Vers l'énoncé complexe en français langue étrangère : quelques voies de développement

Georges-Daniel Veronique

▶ **To cite this version:**

Georges-Daniel Veronique. Vers l'énoncé complexe en français langue étrangère : quelques voies de développement . Hadermann, P., Housen, A. & Van Raemdonck, D. ComplexitéS, P.I.E Peter Lang, pp.101-122, 2017. hal-01795608

HAL Id: hal-01795608
https://amu.hal.science/hal-01795608

Submitted on 18 May 2018

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.

Vers l'énoncé complexe en français langue étrangère : quelques voies de développement

Georges Daniel VERONIQUE (UMR 7309 LPL, Université d'Aix-Marseille)

Comme A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder l'indiquent dans le premier chapitre de l'ouvrage qu'ils ont colligé en 2012, les notions de « *complexity,* (d') *accuracy,* (et de) *fluency* » traversent les recherches acquisitionnelles dès les années soixante-dix, pour constituer vingt ans plus tard, une thématique de recherche importante. De nombreuses questions surgissent à propos des interrelations entre ces notions. Bulté et Housen (2012) inventorient les différentes significations de la notion de complexité et les grandeurs linguistiques impliquées. Ces auteurs indiquent à juste titre que les interrogations des chercheurs en acquisition des langues étrangères rejoignent celles des typologues (Dahl 2007). Dans leur recension, Bulté et Housen (2012) s'attardent sur la complexité grammaticale et sur les mesures en ce domaine. Définir les unités qui contribuent à la complexification des énoncés en L2 est assurément un projet intéressant comme l'ont montré, par exemple, Norris et Ortega (2009). Cependant, l'évaluation de la complexité grammaticale des variétés d'apprenants est une entreprise délicate et pleine de chausse-trappes ; c'est le point de vue que je tenterai de défendre ici (cf. également *inter alia* Baten & Hadermann 2014 et Bartning et al. 2015).

Pour appréhender le développement de la complexité grammaticale en langue étrangère, il faut se garder de la fallace que les variétés d'apprenants présentent les mêmes catégories et fonctionnements que ceux des variétés de la langue cible pratiquées par des locuteurs adultes compétents (Bley-Vroman 1983). Si l'on se propose de mesurer des évolutions grammaticales, il faut conserver en mémoire que la complexification des énoncés lors du procès d'appropriation d'une langue étrangère emprunte souvent des voies idiosyncrasiques. Il convient également de noter que la production d'énoncés complexes en langue étrangère obéit à plusieurs déterminations, dont celle de la nature de l'expérience non verbale à communiquer, des moyens linguistiques disponibles dans la variété linguistique qu'emploie l'apprenant, et des circonstances de production du message.

Dans ce bref article, en hommage à M. Pierrard, qui par ses analyses syntaxiques fines, a contribué à préciser diverses dimensions de la complexité grammaticale en français, je voudrais analyser quelques transitions que l'on peut observer dans les variétés d'apprenants lorsque des locuteurs adultes passent de l'emploi d'énoncés 'simples' à celui d'énoncés plus 'complexes' en français langue étrangère. L'expression 'énoncé simple' renvoie ici à des suites syntagmatiques autonomes – qui ne sont pas la simple répétition des paroles de l'interlocuteur – et qui ne contiennent aucune trace de flexion verbale significative. Le terme 'énoncé complexe' désigne, au contraire, des énoncés multi-propositionnels, qui présentent des traces de construction grammaticale, dont une éventuelle flexion verbale. Un énoncé complexe s'inscrit dans un continuum qui va de la parataxe à l'hypotaxe et à la syntaxe, et mobilise, peu ou prou, des moyens micro et macrosyntaxiques (voir *infra* en 1.2.)

Je me propose de décrire le développement de la structure interne des énoncés oraux des variétés d'apprenants étudiées et les procédés de mise en dépendance mobilisés en discours. Je souhaite contribuer ainsi au débat en cours sur la mise en place de la complexité grammaticale en langue étrangère en soulignant le caractère pluriel des cheminements discursifs et syntaxiques qui autorisent des énoncés complexes dans les 'variétés d'apprenants'.

La première partie de cette contribution se penchera sur la notion de complexité grammaticale, en l'éclairant des réflexions qui ont cours dans d'autres secteurs de la recherche en sciences du langage, telle la créolistique (McWhorter 2005, Aboh & Smith eds . 2009, Mufwene 2009). J'aborderai, ensuite, la complexité grammaticale et l'étude de la combinatoire des propositions (*clause combining*) en français, langue étrangère. Dans ce cadre, je serai conduit

à évoquer la notion de subordination. Je proposerai une analyse qualitative des évolutions grammaticales que l'on peut relever dans des données orales recueillies auprès d' apprenants arabophones[1]. Je commencerai par fournir deux illustrations du fonctionnement d'énoncés 'simples' dans les variétés de français observées, avant d'explorer quelques voies de complexification des énoncés de ces apprenants. Je m'intéresserai ainsi à l'emploi des connecteurs (*et, parce que, après* etc.) et des particules de portée[2] (*aussi, même, encore*), qui contribuent à rendre les énoncés analysés plus complexes, sans qu'il ne soit question de subordination. J'évoquerai, en conclusion, des travaux d'analyse d'autres variétés d' apprenants (voir Véronique (2009) éd.).

Comme cela apparaîtra dans le cours de ces analyses, l'impératif de produire des énoncés complexes pousse les apprenants à avoir recours à des particules de portée, des adverbes temporels ou encore des formes de pseudo-subordination quand les moyens morphosyntaxiques de la langue cible ne sont pas encore maîtrisés. En attendant que la microsyntaxe de la langue cible se mette en place, le recours à des constructions macrosyntaxiques (Deulofeu 1986) permet de construire des énonces complexes. Le projet des analyses proposées ici est de saisir les évolutions grammaticales qui conduisent les apprenants dont les énoncés sont objets d'étude, à la maîtrise *in fine* de la finitude syntaxique[3].

