

ANITA MOILANEN – MAARIT MUTTA

'Mots vides' pleins de signification – le rôle des connecteurs dans l'appropriation d'une langue étrangère

Résumé

Dans les deux volets de cet article, nous nous concentrerons sur l'utilisation du connecteur adversatif *mais* et ses équivalents en finnois et en roumain. Premièrement, nous discuterons la signification des mots considérés comme sémantiquement 'vides' par la grammaire traditionnelle. Deuxièmement, nous aborderons l'appropriation (i.e. l'acquisition et l'apprentissage) de ces mots vides caractérisés comme outils linguistiques dans la constitution de la cohérence textuelle lors de la production écrite par des apprenants de français langue étrangère.¹

Introduction

Dans cet article nous aborderons la problématique du sens des mots classés 'vides' par la grammaire traditionnelle (souvent normative et descriptive) ainsi que leur rôle dans l'appropriation (i.e. l'apprentissage et l'acquisition) d'une langue étrangère, notamment le français dans notre cas. Nous basons notre présentation principalement sur les études faites sur la langue écrite. Cette présentation a trouvé son inspiration dans deux études de troisième cycle présentées à l'Université de Turku et une thèse soutenue à l'Université de Stockholm. D'une part, deux travaux ont comme thème commun l'appropriation de la langue française par des étudiants suédophones et finnophones et plus spécialement celle des connecteurs en français (Hancock 2001 ; Mutta 1999). D'autre part, l'étude de Moilanen (2000) présente le système des connecteurs adversatifs roumains et la comparaison avec celui du français.

La thèse de Victorine Hancock² (2001) *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs* se propose de traiter l'utilisation de

¹ Cet article se base sur un poster présenté pour la première fois lors du colloque « XXVIII Kielitieteenpäivät : Kielten ja kielitieteen moninaisuus [diversité des langues et de la linguistique] » qui a eu lieu à Jyväskylä du 17 au 19 mai 2001 ; cet article est partiellement modifié et mis à jour.

² Nous remercions vivement Mme Victorine Hancock pour sa collaboration et ses commentaires pertinents sur la première version écrite de cet article. Nous remercions également M. Frédéric Dervin pour sa contribution à la correction de la langue de cet article. Il va de soi que nous sommes seules responsables des déviations dans le contenu.

quelques connecteurs français (*mais, parce que, donc*) chez des étudiants avancés suédophones apprenant le français, dans la production de la langue parlée, et compare les résultats avec la production des locuteurs natifs français. Dans sa thèse de 3^{ème} cycle *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français. Etude sur la production écrite des apprenants*, Maarit Mutta (1999) aborde l'emploi du vocabulaire des étudiants apprenant le français comme langue étrangère. Cette étude se concentre sur la production écrite, et l'analyse qualitative présente, entre autres, le développement de l'emploi des connecteurs suivants les différents niveaux d'études. La thèse de 3^{ème} cycle d'Anita Moilanen (2000) *Ci, dar, însă, iar. Analyse syntaxique, argumentative, polyphonique et textuelle des connecteurs adversatifs roumains* traite des quatre connecteurs adversatifs roumains (principalement dans les textes de presse) du point de vue d'une analyse syntaxique, argumentative, polyphonique et textuelle. La présentation générale de cette étude a trouvé ses sources dans les études réalisées sur le connecteur adversatif *mais* français.

Nous commençons par la présentation de l'appropriation des connecteurs des langues étrangères. Ensuite, nous passerons à la discussion de ce que nous entendons par le terme connecteur aussi bien du point de vue de la grammaire traditionnelle et normative que de la sémantique et de la pragmatique. Avant de passer aux exemples concrets, nous présenterons brièvement, sous un schème, le système des connecteurs adversatifs dans les trois langues en question, à savoir le finnois, le français et le roumain – le suédois ne servant que de point de repère. Pour finir, nous traiterons du rôle et de l'importance des connecteurs dans l'appropriation d'une langue étrangère, notamment du français, à partir de différentes langues maternelles. Nous nous concentrons sur la production écrite des apprenants finnophones, en essayant d'établir en même temps un parallèle entre les observations des apprenants finnophones et suédophones.

