

Quelques éléments d'acquisition pour appréhender le discours rapporté dans l'enseignement du FLE

Cyrille GRANGET

Université de Nantes

L'objectif de cette étude est de montrer au travers du discours rapporté (dorénavant DR) l'apport spécifique des recherches acquisitionnelles dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement. Si l'on examine les activités proposées dans les manuels, enseigner le discours rapporté en français langue étrangère consiste à exposer des apprenants intermédiaires, non seulement à la palette lexicale des verbes introducteurs du discours, mais aussi et surtout aux règles morphosyntaxiques de transformation du discours direct en discours indirect. Les activités transformationnelles semblent aujourd'hui en décalage avec les approches énonciatives du discours rapporté qui ont pourtant largement influencé le discours sur l'enseignement du FLE par ailleurs. Concernant le DR, ces approches ont non seulement remis en question la simplicité du discours direct et la complexité du discours indirect (Authiez-Revuz 1992) mais aussi élargi l'approche du phénomène au-delà du cadre retreint de la phrase (Gaulmyn 1983, Authier-Revuz, 1992, Komur 2004). Une nouvelle approche théorique d'un fait de langue peut-elle toutefois seule conduire à une redéfinition des contenus enseignés, des activités proposées et du moment de leur introduction dans le cours de langue ? Avec Parodi (1985), nous pensons qu'il est essentiel de tenir compte des principes de sélection et d'organisation des données langagières que l'apprenant met en œuvre dans son discours à différents moments de son apprentissage, et selon une logique en partie indépendante de la progression d'enseignement. A cette fin, les données d'acquisition de langue seconde permettent d'établir une progression du simple au complexe du point de vue de l'apprenant et d'établir ainsi une échelle d'apprenabilité et d'enseignabilité des structures langagières usitées dans un contexte. A la lumière des activités transformationnelles, on serait ainsi tenté de penser

que la forme directe du discours rapporté est la forme initialement acquise et la forme indirecte une forme élaborée dont l'usage est tardif. Autrement dit, le développement du discours rapporté s'apparenterait au passage immédiat d'une expression directe à une expression indirecte, selon un processus instantané d'intégration syntaxique auquel serait subordonné la maîtrise immédiate de la concordance des temps et l'emploi de formes complexes de verbes de dire et les transformations des pronoms personnels. Si l'on admet sans peine que ce scénario ne correspond à aucune réalité, peut-on pour autant considérer que les moyens intermédiaires de rapporter le discours sont attestés dans la littérature répertoriant les multiples formes de discours rapporté à partir de *corpora* écrits et oraux en français langue première (cf. Gaulmy 1983) ?

Pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ce double questionnement sur les usages du DR en L2 et sur la logique de complexification des usages, nous examinons les formes du discours rapporté à différentes étapes de l'apprentissage du français langue seconde au travers de productions orales de quatre groupes d'apprenants adolescents germanophones de niveaux institutionnellement distincts et les productions d'un groupe de locuteurs natifs en situation, tous de rapporter le même discours. A la lumière des résultats en français L2 et L1, nous discutons des apports et des limites des catégorisations de discours direct et discours indirect pour rendre compte du développement du discours rapporté entre la première et la quatrième année d'apprentissage du français. Surtout, nous établissons une échelle d'apprenabilité des structures du DR allant de structures S_1 simples d'un point de vue psycholinguistique à des structures S_{1+n} de plus en plus complexes. Une proposition d'enseignement du DR qui s'appuie à la fois sur nos résultats et sur quelques principes méthodologiques compatibles permettra enfin d'illustrer dans quel sens les données d'acquisition peuvent orienter la pratique enseignante.

1. De l'apport des recherches en acquisition de L2

Si les théories énonciatives ont largement contribué à renouveler notre regard sur le discours rapporté, elles nous semblent malheureusement n'avoir pour l'instant pénétrer la sphère de l'enseignement qu'en fournissant aux supports d'enseignement en quête d'une caution communicative un habillage énonciatif, au lieu de renouveler en profondeur les pratiques d'enseignement.

