de leurs récits, et d'autre part, à déterminer si les apprenants avancés du français utilisent les moyens temporo-aspectuels et la syntaxe (notamment la subordination) de manière conforme à la langue cible pour les fonctions discursives de maintien et changement de la référence temporelle, ou s'il existe d'autres stratégies référentielles universelles. Nous nous attendions tout particulièrement à ce que les choix syntaxiques et temporo-aspectuels opérés par les apprenants soient influencés par ceux de leur langue source.

L'anglais privilégiant un style incrémental, et l'aspect non-marqué dans les récits oraux, nous nous attendions à ce que les apprenants anglophones utilisent les connecteurs implicites dans des énoncés coordonnés au présent simple (aspect non-marqué). Notre hypothèse était juste en ce qui concerne la syntaxe, mais les apprenants utilisent les marques aspectuelles bien davantage que les francophones natifs : il y a donc sur-spécification chez ces apprenants.

Quant aux apprenants germanophones et polonophones, accoutumés à un style hiérarchique dans leurs langues sources, ils n'ont pas eu de difficultés à adopter la connectivité implicite majoritairement employée par les francophones et à conserver le style hiérarchique attendu en langue cible (même si le degré de complexité syntaxique est inférieur chez les trois groupes d'apprenants que chez les francophones natifs). En revanche, les choix de connecteurs explicites non temporels (exprimant des relations de cause, conséquence, but ou contraste) semblent varier légèrement d'un groupe d'apprenants à l'autre, ce qui indique des préférences diverses dans les langues sources. Au niveau des choix aspectuels, nous nous attendions à ce que ces deux groupes d'apprenants opèrent des choix différents lors de l'expression en français L2, car en polonais, le marquage aspectuel est obligatoire, alors qu'il est presque inexistant en allemand. Ces deux groupes d'apprenants ont néanmoins nettement sur-utilisé les marques aspectuelles par rapport aux francophones natifs, au même titre que les apprenants anglophones.

La sur-explicitation des liens temporels semble donc une stratégie commune aux trois groupes d'apprenants avancés, indépendamment des propriétés typologiques de leurs langues sources : là où les locuteurs natifs s'appuient essentiellement sur les propriétés des prédicats pour faire progresser le récit, les apprenants sur-emploient les marques temporo-aspectuelles. Un phénomène similaire a déjà été mis en évidence pour la référence nominale chez des apprenants de niveau intermédiaire (Hendricks, 2003 ; Chini, 2005) et de niveau avancé (Leclercq, Lenart, 2013). Une étude de So *et al.* 2013 sur l'emploi des gestes co-verbaux chez des locuteurs bilingues de niveau avancé relève aussi une certaine redondance dans l'emploi de gestes iconiques, qui accompagnent des référents déjà mentionnés dans le discours. Il se pourrait donc que la sur-spécification soit une stratégie référentielle employée par les apprenants pour différents domaines de

référence, pour éviter l'ambiguïté et s'assurer que leur message sera bien compris par leur interlocuteur. En cela, ils amplifient une tendance naturelle à la redondance observée chez les locuteurs natifs, et qui selon Arts *et al.* 2011, Engelhardt *et al.* 2011 facilite la communication.

Enfin, il semble que lorsqu'il s'agit de s'exprimer en langue cible, et ce même à un niveau avancé, il soit relativement aisé d'adapter les choix syntaxiques au modèle de la langue cible, alors que les choix temporo-aspectuels sont sur-explicites par rapport à ceux des natifs, et ce indépendamment des propriétés de la langue source. L'organisation macrostructurelle ne pose donc pas de problème au niveau avancé, mais les choix microstructurels continuent à diverger de ceux des locuteurs natifs.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTS, Anja, MAES, Alfons, NOORDMAN, Leo & JANSEN, Carel, 2011, « Overspecification facilitates object identification », *Journal of Pragmatics*, 43, p. 361-374.
- BERGSTRÖM, Anna, 1997, « L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [Online], 9|1997, Online since 18 November 2011, consulté le 10 février 2014, URL : [http://aile.revues.org/1315].
- CARROLL, Mary, ROSSDEUTSCHER, Antje, LAMBERT, Monique & von STUTTERHEIM, Christiane, 2008, « Subordination in narratives and macro-structural planning : a comparative point of view », in C. FABRICIUS-HANSEN & W. RAMM (ed.), "Subordination" versus "Coordination" in *Sentence and Text : a cross-linguistic perspective*, Amsterdam, Benjamins, p. 161-184.
- CHINI, Marina, 2005, « Reference to person in learner discourse », in H. HENDRIKS (ed.), *The Structure of Learner Variety*, Berlin, De Gruyter, p. 65-110.
- COSME, Christelle, 2008, « Linking patterns in English, French and Dutch », in C. FABRICIUS-HANSEN & W. RAMM (ed.), "Subordination" versus "Coordination" in *Sentence and Text : a cross-linguistic perspective*, Amsterdam, Benjamins, p. 89-114.
- CRISTOFARO, Sonia, 2003, *Subordination*, Oxford, Oxford University Press.
- DOHERTY, Monika, 2005, « Language-specific conditions for discourse linking and appropriateness », *Linguistics*, 43(1), p. 1-15.
- ENGELHARDT, Paul E., DEMIRAL, Baris S., FERREIRA, Fernanda, 2011, « Over-specified referring expressions impair comprehension : An ERP study », *Brain and Cognition*, 77, p. 304-314.
- FABRICIUS-HANSEN, Catherine & RAMM, Wiebke, 2008, « Subordination and coordination from different perspectives », in C. FABRICIUS-HANSEN & W. RAMM (ed.), "Subordination" versus "Coordination" in *Sentence and Text : a cross-linguistic perspective*, Amsterdam, Benjamins, p. 1-30.