La problématique des connecteurs dans l'appropriation des langues étrangères

L'apprentissage d'une langue étrangère, comme celui de la langue maternelle, est étroitement lié aussi bien à l'entourage social où on utilise la langue et à l'interaction entre différentes personnes dans cet entourage social en question (cf. van Lier 1996). On admet en général que la compétence de communication est actuellement l'objectif cognitif principal dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui inclut aussi bien la compétence linguistique (c'est-à-dire grammaticale et lexicale), pragmatique et discursive que la compétence socioculturelle et stratégique (cf. Gaonac'h 1991 ; Huhta & Takala 1999). Faerch & *alii* (1984 : 167-169) décrivent sept sous-catégories qui forment quatre composantes principales. On peut présenter la relation entre les différentes composantes de la compétence de

communication de la façon présentée dans la Figure 1 (selon Faerch & alii).³

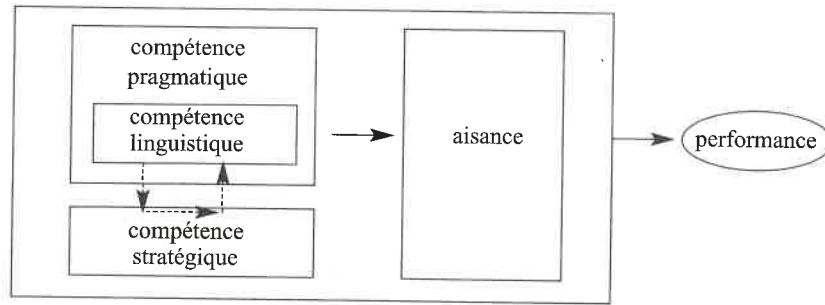


Figure 1. Composantes de la compétence de communication

De son côté, l'aisance qui forme un continuum naturel et acceptable de parole, réfère à la capacité du locuteur de s'exprimer sans gêne et de façon naturelle comme par un locuteur natif (Sajavaara 1980 : 132). Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'hésitation et de pauses dans la production. L'aisance sous cette forme réfère souvent au langage parlé, mais elle se manifeste aussi à l'écrit sous une autre forme, entre autres, à travers des connecteurs et d'autres éléments intra- et interphrastiques qui augmentent la cohérence / la cohésion du texte (cf. Bouchard 1994 ; Péry-Woodley 1993 : 28-29).⁴

L'importance de la recherche des traits textuels vient du fait qu'au début de l'apprentissage, aussi bien en langue maternelle que seconde ou étrangère, l'apprenant mobilise plutôt ses capacités métaphonologiques, métagrammaticales et métagrammatiques, tandis qu'au fur et à mesure de l'apprentissage l'apprenant laisse la priorité aux capacités métapragmatiques et métatextuelles. En d'autres termes, l'apprenant attache plus d'importance aussi bien à des connaissances de l'utilisation de ces organisateurs qu'à des connaissances d'influences de ces organisateurs sur la cohérence et sur la cohésion du texte (cf. Bouchard 1994 ; Fayol 1997). Pour ainsi dire, les connecteurs forment une partie pertinente dans le développement linguistique des enfants. Chez les apprenants adultes, le développement linguistique

³ Dans ce modèle, la compétence linguistique comprend les connaissances orthographiques/ phonologiques, grammaticales et lexicales. La compétence pragmatique contient les connaissances pragmatiques et discursives, tandis que la compétence stratégique réfère à la capacité du locuteur à résoudre des problèmes communicatifs à l'aide de stratégies diversifiées.