[1] Les informateurs arabophones du projet ESF (cf. Giacomi *et al.* (eds.) 2000)

	Zahra (Z)	Abderrahim (B)	Abdelmalek (A)	Abdessamad (H)	Malika (M)
Âge (en 1983, Début du projet)	24	26	20	24	20
Etat-Civil	Mariée	Célibataire	Célibataire	Célibataire	Célibataire
Niveau scolaire	Non scolarisée	Primaire	Primaire	Non scolarisé	Non scolarisée
Arrivée en France	Oct. 81	Sept. 82	Sept. 81	Oct. 81	Oct. 82
Cours de fran çais	1h/semaine (7 mois)	aucun	1h/semaine (7 mois)	1h/semaine (7 mois)	
Autres langues	Aucune	Arabe écrit + rudiments d'espagnol	Arabe écrit + rudiments d'espagnol	Aucune	Aucune
Emploi en France	Confection	Cuisine	Pêcheur	Pêcheur	Serveuse

[2] Ce sont les éléments dont le sémantisme affecte certains autres constituants de l'énoncé qui sont dits alors être sous la portée de l'élément en question.

[3] Les écoles fonctionnaliste et formaliste s'accordent à reconnaître un rôle majeur à la finitude dans le développement de la syntaxe en L1 et en L2, tout particulièrement dans le domaine propositionnel (Meisel 1994, 1997, Klein 1998, 2006). Selon Givón, la finitude relève du domaine de la sémantique propositionnelle en tant qu'elle est codée par la syntaxe (Givón 1984: 41 et suiv.). Dans la tradition formaliste, la finitude est une propriété de la morphologie verbale associée à l'accord et au temps, responsable de la sous-catégorisation de VP. Selon cette école, le développement de la finitude, c'est-à-dire la croissance d'IP (*Inflectional Phrase*), représente la première étape de la maturation syntaxique dans l'acquisition du langage (Meisel 1994). Pour ces auteurs, il n'est pas certain que la finitude joue un rôle analogue dans l'acquisition des langues secondes (Meisel 1997). Dans une perspective fonctionnaliste, la finitude est définie comme le support d'un opérateur abstrait d'assertion. L'émergence de cette propriété morphosyntaxique et sémantique entretient des relations avec le développement de la temporalité, de l'organisation topique-focus et de l'ordre des mots en L1 autant qu'en L2 (Klein 1998, 2006).

1. Quelques questions pour l'analyse de la complexité grammaticale en L2

La description et la mesure de la complexité grammaticale interrogent les chercheurs en acquisition, et au-delà les chercheurs en sciences du langage. Le débat en typologie linguistique partiellement animé par le créoliste McWhorter (2001), n'a pas manqué de susciter des réactions chez les chercheurs en études créoles. Il est d'autant plus intéressant de se tourner vers ce secteur de recherche qu'un processus d'appropriation non guidée semble avoir présidé à l'émergence des langues créoles. Il faut ajouter que parmi les changements typologiques produits lors de l'émergence de ces langues, le traitement de la morphosyntaxe des langues donatrices des lexiques créoles, présente des analogies avec celui attesté dans l'évolution des variétés d'apprenants des mêmes langues cibles (voir, entre autres, Véronique 2009). Je me propose donc d'évoquer brièvement le débat typologique sur la complexité à la lumière des études créoles avant d'aborder la combinatoire des proposition et la question de la subordination en français. L'ensemble de ces interrogations devrait permettre de dégager une vision hétérogène de la complexité grammaticale.

1.1. Un débat de typologie linguistique

McWhorter (2001) formule quatre critères pour l'évaluation de la complexité des langues. Il propose *inter alia* qu'en matière d'évaluation de la complexité grammaticale, soient pris en compte la complexité du traitement des règles grammaticales, le degré d'expression grammaticale des nuances sémantiques et pragmatiques et la morphologie flexionnelle. Aboh et Smith (2009) proposent une discussion des thèses avancées par McWhorter à la lumière de la grammaire des langues créoles. La position qu'ils défendent (Aboh & Smith 2009 : 4 et suiv.) est que la compréhension des interactions implicites ou explicites entre l'attestation d'une morphologie flexionnelle et les structurations syntaxiques est cruciale pour appréhender la complexité grammaticale des langues créoles. Tout est dans l'articulation des interfaces entre la morphologie et la syntaxe dans ces langues ; la richesse morphologique ne constitue pas en soi un indice de complexité. La proposition d'Aboh et de Smith (2009) est très éclairante en ce qu'elle ne s'attache pas simplement à un décompte des traits grammaticaux attestés pour évaluer la complexité grammaticale d'un système linguistique mais qu'elle est sensible au jeu des compensations entre niveaux et unités linguistiques.

1.2. La combinatoire des propositions : de la parataxe à la syntaxe

Pour évoquer la grammaticalisation des enchaînements syntagmatiques, plusieurs propositions théoriques sont disponibles. On peut faire référence soit à la perspective définie par Lehmann (1985), qui dégage un continuum d'élaboration entre parataxe et enchâssement,

parataxe <----------→ enchâssement					
propositions indépendantes	propositions adjointes	diptyque en corrélation	proposition médiane	participe conjoint	proposition régie

soit à la proposition de Raible (1988), qui distingue un pôle agrégatif – plutôt marqué par la parataxe – d'un pôle intégratif, lieu de l'hypotaxe, dans la production des énoncés oraux. On peut également recourir à Hopper et Traugott (1993: 168-170) qui isolent trois points de convergence (*cluster points*) au long du continuum de la combinatoire des propositions dans une langue déterminée : a) la parataxe – les rapports entre les propositions sont fondées sur des relations sémantiques et pragmatiques, b) l'hypotaxe – certaines propositions sont

dépendantes sans être totalement incluses dans une proposition autonome ou noyau (*nucleus*), c) la subordination qui réfère à des relations de dépendance à l'égard de noyaux grammaticaux. Hopper et Traugott représentent ces liens de dépendance à l'aide du tableau suivant :

Parataxe <----------	Hypotaxe <----------	subordination
- dépendant	+ dépendant	+ dépendant
- enchâssé	- enchâssé	+ enchâssé

Cette dépendance entraîne une décatégorialisation des propositions dépendantes (Hopper & Traugott 1993). Selon ces auteurs, la subordination est la relation la plus intégrée grammaticalement et la moins explicitement marquée alors que la parataxe manifeste une faible intégration et un marquage explicite maximale. A l'instar de Chini (1998), on a pu soutenir que l'observation des changements diachroniques et des évolutions typologiques en matière de grammaticalisation des enchaînements propositionnelles fournissait des pistes pour appréhender le développement des variétés d'apprenants et la complexité croissante de leurs productions. De fait, le constat que les propositions subordonnées circonstancielles – les associés de C. Blanche-Benveniste (1983) – sont marquées grammaticalement[4] plus tôt que les relatives et les complétives dans l'appropriation d'une langue étrangère est bien attestée.