Même si les sommaires de plusieurs manuels d'enseignement du Français Langue Etrangère édités en France annoncent parmi les points de grammaire le « discours rapporté », catégorisation résolument moderne selon Rosier (1999), liée au tournant énonciatif et à la mise au jour d'une pluralité de formes de DR, les activités convoquent en revanche les catégories descriptives binaires, en partie issues de la rhétorique latine, de « discours direct » et « discours indirect ». Les activités d'exposition, de repérages ou de production, liées au discours rapporté, ont vocation, notamment au travers de règles et d'explications et tableaux pédagogiques, à faire produire le discours indirect, à dépasser l'emploi du verbe *dire* pour explorer la variété de verbes lexicaux introducteurs (*répéter que, avouer que, trouver que, etc.*), à opter pour le subordonnant approprié (*que, qui, ce que, si*), à appliquer la concordance des temps entre l'énoncé matrice et l'énoncé rapporté et à opérer les changements pronominaux liés au passage du locutif (discours direct) au délocutif (discours indirect). L'emploi du discours indirect est donc envisagé comme une opération de subordination qui s'accompagne d'une série de mini-opérations morphosyntaxiques, illustrant les propos de Rosier (1999) selon lesquels « la grammaire scolaire, centrée sur la phrase, poursuit sa réflexion sur le DI en tant que proposition complétive, ne signalant le direct que comme prémices aux réjouissances transformationnelles. ». Il n'est pas question dans les manuels de l'hétérogénéité discursive du discours rapporté tel que employé à l'oral ou dans la presse et mise en avant dans l'analyse du discours (cf. Komur 2008). Quant au moment de son introduction dans la progression d'enseignement, il est plutôt tardif : les activités liées au discours rapporté apparaissent dans le deuxième tome des manuels, selon une progression allant du discours rapporté avec un verbe introducteur au présent (*il dit que*) au discours rapporté avec un verbe introducteur au passé (*il a dit que*).

Ces observations rejoignent le constat de Pica (1985) qui note que « la conception des syllabi repose sur l'idée que les langues sont apprises comme les linguistes les décrivent » et souligne d'une part que les catégorisations plus ou moins spontanées de l'apprenant ne sont pas celles du linguiste et d'autre part que l'ordre « naturel » d'emploi de structures langagières permet de déterminer une échelle d'apprenabilité fort précieuse dans l'élaboration d'activités d'enseignement potentiellement acquisitionnelles, ce que soulignent également De Pietro et Schneuwly (2000). Une analyse des manuels montre en tout cas, si cela était encore nécessaire, que le renouvellement terminologique qui apparaît dans le sommaire n'est pas suivi d'effets sur les activités. C'est la raison pour laquelle il nous semble essentiel de réfléchir à un enseignement non normatif du DR qui tient compte de la variété des

formes de DR. Pour cela, il nous semble essentiel d'articuler à une approche énonciative les productions du sujet apprenant, afin d'introduire sur le *continuum* des usages du français¹ les usages du français L2 et de rendre ainsi compte de la façon dont les individus explorent ce *continuum* linguistique, au fur et à mesure qu'ils se déplacent dans l'espace certes, mais aussi et surtout dans le temps. C'est, nous semble-t-il, à cette condition qu'une approche de l'enseignement fondée sur l'usage pourra orienter les pratiques de classe de langue étrangère.

Nous nous proposons donc de rendre compte dans ce qui suit de quelques usages du discours rapporté en français langue seconde et de l'évolution de ces usages au fur et à mesure que l'exposition au français augmente.