⁴ Nous ne faisons pas de distinction entre les concepts de *cohésion* et *cohérence* dans cet article.

diffère dans certains points de celui des enfants car les adultes peuvent recourir à leurs connaissances préalables stratégiques conçues pour la langue maternelle (Ellis & Yuan 2004 ; Perdue 1993). De ce développement témoigne l'augmentation de l'utilisation et de la diversification des connecteurs au niveau supérieur de la compétence d'écriture (cf. Mutta 1999) ce qui, de son côté, améliore la compréhensibilité et lisibilité du texte.

Faerch & alii postulent de plus que la compétence de communication devrait incorporer dans l'enseignement des langues étrangères aussi bien la capacité linguistique que la conscience métacommunicative, ce qui veut dire « la connaissance consciente des composantes de la compétence de communication, de leur interdépendance, et de leurs fonctions sociales » (1984 : 178). De nos jours, une approche plus réflexive dans l'appropriation des langues a donc été adoptée – elle souligne la prise de conscience des apprenants eux-mêmes (cf. Hakkarainen & alii 2001) : toute sorte de métaconnaissances de l'apprenant sur la langue à apprendre semble améliorer son processus d'apprentissage ce qui crée une bonne base aux connaissances orales et écrites et ceci surtout au niveau universitaire. De son côté, le processus d'écriture lui-même est déjà en partie une activité métalinguistique à cause de sa nature même (cf. Ellis & Yuan 2004). Quant à l'écriture, elle semble être le moyen d'apprentissage de réflexion le plus important car son rôle dans l'élaboration des concepts de l'individu est déterminant (cf. Hakkarainen & alii 2001). Les opérations générales de la pensée se reflètent dans les structures d'une langue; en d'autres termes, en analysant la langue, on peut éventuellement aussi avoir une idée de la pensée et de ses processus. Cette remarque s'applique plutôt à la langue maternelle, mais elle convient également à l'apprentissage de langues étrangères d'une certaine manière.

Les connecteurs – sont-ils vraiment vides ?

Définition grammaticale et morphosyntaxique des connecteurs

Traditionnellement les connecteurs ont été classés sous des parties inflexibles du discours et du point de vue d'une analyse sémantique, nous parlons de mots sans signification propre. Syntactiquement, il s'agit de formes autonomes qui ne font pas partie d'une proposition : ce sont des mots de liaison à fonction plutôt formelle. La fonction des connecteurs est donc d'indiquer les relations existantes entre les parties de proposition ou entre les propositions ayant une même fonction syntaxique. (Avram 2001 : 278-286 ; GLR 1966 : 383-420 ; Grevisse 1986 : 1556-1587 ; Leino 1991 : 92-93). La grammaire normative et descriptive, distingue deux groupes de conjonctions : les conjonctions de coordination et de subordination et les autres mots de liaison (Grevisse 1986 : 1556, 1564-1566) ou, par exemple Riegel & alii (1997 : 617), distinguent deux listes de connecteurs : l'une restreinte contenant uniquement les conjonctions et l'autre ouverte avec

plusieurs types d'outils, tels que les particules dites discursives, adverbales, locutions prépositionnelles, locutions figées et même présentatifs et autres.

Définition sémantico-pragmatique des connecteurs

Du point de vue de l'approche de la linguistique textuelle, les connecteurs ne sont plus considérés comme mots grammaticaux, il s'agit plutôt d'opérateurs ou d'outils linguistiques exprimant des fonctions sémantico-linguistiques. Le rôle primordial des connecteurs est de structurer et d'organiser le texte en facilitant ainsi la compréhension de la signification du texte et de l'argumentation. (Charaudeau 1992 : 497-499 ; Maingueneau 1986 : 132-133 ; Riegel & alii 1997 : 519-527). Sémantiquement parlant, les grammaires font la distinction ou l'opposition entre les mots lexicaux et les mots sans signification lexicale (ou avec une signification partiellement lexicale). (Ikola 2001 ; Irimia 1997 ; Karlsson 1994). Cette double fonction des connecteurs, nous la trouvons dans la définition de Plantin (1996 : 68) qui explicite qu'étant un mot de liaison entre deux unités sémantiques, les connecteurs fonctionnent en même temps, grâce à leur rôle considéré argumentatif, comme des médiateurs d'orientation entre les informations et l'argumentation du texte. Il est de même dans le domaine du développement des interlangues (c'est-à-dire la langue des apprenants) et de l'appropriation où l'utilisation des connecteurs trouve également une explication sémantique dans l'approche fonctionnelle (Givón 1979) et plus récemment dans la grammaire cognitive (cf. Giacomi 2001).