1.3. La combinatoire propositionnelle en français parlé

Claire Blanche-Benveniste (1983) questionne à juste titre la définition de la subordination, telle qu'elle est reçue de la tradition grammaticale, dans son application à la grammaire du français. Grâce à la notion de rection, elle oppose des constructions telles qu'*il a fait froid l'hiver* à *l'hiver qu'il a fait froid*, qu'elle nomme un dispositif verbal nominalisant. Elle relève l'existence en français parlé à côté de dispositifs directs de valence, comme dans *elle lui profite*, pourvu de « verbes recteurs forts », d'autres dispositifs tels ceux réalisés avec des verbes comme *voir*, et des « auxiliaires » comme *c'est* et *il y a*.
A la suite de Sabio (2013), qui convoque lui-même tout un ensemble de travaux antérieurs, on peut poser que la « subordination » est un phénomène hétérogène, déterminé par la nature des unités lexicales mises en relation, notamment les verbes recteurs, et par leur morphosyntaxe. F. Sabio note, à juste titre, que la présence d'une conjonction ne saurait constituer un indice de subordination.
Claire Blanche-Benveniste (1997) identifie quatre types principaux de "subordination" en français parlé, qu'elle illustre par les exemples suivants :

- type 1, on sait qu'il part demain,
- type 2, cela veut dire 'il vient',
- type 3, il montre ce qu'on lui envoie,
- type 4, elle m'ordonne de m'évanouir.

La notion de subordination est définie ici à partir de la notion de « verbe de plein statut ». Ce sont les seuls verbes, par rapport aux auxiliaires et aux modaux *inter alia*, à gouverner des valences (Blanche Benveniste & Willems 2007).

[4] Le fait d'être pourvu d'une marque grammaticale (une conjonction de subordination par exemple) n'implique pas que la proposition soit davantage intégrée syntaxiquement. Les analyses de C. Blanche sur la diversité des subordonnées en français établit cela ainsi que ses travaux sur les dispositifs syntaxiques comme les clivés, les pseudo-clivés ou les corrélations (*plus il grossit plus il mange*).

Pour Blanche-Benveniste, au contraire des types 1 à 4, les constructions des types 5 à 8, ne peuvent être traitées comme des subordonnés car elles sont gouvernées par des verbes recteurs faibles.
- type 5, on trouve que c'est confortable,
- type 6, il a son père qui ne va pas bien
- type 7, il va s'évanouir
- type 8, c'est à lui que vous ressemblez

On ne peut évoquer la subordination que dans les cas où des éléments verbaux des propositions associées maintiennent leur sens et leur structure actancielle comme dans '*il montre ce qu'on lui envoie*[5]*'* (type 3): '*ce qu'on lui envoie'* peut être remplacé par '*cela', il montre cela*. Dans les énoncés clivés comme en 8, le dispositif *c'est…que* ne peut être supprimé ; on ne saurait parler de subordination dans ce cas. Dans des travaux les plus récents, C. Blanche s'est longuement attardés sur la typologie des verbes faibles et forts en fonction de la nature de leurs rections (Willems & Blanche Benveniste 2007).
Givòn (1990: 515-516, et 825 et suiv.) pose une relation directement proportionnelle entre l'intégration sémantique et pragmatique de la complémentation verbale, ou des relations inter-propositionnelles, et l'intégration grammaticale. Pour Givón (1990: 515 et suiv.), les types 1 and 2 de Blanche-Benveniste entretiennent des liens syntaxiques moins étroits parce que régis par des verbes cognitifs que les types 3 et 4 qui sont régis par des verbes modaux et de manipulation.

1.4. La mise en place de la combinatoire des propositions en français, langue étrangère

Depuis les travaux de Perdue (1996) et de Klein et Perdue (1997), et à leur suite, ceux de Bartning et Schlyter (2004), les tenants d'une approche fonctionnaliste de l'acquisition des langues étrangères savent que lors des premières étapes de cette appropriation, le mode parataxique prédomine. En effet, au stade pré-basique, où les énoncés sont à base nominale, comme à l'étape ultérieure où les verbes sont non fléchis, des contraintes sémantiques (l'agent en position initiale d'énoncé) et pragmatiques (l'élément en focus en position finale d'énoncé), plutôt que syntaxiques, façonnent les productions des apprenants. Il faut attendre l'émergence de la finitude syntaxique pour que se développent des contraintes grammaticales et la subordination syntaxique.
Or, des apprenants adultes parviennent à transmettre des segments de vécus et des expériences complexes, à l'aide d'associations syntagmatiques et de greffes (Deulofeu 1986), qui relèvent pour partie des constructions identifiées par C. Blanche-Benveniste sous les types 5 à 8 de sa taxinomie des constructions verbales du français (voir *supra* 1.3.). Ce sont essentiellement des dispositions macro-syntaxiques. Ainsi, des procédés macrosyntaxiques permettent à l'apprenant de produire des suites syntagmatiques complexes sans recourir à une subordination syntaxique. Ces associations syntagmatiques agissent en précurseurs d'évolutions syntaxiques ultérieures. Elles sont mobilisées pour faire référence à différents domaines sémantiques (temporalité, spatialité, modalité etc.).

2. Des énoncés simples en français langue étrangère

Les apprenants adultes, débutants dans une langue étrangère produisent des énoncés simples – des énoncés à base nominale ou des énoncés organisés autour d'un verbe non fléchi – quand ils ne reproduisent pas des formules mémorisées en bloc. Le commentaire des deux exemples qui suivent permettra d'illustrer le mode d'organisation parataxique des énoncés simples

[5] Hopper et Traugott (1993) évoqueraient ici un cas d'hypotaxe.