2. Les données d'acquisition

3.1. Le récit oral de la scène de délation dans les *Temps modernes* (C. Chaplin 1936)

L'étude de l'évolution des moyens de rapporter le discours autre s'appuie sur des extraits de récits de film oraux en français, L1 et L2. Les extraits sélectionnés sont les portions de récit dans lesquelles les narrateurs rapportent une scène clé d'un extrait du film *Les Temps Modernes* de Charlie Chaplin (1936)² impliquant plusieurs événements de parole gesticulée (le film est muet) entre une jeune femme, Charlot, un boulanger, un témoin et un policier (Scènes 1 et 2 ci-dessous). Alors que la jeune femme a volé un pain, Charlot tente de se faire passer pour le voleur, ce que dément le témoin, une femme, face au policier. C'est au travers de la mise en récit de cette scène de délation que nous avons observé les différents moyens que mettent en œuvre les locuteurs pour rapporter le discours de l'autre.

¹ Nous considérons avec Charaudeau (2001) que le français est l'ensemble des usages du français. En conséquence, nous considérons, dans la lignée de cette proposition non restrictive que les usages du français L2 (et L1 bien entendu) font partie de l'ensemble des usages du français.

² Cet extrait a initialement été sélectionné par une équipe de Heidelberg dans le projet européen sur l'acquisition des langues dans le milieu social (projet encore appelé ESF, cf. Perdue 1993 pour un descriptif) , avant d'être utilisé ensuite dans de nombreuses études acquisitionnelles.



Scène 1. Qui a volé le pain ?



Scène 2. Qui a volé le pain ?

3.3. Mode de recueil des données

Les récits en L1 et L2 ont été recueillis dans des conditions non identiques mais comparables. Dans un premier temps le (futur) narrateur visionne l'extrait de film sans l'enquêteur. Puis l'enquêteur revient et demande au narrateur de lui raconter ce qu'il a vu. En L1, l'extrait visionné est un peu plus long qu'en L2, la passation du film est individuelle alors qu'en L2, l'extrait compte 8 minutes et le visionnage est collectif. De plus une fiche lexicale offre à l'apprenant une version française et allemande des intertitres qui apparaissent en turc, italien et allemand dans l'extrait original (version allemande du Projet ESF pour l'étude de l'acquisition de l'allemand par des immigrants turcs et italiens).

3.2. Les narrateurs

En français L1, les narrateurs sont neuf étudiants âgés d'une vingtaine d'années³. En français L2, les narrateurs sont des adolescents germanophones en cours d'apprentissage du français dans un établissement secondaire de Berlin. Ils se répartissent selon quatre groupes en fonction de leur âge, de leur année d'apprentissage, et donc de la durée et du contenu de leur exposition institutionnelle au français (Tableau 1).

Tableau 1. Les apprenants

Groupe (N)	Âge	Durée d'exposition (en h)
1 (5)	12-13	80
2 (5)	13-14	220
3 (4)	14-15	340
4 (7)	15-16	460

3. Les formes du discours rapporté

³ Je tiens à remercier très sincèrement Monique Lambert de m'avoir procuré les récits en français L1.

3.1. En français L2 de la première à la quatrième année

Le contenu propositionnel de la structure de discours rapporté employée dans le récit de la scène de délation peut être schématisé de la façon suivante :