Diversité du *mais* français et ses équivalents dans d'autres langues

Schéma d'un connecteur adversatif : à titre d'exemples le mais français et le mutta finnois

Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur le connecteur adversatif proprement dit et à l'instar de l'approche sémantico-pragmatique nous le considérons également comme connecteur argumentatif (cf. définition dans Moilanen 2000). Par la fonction argumentative d'un connecteur, nous nous référons à leur capacité de marquer l'orientation argumentative d'un énoncé vers une certaine conclusion (Riegel & alii 1997 : 619). En voilà deux exemples en français et en finnois :

Le mariage était bon **mais** court.
Avioliitto oli hyvä **mutta** lyhyt.

Il est bon à l'école **mais** paresseux.
Hän on hyvä koulussa **mutta** laiska.

Schématiquement, nous pouvons présenter le premier exemple comme suit⁵ :

⁵ Nous utiliserons les abréviations P et Q pour indiquer les parties de l'énoncé, P - représentant la première partie, située avant le connecteur, et Q - la deuxième partie, après le connecteur. La conclusion tirée de l'énoncé P est indiquée par r, et celle tirée de l'énoncé Q par non-r.

[P] Le mariage était bon **mais** [Q] court.

P mais Q
P > r mais Q > non-r

Suivant l'approche argumentative d'Anscombe & Ducrot (1997) les énoncés P et Q sont anti-orientés pour une certaine conclusion [si le *mariage est bon*, c'est un argument pour la durée de ce mariage, tandis que *mais court*, par sa force argumentative, souligne la supériorité de la conclusion non-r, ce qui signifie que, par exemple, la qualité du mariage reste redoutable]. L'approche de la grammaire cognitive, à notre avis, souligne d'une certaine manière cette même logique sémantique des outils grammaticaux, même si sa façon de présenter ces phénomènes est quelque peu divergente.

Connecteurs équivalents du *mais* adversatif français en finnois, en roumain et en suédois

Avant de présenter quelques exemples concrets du *mais* français, passons en revue la répartition du système des connecteurs adversatifs en différentes langues, à savoir le finnois, le français et le roumain (le suédois sert de point de repère et donné à titre indicatif). Les quatre langues complètent différemment le champs sémantique des connecteurs adversatifs ; le nombre des connecteurs peut varier d'une seule forme à quatre formes différentes.

français	finnois	roumain	suédois
mais	mutta	(iar)	men
		dar / însă	
	vaan	ci	utan

Tableau 1. Les formes du *mais*

Nous considérons le *mais* français comme plurifonctionnel et polysémique qui se divise en deux sous-catégories (aussi bien en français écrit et parlé) : le *mais* argumentatif et le *mais* rectificatif. L'opposition entre ces deux *mais* n'est neutralisée que du point de vue morphologique. Pour expliciter ce que nous venons de schématiser, prenons quelques exemples du corpus roumain⁶ :

Nu mă gândesc la nimic, **dar** mi-e frică.

Je ne pense à rien, **mais** j'ai peur.

En ajattele mitään, **mutta** minua pelottaa.

Jag tänker inte på någonting, **men** jag är rädd.

⁶ Des exemples tirés de la presse roumaine écrite. Les traductions en français et en finnois par Anita Moilanen et en suédois par Kaj Borg.

Tărănii rămân cu grâu în hambare. Pâine, **însă?**, trebuie să? se mănânce, indiferent cum este.