2.1. Deux exemples

Ces exemples proviennent de deux apprenants arabophones du français (voir l'étude de Véronique 2013, pour davantage de détails).
Soit les échanges suivants entre un enquêteur natif (E) et une arabophone, Malika (M), au bout de quelques semaines de séjour en France,

(1) (M)
1. E. tu travailles chez Madame F?
2. M. Madame F + Madame F
3. E. oui
4. M. moi /li/ bar
   ('je suis dans le bar')
5. E. hm hm
6. M. /li/ bar moi +++ toi /jãna li/ café
   ('je suis dans le bar +++ toi, tu as du café')
7. E. tu t'occupes du café
8. M. /di/ café ou un café + moi /li/ bière
   ('du café ou un café+ moi (je veux) une bière')
9. E. hm hm
10. M. moi limonade
    ('je veux une limonade')
11. E. hm hm
12. M. moi + petit whisky +/se/ pas
    ('je veux un petit whisky + je ne sais pas').

On peut y relever une suite d'énoncés sans prédicat verbal et donc l'absence de flexion grammaticale. A la ligne 4, on note un énoncé thétique contenant un prédicat nominal de type 'stage-level predicate' (SLP) (prédicat statif renvoyant à des « tranches spatio-temporelles d'individus ») (Carlson 1977). La relation "moi – bar" est explicitée par */li/* ; cet énoncé est en position de focus (cf. la notion de *sentence-focus structure* de Lambrecht 1994 :138). Les mêmes éléments sont répétés avec une dislocation à droite à la ligne 6. L'alternance *moi /li/ bar* et */li/ bar moi*, ainsi que l'occurrence de *toi /jãna li/ café* illustrent l'ambiguïté de *li*, déterminant ou copule (Véronique 1983). La même séquence morphosyntaxique « Pronom tonique – SN » renvoie tantôt à des constructions catégoriques avec les toniques *moi, toi* en fonction de topique, et tantôt à des constructions thétiques. La distinction entre ces deux types de propositions dépend essentiellement de la nature sémantique du SN en focus. *Whisky, limonade, café* réfèrent à des procès alors que *bar* fonctionne comme un prédicat statif.

(2) (A)
1. E. tu peux / oui alors tu peux me dire quand c'est / depuis combien de temps
   tu es là?
2. A. comment le problème comme Ø /ãtre/ la France?
   ('Comment je suis entré en France ?')
3. E. ouais par exemple ouais
4. A. ah ouais parce que moi /liãtre/ la France
   ('Oui parce que [moi, quand] je suis entré en France)
   [/jana/ pas de passeport /jana/ pas de rien]$_{\text{Arrière-plan}}$
   ('je n'avais pas de passeport, je n'avais rien'))

5. E. ouais
6. A. parce que Ø /ãtre/ la France /e/ la montagne
   (‘parce que je suis entré en France par la montagne)
7. E. tu es passé par la montagne?
8. A. ouais
9. E. ah
10. A. [/jana/ cinq jours /e/ la montagne]$_{\text{Arrière-plan}}$
    (‘j’ai passé/je suis resté cinq jours dans la montagne’)
    après Ø/lãtre/ la France
    (‘après je suis entré en France’)
    Ø/lepase/ la douane de France /komjes/? quinze kilomètres
    (‘j’ai passé la douane de France; Combien? Quinze kilomètres’)
11. E. à pied?
12. A. ouais Ø/lapje/ /e/ après Ø /ilaparte/ l'autoroute
    (‘ouais, à pied et après je suis parti sur l’autoroute’)
    [/jana/ pas des sous /jana/ rien après /jana/ /e/ le stop] $_{\text{Arrière-plan}}$
    (‘je n’avais pas d’argent, je n’avais rien après il y a eu le stop’)
    après /leveny/ le gendarme
    (‘après les gendarmes sont arrivés’)

Dans l’exemple (2), on relève des énoncés à verbes non fléchi et des énoncés à présentatif. A la ligne 4 de l’exemple 2, l’information en arrière-plan est introduite par des structures présentatives à valeur thétique *jana (/jana/ pas de passeport /jana/ pas de rien*) et à la ligne 6 par *e* (*/e/ la montagne*). Dans ce récit, où “moi” occupe une position de topique, la trame narrative est composée de propositions catégoriques (moi */lãtre/ la France*), alors que l’arrière-plan est constitué d’énoncés thétiques, (*/jana/ cinq jours /e/ la montagne, /jana/ pas des sous /jana/ rien*).

2.2. Les énoncés simples des variétés (pré) basiques

Dans les variétés de français des apprenants débutants, les trois suites syntagmatiques suivantes ont été abondamment relevées :

1. SN_1 V SN_2

   (3). Abdelmalek (A) (Cycle 3[6]) : le elle /ilmavole/ un baguette de pain (la femme a volé une baguette de pain)
2. SN_1 Copule SN_2/ Adj. / Prep. P

   (4). A (Cycle 1) : France /se/ difficile (La France est difficile)
3. V SN_2

   (5). A (Cycle 1) : après /evini/ administration (après est arrivée l’administration)
   (6). A (Cycle 1) : /jãna/ cinq heures (il ya cinq heures)

Elles sont attestées dans la réalisation de tâches narratives, descriptives ou conversationnelles.

[6] Les apprenants arabophones du projet ESF (cf. Giacomi et al. éds. 2000) ont été enquêtés suivant trois cycles de neuf mois ; d’où la formule (Cycles 1, 2 et 3). Plus loin, les exemples sont souvent suivis de deux chiffres, par exemple 1.3. ; chaque cycle d’entretiens comprenait neuf rencontres réalisées à un mois d’intervalle. Donc, 1.3 signifie « troisième entretien du Cycle 1 ».

3. Vers la complexification des énoncés simples

Le fait de produire des énoncés simples n'empêche pas d'évoquer des expériences complexes. Parmi les moyens que des apprenants adultes utilisent pour rendre leur propos plus complexes dans des activités discursives référentielles, on peut citer les phénomènes suivants : le recours à des 'propositions circonstancielles', l'emploi des connecteurs, l'utilisation de verbes modaux, d'adverbes et de particules de portée, et, enfin, de stratégies de relativisation.

3.1. Les 'propositions circonstancielles'

En règle générale, les apprenants adultes sont soucieux de restituer les topiques scéniques et les topiques permanents (Erteschik-Shir (2007), Klein (2008)) nécessaires à leurs propos. Ils emploient à ces fins des syntagmes en *quand,* en *parce que* ou en *pour,* qui sont associés à un noyau syntaxique sans en être dépendant syntaxiquement. Le statut de *parce que* est ambigu ; dans certains contextes comme en (2) *supra,* et ici en (7), cette unité fonctionne comme un connecteur ou une unité macro-syntaxique (Hancock 1997) :

(7) 4. A. ah ouais parce que moi /liãtre/ la France
('Oui parce que [moi, quand] je suis entré en France)
[/jana/ pas de passeport /jana/ pas de rien]Arrière-plan
('je n'avais pas de passeport, je n'avais rien'))
5. E. ouais
6. A. parce que Ø /ãtre/ la France /e/ la montagne
('parce que je suis entré en France par la montagne) ;

dans d'autres contextes, comme dans cet énoncé de l'informatrice Zahra,

(8). Z. après /larive/ à la France avec les enfants un jour euh dimanche parce que mon mari /itravaj/ pas dimanche,

parce que introduit une 'proposition causale'[7].