- GASS, Susan & SELINKER, Larry, 2008, *Second Language Acquisition: an Introductory Course*, 3rd edition, Routledge.
- GIVÓN, Talmy, 1987, « Beyond foreground and background », in T. S. TOMLIN (ed.), *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam, Benjamins, p. 175-188.
- HENDRIKS, Henriëtte, 2003, « Using nouns for reference maintenance: a seeming contradiction in L2 discourse », in A. GIACALONE-RAMAT (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin/New York, p. 291-326.
- HICKMANN, Maya, HENDRICKS, Henriëtte, DEMAGNY, Annie-Claude, ENGEMANN, Helen, IAKOVLEVA, Tatiana, JI, Yinglin, OCHSENBAUER, Anne-Katharina & SOROLI, Efstathia, 2011, *La représentation de l'espace – études expérimentales et translinguistiques*, vol. 1: *Manuel de codage*, Document de travail du projet LANGACROSS.
- KLEIN, Wolfgang & von STUTTERHEIM, Christiane, 1991, « Text structure and referential movement », *Sprache und Pragmatik*, 22, p. 1-32.
- LAMBERT, Monique, CARROLL, Mary & von STUTTERHEIM, Christiane, 2003, « La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 19, p. 41-69.
- LAMBERT, Monique, CARROLL, Mary & von STUTTERHEIM, Christiane, 2008, « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 26, p. 11-29.
- LAMBRECHT, Knud, 2000, « Prédication seconde et structure informationnelle: la relative de perception comme construction présentative », *Langue Française*, 127, Paris, Larousse, p. 49-66.
- LECLERCQ, Pascale, 2008, « L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 26, p. 51-69.
- LECLERCQ, Pascale, 2009, « The Influence of L1 French on Near-Native French Learners of English: The Case of Simultaneity », in E. LABEAU & F. MYLES (ed.), *The Advanced Learner Variety: the Case of French*, Oxford/Bern/Berlin, PeterLang, p. 269-289.
- LECLERCQ, Pascale, 2013, « Acquisition de la cohésion discursive en français et en anglais L2 dans une tâche complexe de récit », in C. MARTINOT, S. GEROLIMICH & U. PAPROCKA-PIOTROWSKA (ed.), *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin, John Paul II Catholic University of Lublin, p. 303-322.
- LECLERCQ, Pascale, LENART, Ewa, 2013, « Discourse Cohesion and Accessibility of Referents in Oral Narratives: A Comparison of L1 and L2 Acquisition of French and English », *Discours*, 12, [<http://discours.revues.org/8801>].
- LENART, Ewa & PERDUE, Clive, 2004, « L'approche fonctionnaliste: structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, p. 85-121.
- LU, Xiaofei, 2010, « Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing », *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), p. 474-496.

- ORTEGA, Lourdes, 2003, « Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency : A research synthesis of college-level L2 writing », *Applied Linguistics*, 24 (4), p. 492-518.
- QUIRK, Randolph, GREENBAUM, Sidney, LEECH, Geoffrey & SVATVIK, Jan, 1985, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London, Longman.
- REINHART, Tanya, 1984, « Principles of Gestalt perception in the temporal organization of narrative texts », *Linguistics*, 22, p. 779-809.
- ROHDE, Andreas, 1996, « The Aspect Hypothesis and emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition », *Linguistics*, 34, p. 1115-1134.
- SO, Wing Chee, KITA, Sotaro & GOLDIN-MEADOW, Susan, 2013, « When Do Speakers Use Gestures to Specify Who Does What to Whom? The Role of Language Proficiency and Type of Gestures in Narratives », *Journal of Psycholinguistic Research*, 42, p. 581-594.
- STARREN, Marianne, 2001, *The Second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language*, Utrecht, LOT.
- THOMPSON, Sandra A., 1987, « Subordination and narrative event structure », in R. S. TOMLIN (éd.), *Coherence and grounding in discourse*, Amsterdam, Benjamins, p. 435-454.
- VENDLER, Zeno, 1967, « Verbs and time », in Z. VENDLER (éd.), *Linguistics in Philosophy*, Ithaca/New York, Cornell University Press, p. 97-121.
- VRACIU, Alexandra, 2013, « Exploring the upper limits of the Aspect Hypothesis : Tense-aspect morphology in the advanced English L2 variety », *Language, Interaction, Acquisition*, 4, Benjamins, p. 256-290.
- WŁODARCZYK, Héléne, 1997, *L'Aspect verbal dans le contexte en polonais et en russe*, Paris, Institut d'Études Slaves.
- WŁODARCZYK, Héléne, 2008, « La place du temps dans la théorie cognitive de l'aspect (perfectifs d'achèvement et d'interruption en polonais et en russe) », in J. BREUILLARD (ed.), *Le Temps construit, Mélanges offerts à Jean-Paul Sémon*, Paris, Institut d'Études Slaves, p. 109-131.
- WŁODARCZYK, Héléne, WŁODARCZYK, André, 2001, « La Préfixation verbale en polonais I. Le statut grammatical des préfixes, II. L'Aspect perfectif comme hyper-catégorie », *Études cognitives/Studia kognitywne* IV, Varsovie, SOW, p. 93-120.