Les paysans restent avec le blé dans les magasins. **Mais** il faut manger du pain, quelle qu'en soit la qualité.

Viljelijöiltä vehnä jää varastoihin. **Mutta** leipää pitää syödä, oli se millaista tahansa.

Vetet blir kvar i lager för bönderna. **Men** bröd måste man äta hurtant det än är.

Coco **nu** a fost **doar** creatoare de modă, **ci și** un designer de renume.

Coco **n'a pas été seulement** créatrice de mode, **mais aussi** designer renommé.

Coco **ei** ollut **vain** muodinluoja **vaan myö**s kuuluisa suunnittelija

Coco var **inte bara** modeskapare **utan också** en berömd designer. (Moilanen 2000 : 109, 162, 97)

Pour ce qui du finnois le connecteur *mutta* correspond au *mais* argumentatif, comme nous venons de voir dans les exemples (supra). La forme finnoise *vaan*, à l'instar du *mais* rectificatif français, sert à rectifier, c'est-à-dire le locuteur exclut la première partie de l'énoncé précédant le connecteur et souligne la partie qui suit le connecteur. Le champ adversatif du système du roumain se divise en quatre formes différentes, dont la forme *iar* n'est que légèrement adversative. Les connecteurs *dar* et *însă* correspondent au connecteur argumentatif et la forme *ci* sert à rectifier.

Revenons encore à la plurifonctionnalité du connecteur adversatif français *mais*, (les trois autres langues en question ont également d'autres fonctions pour ces connecteurs). Parmi ces recherches, c'est Adam qui cherche à donner une description plus complète du connecteur *mais* français en abordant aussi bien des aspects pragmatiques que textuels. Il en répertorie cinq fonctionnements différents qu'il appelle *mais* de renforcement-renchérissement, réfutatif, 'phatique' (ou de démarcation de segments textuels), concessif et argumentatif. (Adam 1990 : 192-211). Les *mais* argumentatifs se trouvent dans les deux listes, le *mais* rectificatif (d'Anscombe & Ducrot) correspond aux *mais* renforcement-renchérissement, réfutatif et concessif dans la subdivision d'Adam. Soulignons que la division d'Adam couvre aussi bien des textes monologiques que dialogiques et ainsi nous sert également pour l'analyse de la langue parlée.

Quelques exemples issus de la production verbale d'apprenants étrangers

Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, ce qui nous intéresse ici, c'est d'abord la diversité plurifonctionnelle des systèmes des connecteurs adversatifs dans différentes langues, et l'appropriation de tels connecteurs. Faute d'exemples de productions (orale ou écrite) des apprenants roumains, nous juxtaposerons des résultats obtenus chez des apprenants suédophones avec ceux du corpus finnophone. Voyons à présent comment le *mais* se

manifeste dans ces deux corpus, celui du français parlé chez les apprenants avancés suédophones, et celui du français écrit d'apprenants finnophones. L'exemple suivant issu du corpus suédophone présente le fait que le connecteur *mais* peut avoir également d'autres fonctions, par exemple le *mais* au début d'un tour de rôle (appelé 'phatique' dans les fonctionnements d'Adam), le *mais* exprimant l'hésitation ou organisant le discours ou bien le *mais* annonçant la fin d'un tour de rôle.

(2:27)

I: non./ qu'est-ce que tu choisis euh / dans la lecture ?

E: euh + (RIRE)

I: le sport le: SIM / la politique le ... ?

E: la culture plutôt + je pense.