Voici un exemple de proposition en *quand,*

(9). Z. /kane/ /regarde/ maman papa les enfants /se/ pas comme les chiens (1.6) (quand on regarde les enfants comme un père ou une mère, ce ne sont pas des chiens)

Le marqueur /kã/ connaît des réalisations phonétiques variables chez Zahra ; voici quelques formes relevées /kale/, /kane/, /kalø/ or /køløl/.

Dans les variétés d'apprenants observés, des 'propositions de but' en *pour* apparaissent d'abord dans le contexte d'un nom et d'un verbe non fléchi,

(10). A /ramase/ le cendrier pour le journal (il s'agit d'une instruction de l'enquêté A. à l'enquêteur lors de la passation d'une tâche quasi-expérimentale. Cette instruction peut se traduire ainsi : « ramasse le cendrier et cache - le dans un journal ») (1.3)

(11). A. /il done/ un l'adresse pour /dormir/ (il a donné une adresse pour que je puisse dormir)

---

[7] Hancock (1997) fournit des exemples provenant d'apprenants suédois de français où *parce que* sert à expliciter, clarifier ou développer le contenu propositionnel de l'énoncé précédent ou à illustrer un propos à l'aide d'un exemple, comme dans les cas suivants :

i) Spécification :

I : *mm et un an et demi oui*

E : *oui deux fois parce que euh je suis restée d'abord neuF mois/ et puis neuF mois encore*

ii) Illustration :

E : *je trouve que :/ non la femme euh// la femme françaiSe la femme suédoise/ sont/ peut-être dans les grands villes je veux dire il y a plus euh / euh/ qu'est ce qu'on dit reconnaisssance nn ?*

I : *ressemblance ?*

E : *ressemblance oui/ parce que les femmes dans les grands villes sont /toujours/ les mêmes/ on peut dire-*

(2.1)
L'exemple (12), relevé plus tard dans la collecte des données, annonce sans doute des évolutions,
(12). A. voilà /se/ ça pour tu /vini/ /enerve/ (C'est pour cela que tu deviens nerveux) (2.3).
Dans cet exemple, la 'proposition de but' « pour tu /vini/ /enerve/ » est intégrée dans le dispositif « /se/ (ça) » sans qu'il n'y ait de subordination grammaticale.

3.2. L'emploi des connecteurs

Dès les premières productions recueillies auprès des informateurs arabophones, on trouve trace du connecteur *e,* et du marqueur de consécution *et après.* Ces unités permettent d'enchaîner les propositions sans recours à une dépendance grammaticale marquée. En voici quelques exemples

(13). B. /e/ avec accident /ilja tõbe/ tous les trois (à l'occasion de l'accident, ils sont tombés tous les trois) (1.5)
(14). Z. et après la dame l'autre /lerøgard/ la dame / levalør/ (et après l'autre dame regarde la femme voleuse) (1.5).

D'autres connecteurs sont aussi attestés, tels *alors*, et *comme,*

(15). A. comme le femme /sa le garde il avole il madi/ le patron la femme /il a vole/ le restaurant (comme la femme qui a vu qu'elle a volé, elle a dit au patron, elle a volé le pain) (1.5)
(16). H. alors le flic /ilaramen/ le mec /ki/ /ivãde/ la drogue dans le prison (3.5).

Un sondage dans les productions d'un apprenant arabophone dans un récit répété trois fois durant la collecte des données fournit quelques éléments d'information supplémentaires.

Tableau 1

Les marqueurs discursifs dans trois récits d'Abdelmalek (narration des Temps Modernes)

	après	bon	alors	voilà	/jãna/ X	/se/ X
Ent. 1.5	13	Ø	1	Ø	4	6
Ent. 2.5	13	1	2	44	21	25
Ent..3.5	6	28	Ø	13	4	19

- *jãna X* et *se X* servent à introduire de l'information d'arrière-plan, et en tant que dispositifs à « verbes recteurs faibles » à enchaîner des propositions sans lien grammatical explicite. C'est ce que montre l'exemple 17 où Zahra a recours à /*jãna/ X* enchaîné de façon paratactique à la proposition subséquente, plutôt qu'à l'aide d'un lien grammatical,

(17). Z. / jãna/ les hommes /i Zue/ avec le chapeau
E: mmh
Z. et / jãna/ un / + euh + un garçon + /e plore/+ /le tõbe/
E. oui

- On relèvera également l'émergence progressive des phatiques *voilà* et *bon* – ce qui rapproche les apprenants de l'usage natif – alors que les connecteurs temporels et « logiques »

cèdent du terrain. Sont également attestés des phatiques comme */tu vwa/*. La description d'une image statique – une partie de pétanque – par Abdessamad illustre la façon dont ces différents moyens sont articulés en discours

(18). H. dans la rue euh ++ euh tout le monde /i Zu / + /le / le /tennis
E. tennis ?
H. oui

H. *alors* euh *et* l'autre / + l'autre euh /ile/ dans le / dans le bâtiment
---
H. *tu /vwa / et* / + *et* /ja/ quelqu un /ile gane/ *tu /vwa/* tout le monde *et* / + *et* quelqu'un /i lev/ le cha:eau euh *voilà* l'autre euh / + *et* / + /i rigole/ + /ja/ beaucoup beau:coup de choses / ici + / ja / jana / jana / + /jana/ quelqu un et *tu /vwa*/ /ile sote/
E: il saute?

E. ah il saute ?
H. /i sot/
E. des / il saute du bateau ou il saute dans le bateau ?
H. non /i sot/ / + /i sote/ sur le ba / euh + sur le bateau

H: *parce que* lui euh lui /i res/ dans le bateau même.