<X dire <Y voler pain>

X correspond à l'émetteur du discours, dire au verbe de citation de la parole de l'autre, Y au protagoniste accusé par Y d'avoir commis l'acte de <voler pain>. Nous nous proposons de rendre compte de la façon dont la lexis (Klein 1994) ou le contenu propositionnel, est réalisée d'un locuteur à l'autre et d'un groupe à l'autre. Avant de présenter ces différentes structures du discours, il importe de souligner que l'actualisation de la lexis dépend de contraintes discursives et phrastiques. D'une part, la structure de discours rapporté est « discours dans le discours » (Bakhtine 1977) et les informations du DR (personnes, objet, temps) ne sont pas exprimées de façon semblable selon qu'elles constituent dans l'énoncé des informations focales (nouvellement introduites dans cet énoncé) ou topicales (maintenues) et selon qu'elles ont déjà été introduites dans le récit ou pas. Par exemple, au moment de rapporter les paroles des protagonistes, le vol du pain ayant eu lieu et les actes de parole des protagonistes visant principalement à désigner un voleur parmi l'ensemble des suspects, on peut considérer que <voler pain> constitue une information topicale et < X dire Y > une information focale. Néanmoins selon que X a déjà été introduit dans le récit (la fille par exemple) ou pas (la dame), les moyens d'y référer sont susceptibles de varier (emploi d'un déterminant défini ou indéfini). La forme de l'énoncé dépend donc de deux types de contraintes discursives : le statut informationnel et le mouvement référentiel. D'autre part, le discours rapporté est « discours sur le discours » (Bakhtine 1977) et se présente comme un enchâssement d'énoncés, l'énoncé matrice <X dire> et l'énoncé rapporté <Y voler pain>. La cohérence de la structure de discours rapporté s'exprime également au travers de moyens morphosyntaxiques (pronoms et temps) dépendants de l'intégration syntaxique des énoncés. En français, on a l'habitude de distinguer le discours direct procédant par juxtaposition des énoncés matrice et rapporté et par la coexistence de deux cadres indépendants de référence, et le discours indirect caractérisé par la subordination de l'énoncé rapporté à l'énoncé matrice et par la promotion d'un même cadre interprétatif de référence. A ces deux formes de discours rapporté sont associées en français des traits morphosyntaxiques. En allemand toutefois, on remarque que l'emploi d'un subordonnant n'est pas nécessaire à l'enchâssement énonciatif, comme en (1).

(1)

er sagt er habe das Brot gestohlen.
Il dire-PRES il avoir-SUBJ le pain voler-PART

En effet, les deux énoncés ci-dessus sont enchâssés dans la mesure où les pronoms sujets des deux énoncés s'interprètent dans le même cadre énonciatif. Pour autant, les marques explicites de la subordination telles que le subordonnant et la position finale du verbe fléchi n'apparaissent pas dans cette structure de DR. D'où la difficulté à se contenter, dans une perspective typologique (cf. Jäger 2007 pour de plus larges comparaisons) des seules sous-catégories de discours direct et discours indirect, même si ces distinctions ont l'avantage d'être explicites.

- 3.1.2. Les structures du DR en année 1

En première année d'apprentissage du français, deux structures se dégagent des énoncés produits par les adolescents germanophones. D'une part, *X /se/ Y (Sa)* comme en (2).

(2)

et il /le/ fille /se/ la fille pas la homme

D'autre part *X dit c'est Y (Sb)* comme illustré en (3)

(3)

alors un autre monsieur dit c'est la fille pas l'homme

Le point commun entre ces deux structures de discours rapporté est qu'elles ne réalisent pas l'information topicale, conformément à un principe pragmatique souvent observé dans les variétés initiales d'apprenants et selon lequel l'information focale est mentionnée en dernier (Klein et Perdue 1989, 1997). Un moyen d'expression de ce principe est l'absence de mention de l'information topicale.

- 3.1.3. Les structures du DR en année 2

Parmi les structures de discours rapporté produites par les apprenants de deuxième année, on retrouve la structure Sb. Deux autres se distinguent cependant de celles produites par ceux de première année. D'une part, l'énoncé de DR se caractérise par une expansion à droite liée à la mention du topique, comme en (4)

(4)

et après le madame /se/ c'est euh le nom non vol pas le pain

D'autre part, il est fait référence au voleur au moyen d'un pronom, comme en (5), alors qu'en première année les apprenants emploient un déterminant et un nom.

(5)

charlie chaplin dit euh je eum vol le pain.

En résumé, deux nouvelles structures apparaissent en deuxième année, *X /se/ Y vol un pain* (Sc) et *X dit ProY vol un pain* (Sd).

- 3.1.4. Les structures du DR en année 3

En troisième année, on observe comme dans l'exemple (6) ci-dessous l'émergence de l'auxiliaire devant le verbe de l'énoncé rapporté que l'on peut interpréter à ce stade comme l'expression d'une contrainte phrastique selon laquelle le procès de <voler> est situé avant le procès de <dire>.