I: la culture . SIM

E: oui./ e:t aussi des choses internationales ou nationales **mais**. / (I:mm)

mais ça dépend si c'est quelque chose qui m'intéresse./ (I:m) SIM ou bien je regarde le:s (I:mhm) SIM les titres après si c'est quelque chose ./ (I:m) SIM je: +lis pas profondément. (LNN, Yvo:1)

(Hancock 2001 : 40)

En outre, quant à l'interlangue des apprenants, même les étudiants au niveau plus élevé éprouvent des difficultés à choisir le *mais* approprié dans des contextes variés. De ce fait témoigne l'utilisation trop étendue de certaines formes en comparaison avec celle des natifs (par ex. le *mais* narratif) ⁷. Cette forme fautive semble être due au transfert ou plutôt à l'interférence de la langue maternelle et à l'influence de la langue parlée sur la langue écrite. Elle pourrait souvent être remplacée par le mot *et* ou *par* d'autres connecteurs ou adverbes. En voilà deux exemples : le premier tiré du corpus de la langue orale suédophone et le second représentant la langue écrite finnophone.

(2:29)

I: qu'est-ce qu'ils étudiaient ?

E: euh hm // **mais** lui il étudiait anglais./ en préférence parce qu'il (RIRE) il voulait être / m: professeur./ (I: mhm) **mais** il voulait être- être professeur en Afrique.// (I: mhm) e:t elle (SOUPIR) (RIRE) tous les choses. **mais** elle savait pas de quoi +faire./ [...] (LNN, Yvo: 2) (Hancock 2001 : 40)

[...]

Mais la Suisse n'est pas la seule possibilité... Il y a six mois, j'ai fait un grand voyage en Chine qui m'a beaucoup impressionnée. C'est une culture tellement différente de la nôtre : parfois on avait l'impression d'être non de l'autre côté du monde, mais sur une autre planète ! C'est pourquoi je ne pourrais pas décider d'aller vivre en Chine pour toute ma vie, mais pour

⁷ Maintes recherches montrent des similitudes ou des principes universels entre l'acquisition de la langue maternelle et l'appropriation des langues étrangères ; le récit oral semble être appris très tôt chez les enfants dont le schéma est transféré ensuite à l'écrit tel quel d'abord, et ensuite sous forme modifiée. L'ordre des moyens auxquels les apprenants adultes de langues étrangères ont recours, ressemble à celui des natifs (cf. Fayol 1997).

quelques années, pourquoi pas ?! Je serais d'accord de prendre des risques, de vivre plus modestement que maintenant, et d'apprendre une langue difficile mais fascinante. **Mais** il faut faire de ce genre d'expérience quand on est jeune ; plus tard cela peut être difficile et peut-être que je n'aurai plus envie de le faire !

[...]Pour l'instant, j'ai envie de voyager, de découvrir d'autres cultures, d'apprendre d'autres langues. **Mais** qui sait ? Peut-être que dans vingt ans, après avoir vu les quatre coins du monde, [...] (Mutta 1999 : 124)

En guise de conclusion

Il ressort de notre bref aperçu sur les systèmes des connecteurs que ces mots sont traditionnellement considérés comme mots vides. Or, suivant les nouvelles approches sémantiques, notamment l'approche argumentative et cognitive, le rôle de ces mots supposés vides s'avère beaucoup plus important quant à la constitution de la cohérence du texte. En nous basant sur notre analyse de diverses langues, nous avons pu constater que ces formes jouent un rôle dans l'appropriation (i.e. apprentissage et acquisition) de la cohésion textuelle aussi bien dans la langue maternelle que dans les langues étrangères. Elles constituent également un composant pertinent de la compétence de communication, surtout de l'aisance dans la langue écrite.

Du point de vue de l'appropriation de langues étrangères, ces connecteurs posent souvent des problèmes, notamment leur utilisation ou la sélection du terme approprié dans des contextes différents. Ce fait est dû, entre autres, à la plurifonctionnalité et à la polysémie de ces mots. Nous avons évoqué cette problématique à partir d'un exemple concret, à savoir l'utilisation du connecteur adversatif français *mais* et ses correspondants en finnois (en suédois) et en roumain. Les apprenants ayant le finnois comme langue maternelle ont des difficultés à utiliser le *mais* français d'une manière convenable même au niveau avancé – cette remarque convient également aux apprenants suédophones. On pourrait supposer que le cas serait identique quant aux étudiants de la langue roumaine qui, dans sa forme écrite, possède un choix encore plus diversifié des connecteurs adversatifs que par exemple la langue maternelle des apprenants.