Dans ce texte, Abdessamad, apprenant plus avancé que Zahra, relie les différentes propositions de la trame de son commentaire par des connecteurs et des phatiques comme *alors, et, parce que, tu /vwa/, voilà*. Cette forme de structuration parataxique est proche de celle développée par des locuteurs natifs dans des tâches narratives.

3.3. L'emploi des verbes modaux et des verbes de dire

A la fin du premier cycle de collecte des données, les apprenants arabophones maîtrisent un ou plusieurs verbes modaux et des verbes de dire, tel /madi/. Ces « verbes faibles » (Willems & Blanche Benveniste 2007) – qui ne gouvernent pas de valence verbale – permettent de construire des énoncés complexes sans subordination grammaticale explicite,
(19). A. il /fo/ tu /partir/ (il faut que tu parte/ tu dois partir) (1.9)
(20). B. /ilmadi/ non /fo/ tu /done/ (1.9).
A la fin de la période d'observation, on relève chez l'un des informateurs une présence variable de *que* dans le contexte des verbes modaux
(21). A. voilà /il fo/ que tu /don / un dossier (3.4)
(22). A. /fo/ tu /parti/ tu /travaj/ (3.5).

3.4. Des dispositifs précurseurs des propositions relatives

Trois dispositifs principaux sont utilisés par les arabophones avant que ne se mettent en place des constructions relatives :
a) le recours aux présentatifs *se* et *jãna* / *ilja* sans marque de subordination, ce qui constitue une forme de clivage,

(23). H. /se/ mon père /il e peje/ (1.3)
(24). B. /ilja/ madame /eleparle/ pour la police /se/ pas le Charlot /ile/ voleur du pain (1.5),

b) le recours aux présentatifs *se* et *jãna* / *ilja* et une répétition nominale (c'est l'une des formes de greffe inventoriées par Deulofeu 1986)

(25). H. /ja/ une petite **fille** dans le fourgon même le **fille** /ile vole/ + parce que /ja/ pas le du pain /ja/ /ile vole/ les **bananes** et tout ça et /ile ramene/ les **bananes** à son/ son père et tout

c) La répétition nominale sans présentatif

(26). B. /fe/ estafette /il e stop/ avec **la femme la femme** le problème du pain (1.5),

Vers la fin de la période d'observation, on peut relever dans les productions des apprenants arabophones, quelques propositions précédées d'une forme en /kɔ̂/, dont on peut considérer, à la suite des analyses de Blanche-Benveniste (cf. *supra*), qu'elles ne constituent pas de véritables subordonnées relatives.
C'est le cas des énoncés suivants produits par Abdelmalek et Abdessamad,
(27). A. /jana/ beaucoup de camionistes qui /ʃarz/ (2.2)
(28). A. voilà /jãna/ deux personnes /iveni/ /ʃerʃe/ avec quelqu'un /jãna/ des drogue + voilà /eveni/ euh voilà /ja/ rien /itrap/ avec l'autre qui /mãz/ à côté (...) (3.5)
(29). H. le première /sete/ Charlot qui /pase/ dans la rue (3.5)

On relève également au moins deux instances où *qui*, substitut pronominal représente véritablement un agent, ce qui en fait des occurrences de propositions relatives :
(30). H. alors le flic / il a ramen/ le mec qui /ivãde/ la drogue à la prison (2.5),
(31). A. beaucoup de monde qui /dorm/ avec toi les chambres (2.7)

4. L'expression de la temporalité et l'emploi des particules de portée

Pour conclure, cette exploration du développement de la complexité grammaticale dans les variétés d'apprenants arabophones, il convient de s'arrêter sur la manière dont diverses ressources lexicales permettent des activités référentielles complexes dans le domaine temporel. Avant de développer une flexion verbale à valeur temporelle, les apprenants ont recours à des adverbes temporels, à des 'circonstancielles', et à des particules de portée pour construire la référenciation temporelle. Je décris brièvement ici cette mise en place ; on se reportera à Véronique (2004) pour des développements plus amples.

4.1 Adverbes et temporalité

Starren et Van Hout (1996) et Starren (1996) montrent comment *toujours* devient transitoirement le marqueur de valeurs aspectuelles d'habitude en (32), d'itération en (33) et de continuité en (34), dans les variétés des apprenants arabophones.

(32). Z. toujours toujours l'ardoise
I. oui d'accord? chaque fois?
Z. non toujours l'ardoise le premier (...)/e/ après le livre
(33). A. deux mois moi toujours /telefone/ papa
(34). Z. un mois moi toujours mal la tête.

Starren (2001: 154 et suiv.) établit également comment *encore* en position initiale d'énoncé – ce qui est agrammatical en français, comme dans
(33). H. encore je veux aller au maroc,

remplit une fonction temporelle de mise en rapport d'un temps topique antérieur au temps topique de l'énoncé actuel alors qu'en 35
(35). Z. /i parti/ à l'école encore
encore est porteuse d'une valeur aspectuelle d'habitude.

Dans les variétés élémentaires d'apprenants, la référence au temps topique se marque à l'aide d'une 'circonstancielle', comme en (9) *supra,* ou en (36)
(36). Z. ton mari ta copine /eleparti/ le Maroc à vacances le/ la dame ne /se/ pas
/e/ tous les papiers à la maison /e/ ton mari la femme tous les papiers passeport /e/ après */kølø/ /parti/ le Maroc*

/kølø/ /ilparti/ au Maroc /e/ après le /kominis/ /e/ après /saje/.

Les propositions en *pour + X* permettent également l'expression d'événement non réalisés chez certains apprenants (voir également *supra* les exemples 11 et 12),
(37). Z. après charlie /ileparti/ à /lestorã/ comme ça /idomande/ les choses pour /mãnZe/
après /leparti/ sans pas /ipeje/
après charlie /irapel/ à la police pour /iturn/ à la prison.

4.2. Le recours aux particules de portée

Les particules de portée additives *aussi*, *même* et *encore* contribuent également à la production d'énonces complexes. En 38, A. réfère à un intervalle temporel postérieur au moment de l'énonciation, et peut introduire des valeurs modales conditionnelles ou hypothétiques, grâce à l'usage de la particule de portée *même,*

(38). A. je /parti/ vacances /parti/ vingt à Perpignan + Perpignan je /parti/ /ʃerʃe/ /travaj/ + je /ʃerʃ/ un travail vendanges + je /krwa/ +*même* /ilreste/ ici toujours mistral + je /travaj/ pas hein (1.9).