(6)

une dame a vu ça et dit à la pâtisserie cette dame elle elle a elle a porte des croissants

On observe également un cas d'énoncés subordonnés explicitement au moyen de *que*, comme en (7) :

(7)

charlie chaplin dit que elle isn not guilty

En somme deux nouvelles structures apparaissent aussi en troisième année, *X dit Y/ProY a + V le pain* (Se) et *X dit que Y isn guilty* (Sf).

- 3.1.5. Les structures du DR en année 4

Dans l'échantillon institutionnellement le plus avancé de notre étude, on observe quatre nouvelles formes de discours rapporté, caractérisées respectivement par l'emploi du verbe dire au passé composé (*a dit*) comme en (8), l'emploi du verbe copule à l'imparfait (*c'était*) en (9), l'auxiliation mais aussi la suffixation du verbe <vol> (*a volé*) en (10),

{2 2 2}
 {1 1}

Sa Sb Sc Sd Se Sf Sg Sh Si Sj Sk Sl Sm

Tableau 1 . Les intervalles d'usages des structures du DR attestées en français dans les corpus Berlin et Paris

Si l'on considère l'ensemble des usages de discours rapporté dans ce co(n)texte précis, on remarque qu'à un stade donné un groupe d'apprenants a recours à quelques usages limités. Une différence d'exposition d'un an au français suffit à modifier et réorganiser les moyens d'expression du DR. Le processus acquisitionnel s'apparente ainsi au passage d'un intervalle possible d'usages {Sa, Sb} à un autre {Sc, Sd}. On peut considérer que ces structures en usage à un stade donné résultent de l'interaction variable entre des contraintes discursives (topique/focus, mouvement référentiel) et des contraintes phrastiques en vigueur à ce stade. La gradation des moyens utilisés pour rapporter le discours nous incite à penser cette évolution en termes d'apprenabilité, c'est-à-dire une évolution de structures simples à des structures complexes. Dans la perspective de l'acquisition, ce qui est simple, ce sont donc les structures Sa, Sb que les apprenants débutants sélectionnent en début d'apprentissage pour réaliser le discours rapporté. Nous observons qu'une forme simple de discours rapporté est *X dit + Information focale de l'énoncé rapporté*. Ce qui est plus complexe, ce sont les structures de type Sc, Sd, etc. que les apprenants plus avancés sélectionnent pour réaliser la même opération. Ce qui est apprenable au stade Sa, ce sont donc les structures langagières Sc, Sd, etc. Ainsi se dessine une échelle d'apprenabilité des structures constitutives du discours rapporté (Schéma 1) sur laquelle on peut situer les productions d'apprenants et prendre connaissance des productions légèrement plus complexes du point de vue de l'apprenant :

Absence du verbe de dire > verbe de dire > information topicale *in extenso*, emploi de pronoms > emploi de *que* subordonnant et de *Aux* pour l'antériorité > emploi d'une forme suffixée pour l'antériorité, mise en relief du focus de l'énoncé rapporté via une construction clivée

Schéma 1. Echelle d'apprenabilité du discours rapporté

La dynamique acquisitionnelle n'est pas le passage du discours direct au discours indirect. Le discours direct dit simple n'est pas le seul fait des débutants et le discours indirect dit complexe n'est pas la seule structure employée par les natifs et par les apprenants. D'où la nécessité de

redéfinir les notions de simplicité et de complexité du point de vue de l'apprenant. La logique acquisitionnelle ne suit pas tant une logique de transformation qu'une logique de diversification-restriction et de grammaticalisation. Par exemple, l'acquisition des moyens de situer temporellement le procès de l'énoncé rapporté, éventuellement par rapport à l'intervalle temporel pour lequel vaut l'acte de dire (la concordance des temps) est un processus non pas immédiat, mais graduel.