Néanmoins, comme nous venons de constater, il existe des moyens de surmonter ces difficultés éventuelles. Les moyens d'analyse proposés par des chercheurs aussi bien de la linguistique textuelle que cognitive donneront de nouveaux outils pour aborder la problématique des connecteurs, mots pleins de signification. Pédagogiquement parlant, l'utilisation variée de tout genre de textes authentiques dans un milieu non naturel pourrait améliorer les connaissances textuelles des apprenants. Cette lecture diversifiée peut être complétée par de multiples exercices guidés ou semi-guidés - ce qui favorise la constitution et le développement d'une bonne base des connaissances langagières. Outre de l'input multiple et varié, il serait nécessaire de rendre les apprenants conscients de ces moyens cognitifs pour affronter les difficultés éventuelles de l'appropriation des connecteurs.

Sources bibliographiques

- Hancock, V. (2001) *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Institutionen för franska och italienska. Stockholms universitet.
- Moilanen, A. (2000) *Ci, dar, însă?, iar. Analyse syntaxique, argumentative, polyphonique et textuelle des connecteurs adversatifs roumains*. Lisensiaatintutkimus. Ranskan kieli ja kulttuuri. Turun yliopisto. [thèse de 3^{ème} cycle, Université de Turku]
- Mutta, M. (1999) *La compétence lexicale des étudiants finnophones en français. Etude sur la production écrite des apprenants*. Lisensiaatintutkimus. Ranskan kieli ja kulttuuri. Turun yliopisto.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle; Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga. Liège.
- Anscombe, J.-C. & Ducrot O. (1977). Deux mais en français ? *Lingua* 43 : 23-40.
- Avram, M. (2001). *Gramatica pentru toți*. Humanitas Educațional. București.
- Bouchard, R. (1994). De l'oral à l'écrit ? Français langue étrangère: les procédés d'intégration discursive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59: 103.125.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette Education. Paris.
- Ellis, R. & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (1) : 59-84.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Faerch, C., Haastrop, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner Language and Language Learning*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. København.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Crédif. Paris.
- Giacomi, A. (2001). Développement des interlangues et appropriation de la référence spatiale chez des arabophones marocains. *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage* 20 : 49-67.
- Givón, T. (1979). *On Understanding Grammar*. Academic Press. New York.
- Grevisse, M. (1986). *Le bon usage - Grammaire française*. Duculot.
- Gramatica limbii române I-II*. [GRL].(1966). EARSR, București.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2001). 1.-4. éd. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY. Porvoo.
- Huhta, A. & Takala, S. (1999). *Kielitaidon arviointi*. Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (éds.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. SOLKI. Jyväskylä.
- Ikola, O. (2001). *Nykysuomen opas*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 65. Turku.
- Irimia, D. (1997). *Gramatica limbii române*. Polirom. Iași.
- Karlsson, F. (1994). *Yleinen kielitiede*. Yliopistopaino. Helsinki.
- Leino, P. (1991). *Suomen kielioppi*. Otava. Helsinki.
- Maingueneau, D. (1986). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Bordas. Paris.
- Perdue, C. (1993). Comment rendre compte de la « logique » de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? *Études de linguistique appliquée* 92 : 8-22.
- Péry-Woody, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Hachette. Paris.
- Plantin, Ch. (1996). *L'argumentation*. Mémo 23. Seuil. Paris.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1997). *Grammaire méthodique du français*. PUF, Linguistique nouvelle. Paris.
- Sajavaara, K. (éd.) (1980). *Soveltava kielitiede*. Gaudeamus. Helsinki.
- van Lier, L. (1996.). *Interaction in the language curriculum*. Longman. London.