L'exemple 39 fournit une belle illustration de la façon dont des adverbes temporels (*toujours*) et des particules de portée (*encore, aussi*) permettent de rapporter une expérience non verbale complexe à l'aide de relations hypotaxiques,

(39). E. les deux (jambes)?
Z. oui ++ quand euh /marʃe/ /li/ /ma/ quand *toujours* euh /dor/ comme ça + /se/ bien le matin /se/ bien et après-midi *encore* quand euh le vent /fi/ chaud + *aussi + /li/ malade* (1.7).

Zahra évoque les relations d'itération entre la température, le sommeil et son état général. *Toujours* et *encore* permettent de faire référence à la temporalité des événements tandis qu'*aussi* dont la portée inclut */li/ malade* à droite, permet d'accrocher ce segment aux autres propositions.

En 40, la particule *même* permet de greffer toute une proposition au dispositif "/se/ pas bon le chômage"

(40) E. ça vous fait peur le chômage pour vos enfants?
Z. oui /se/ pas bon le chômage + *même mon mari il /aime/ pas le chômage + jamais* + toujours / i travaj/ + un fois / i res/ à / /travaj/ pas six mois (3. 6)

5. Conclusion

Les voies de la complexification grammaticale sont parcourues lentement dans les variétés d'apprenants observés car la flexion verbale se développe graduellement dans leurs variétés d'apprenants (cf. Giacomi et al. éds. 2000). L'analyse de la production d'énoncés complexes chez les apprenants arabophones de français rappelle certains résultats des travaux de Viberg (1993) et de Giacalone-Ramat (1994) :

- le développement des moyens de coordination à l'aide de particules discursives ou de conjonctions précède le développement de la subordination grammaticale, proprement dite;
- les propositions temporelles et conditionnelles sont marquées grammaticalement, même si l'on peut s'interroger sur la valeur de la conjonction (cf. *supra* 1.3.), avant l'éventuelle apparition des complétives et des relatives;
- l'emploi de *que* comme subordonnant est en relation avec des verbes recteurs spécifiques.

En dépit de ces tendances générales partagées avec des apprenants de suédois et d'italien, langues étrangères, les arabophones parcourent un itinéraire d'appropriation partiellement partagé avec d'autres apprenants de français langue étrangère, qui se caractérise par une certaine hétérogénéité comme en porte témoignage l'emploi des particules *aussi, même* et *encore.*

Toutes les études recensées dans Véronique (éd. 2009) s'accordent sur une répartition différente des procédés syntaxiques chez les apprenants avancés et chez les locuteurs natifs. Les apprenants observés par Benazzo et a*l.* (2004) se distinguent des locuteurs natifs, notamment, par le fait qu'ils n'emploient pas de moyens contrastifs du type *tandis qu*e ou *alors que*. Bartning et Kirchmeyer (2003) observent que les apprenants suédophones de français utilisent moins de constructions infinitives et participiales que les natifs, tout comme les apprenants américains étudiés par Prodeau (1998). Prodeau (1998) et Bartning et Kirchmeyer (2003) relèvent que les énoncés complexes à deux propositions sont, à tâche constante, plus fréquemment employés par les apprenants de français qu'elles étudient que par des francophones natifs.

Le développement syntaxique lent ou différencié chez certains apprenants tient à leur capacité à recourir à des moyens macro-syntaxiques quand ils ne disposent pas encore de la finitude syntaxique ou des ressources de la subordination grammaticale. C'est dans les phases de développement de la complexité grammaticale que les apprenants se distinguent les uns des autres en raison de facteurs tels que la proximité typologique des langues mises en contact, leur âge et motivation ou les conditions d'exposition à la langue cible. L'analyse des cheminements des apprenants arabophones dans la production des énoncés complexes invite à penser la question de la complexité grammaticale à nouveaux frais. Il convient tout particulièrement d'être sensible aux interfaces entre macro- et micro-syntaxe avant l'apparition de la finitude morphosyntaxique.

Références bibliographiques

Aboh E.O., Smith N. (2009) (eds.) *Complex processes in new languages.* Amsterdam, J. Benjamins.

Aboh E.O., Smith N. (2009). Simplicity, simplification, complexity and complexification : where have the interface gone.In Aboh E.O., Smith N. (2009) (eds.) *Complex processes in new languages.* Amsterdam, J. Benjamins, pp. 1- 25.

Baden K., Hadermann P. (2014) Le syntagme verbal en fle : complexité, variation, systématicité. *Cahiers AFLS eJournal.* Vol. 19 n° 1, pp. 23-55.

Bartning I., Kirchmeyer N. (2003) Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 19, pp. 9-41.
Bartning I. & Schlyter, S. (2004) Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14, p. 281-299.
Bartning I., Arvidsson K., Forsberg Lundell F. (2015) Complexity at the phrasal level in spoken L1 and very advanced L2 French. *LIA* vol. 6 n°2, pp. 181-201.
Benazzo S. (2002). Communicative Potential *vs* Structural Constraints: Explanatory Factors for the Acquisition of Scope Particles. In Foster-Cohen, S.E., Ruthenberg, T., Poschen , M.L. (eds). *EUROSLA Yearbook 2002*. J. Benjamins, Amsterdam, pp. 187-204.
Benazzo, S., Dimroth, C., Perdue, C. & Watorek, M. (2004). Le role des particules additives dans la construction de la cohesion discursive en langue maternelle et en langue étrangère. *Langages* n° 155, 76-105.
Blanche-Benveniste, C. (1983). Examen de la notion de subordination. *Recherches sur le français parlé* n° 4, pp. 71-115.
Blanche-Benveniste, C.1990. *Le français parlé. Etudes grammaticales*. Paris : Ed. du CNRS
Blanche-Benveniste, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Paris : Ophrys.
Blanche-Benveniste, C., & Willems, D. (2007). Un nouveau regard sur les verbes «faibles». *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, vol. 102 n°1, p. 217-254.
Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies : the case of systematicity. *Language Learning.* Vol. 33 n° 1, p. 1-17.
Bulté, B. & A. Housen (2012) Defining and operationalising L2 complexity, in Housen, A., K. Folkert, I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA,* Amsterdam : J. Benjamins, p. 21- 46.
Carlson, G. (1977) *Reference to Kinds in English,* Thèse de doctorat, University of Massachusetts at Amherst.
Chini, M. (1998). L'emploi de la subordination chez des apprenants germanophones d'italien: entre agrégation et intégration. *Communication au colloque" the structure of learner language". Acquafredda di Maratea*.
Dahl, O. (2007). Definition of complexity, in Van Daele S., Housen A., Kuiken F., Pierrard, M., Vedder, I. (eds.). *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language Use, learning and teaching,* Brussels, KVAB, p. 37-41.
Deulofeu, J. (1986) Sur quelques procédés de hiérarchisation de l'information dans des récits d'apprenants marocains en milieu naturel. Pour une conception souple des rapports entre phénomènes de micro- et de macro-thématisation, in Giacomi A. & D. Véronique (éds.), *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche*, Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 263-283.
Erteschik-Shir, N. (2007) *Information Structure. The Syntax-Discourse Interface*, Oxford: Oxford University Press.
Giacalone Ramat, A. (1994) The development of clause combining in second language learners. Complement clauses and relative clauses in learner Italian. *Communication au 4th EUROSLA Conference,* Aix, 8-10 Sept.

Giacomi, A. Stoffel, H. & D. Véronique (éds.) (2000) *Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille,* Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
Givòn, T. (1984), *Syntax. A functional-typological introduction.* Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins Co.
Givòn, T. (1990) *Syntax. A functional-typological introduction.* Vol. 2. Amsterdam: John Benjamins Co.
Hancock V. (1997). Parce que : un connecteur macro-syntaxique. L'emploi de *parce que* chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 9, pp. 117-145.
Hopper, P., Closs Traugott, E. (1993) *Grammaticalization*. Cambridge, Cambridge University Press.
Housen, A., K. Folkert, I. Vedder (eds.) (2012) Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA, Amsterdam : J. Benjamins.
Klein, W. (1998) Assertion and finiteness, in Dittmar, N. & Z. Penner (eds) *Issues in the theory of Language Acquisition. Essays in honor of Jürgen Weissenborn*, Bern : Lang, p. 225-245.
Klein, W. (2006) On finiteness, in Van Geenhoven, V. (ed), *Semantics meets Acquisition,* Dordrecht : Kluver, p. 245-272.
Klein, W. (2008) The topic situation, in Ahrenholz B. *et al.* (eds) *Empirische Forschung und Theoriebildung*, Frankfurt am Main: Lang, p. 287-305.
Klein, W. & C. Perdue (1997) The Basic Variety (or Couldn't natural languages be much simpler?), *Second Language Research*,13, 4, p. 301-347.
Lambrecht, K. (1994) *Information Structure and Sentence Form,* Cambridge : Cambridge University Press.
Lehmann, C. (1985). Grammaticalization : Synchronic Variation and Diachronic Change. *Lingua e stile*. Vol 20 n° 3, p. 303-318.
McWhorter, J. (2001). The world's simplest grammars are creole grammars. *Linguistic Typology*. 5, p. 125-165.
Meisel, J. (1994) Getting FAT : Finiteness, Ageement and Tense in early grammars, in Meisel J. (ed.), *Bilingual first langauge Acquisition. French and German Grammatical Development*, pp. 89-129, Amsterdam, John Benjamins
Meisel, J. (1997) The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and scond language development. *Second language Research* 13, 3, pp. 227-263
Mufwene, S.S (2009). Restructuring, hybridization, and complexity in language evolution. In Aboh E.O., Smith N. (2009) (eds.) *Complex processes in new languages.* Amsterdam, J. Benjamins, pp. 367- 400. *Applied Linguistics*. Vol. 30 n°4, p. 555-578.
Norris, J. M., Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA : The case of complexity
Perdue, C. (1996). Pre-basic varieties: The first stages of second language acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* n° 55, pp. 135-150.
Prodeau M. (1998) La syntaxe dans le discours instructionnel en LE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 11, pp. 95-146.

Raible, W. (1988). Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema « Mündlichkeit und Schriftlichkeit ». In Raible, W. (éd.). *Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema « Mündlichkeit und Schriftlichkeit »*, Tübingen : Gunter Narr Verlag, p. 7-24.
Sabio F. (2013) Quelques aspects du *clause linkage* dans la français oral : l'annotation syntaxique des séquences « subordonnées ». *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [en ligne], 29, mis en ligne le 29 Octobre 2013, consulté le 05 février 2015. URL : http://tipa.revues.org/ 1045.
Starren, M. (1996) Temporal adverbials as a blocking factor in the grammaticalization process of L2 learners, in *CLS proceedings of the Opening of the Academic year 1996/1997*, pp.1-16.
Starren, M., Van Hout, R. (1996) Temporality in learner discourse : What temporal adverbials can and what they cannot express. *Zeitschrift für Literatur Wissenschaft und Linguistik*, 104, pp.35-50.
Starren, M. (2001) The second Time. The Acquisition of Temporality in Dutch and French as a Second Language. Utrecht: LOT.
Van Daele, S., Housen, A., Kuiken F., Pierrard, M. & Vedder, I. (eds.) (2007) *Complexity, Accuracy and Fluency in Second Language use, learning.* Brussels, KVABWK.
Véronique, D. (1983) Observations préliminaires sur *li* dans l'interlangue d'Abdelmalek, *Acquisition du français par des travailleurs marocains. Papiers de travail* 1, pp.155-80.
Véronique, G.-D., (2004). The development of referential activities and clause-combining as aspects of the acquisition of discourse in French as L2. *Journal of French Language Studies* 14, p. 257-280.
Véronique, G.-D. (2009). Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français L2 et dans le développement des créoles français. *Aile… Lia*, n° 1, pp. 227-251.
Véronique, G.-D., (2009) (éd.), L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, Paris : Didier.
Véronique, D. (2012) The acquisition of additive scope particles by Moroccan Arabic L1 learners of French, *Language, Interaction and Acquisition*, vol. 3, n° 1, pp. 114-139.
Véronique, D. (2013) La dislocation, l'emploi de *c'est* et *il y a* et l'organisation topique - focus en français parlé : des variétés d'apprenants aux usages natifs », *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* [En ligne], 29 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2013, consulté le 03 février 2014. URL : http://tipa.revues.org/1022
Viberg, A. (1993). The Acquisition and development of Swedish as a first and as a second language ; the case of clause combining and sentential connectors. In Ketteman, B & Wieden, W. (eds). *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 293-306.