4. Une proposition d'activité potentiellement acquisitionnelle

Ainsi la connaissance de ces formes de discours rapporté et de leur enchaînement incite l'enseignant à moduler l'apport linguistique dans une activité interactionnelle en fonction du stade de l'apprenant. Sans une connaissance du parcours acquisitionnel et de la variation inhérente aux usages natifs, la tentation est grande de proposer à l'apprenant une structure normée de discours rapporté, telle que le discours indirect, qu'il ne peut assimiler au stade où il se trouve. Il est vrai que les apprenants dans le milieu social n'ont guère d'autres possibilités d'apprendre la langue seconde. Convenons ici toutefois qu'en milieu scolaire, le volume de données langagières et l'implication de l'apprenant dans des activités de prise de parole est comparativement beaucoup plus bas que dans le milieu social. C'est pourquoi il importe à notre sens de compenser cette faible exposition au discours rapporté, et notamment oral, par une exposition adaptée aux besoins de communication mais aussi de linéarisation de l'apprenant.

Les analyses précédentes montrent nettement que ce n'est pas la tâche de rapporter le discours qui est complexe, mais les moyens de le faire. Par conséquent la tâche de rapporter le discours peut aussi bien être proposée à des apprenants débutants qu'à des apprenants avancés. Il n'est pas nécessaire de maîtriser l'usage en contexte de moyens morphosyntaxiques complexes pour rapporter la parole de l'autre, contrairement à ce que l'on serait tenté de croire à la lecture des manuels de FLE. Les débutants peuvent avoir besoin d'un verbe de dire, les autres des moyens de marquer contrastivement le focus en français. Dans un groupe d'apprenants diversement avancés en français L2, l'avantage d'une telle tâche est de rassembler des apprenants de plusieurs niveaux afin de favoriser une approche par tâche et des productions collaboratives (Bygate et *al.* 2001). Grâce à la connaissance préalable des productions possibles d'apprenants, l'enseignant peut,

dans une approche réactive (cf. Simard 2006) également planifier ses questions et reformulations en fonction des récits des uns et des autres, afin d'inciter les apprenants à mettre en relief certaines informations du discours qui rendent compte de la structure informationnelle comme le font les locuteurs natifs au moyen de la construction clivée. L'ancrage temporel des procès et la référence aux entités sont aussi des opérations linguistiques constitutives de l'acte discursif de rapporter le discours de l'autre qui peuvent être négociées dans l'interaction, selon des techniques qu'expose par exemple Lyster (1999). Cette approche permet en outre de laisser émerger la variation (notamment DD/DI) dont on a vu qu'elle est également constitutive de l'usage du discours rapporté en L1 et de mettre l'accent sur les moyens d'exprimer la structure informationnelle, la référence aux personnes et la localisation temporelle des procès.

Cette proposition n'est pas sans rappeler les propositions de Krashen (1982), hypothèse $i + 1$ dite aussi de l'input, ou encore Pienemann (1985, 1987) et son hypothèse de l'enseignabilité/ *teachability hypothesis*. Sauf que ce n'est plus un cas de syntaxe mais d'une pluralité de règles et d'un domaine discursif dont il est ici question.

5. Conclusion

Nous avons défendu l'idée qu'une recherche descriptive en acquisition de langue seconde constitue une aide précieuse pour une programmation d'un cours de langue fondée d'un point de vue psycholinguistique. Ce type de recherche permet d'étendre l'approche énonciative à des usages d'apprenants et de conférer à des notions clés de la didactique des langues étrangères, telles que « besoin de l'apprenant » et « promotion de l'interlangue/rejet de la faute » un caractère opératoire. La description des moyens de rapporter le discours rend en effet compte de formes intermédiaires heureuses, bien qu'elles ne soient pas attestées dans des discours en français L1. Aussi les formes du discours rapporté émergent en classe lors d'une activité conçue à cet effet peuvent-elles après ce diagnostic être considérées en tant que formes légitimes dans le processus graduel d'acquisition de la langue seconde parce qu'attestées d'un apprenant à l'autre, même si d'un point de vue social ces formes ne sont pas légitimées dans la communauté des natifs, surtout à l'écrit, ce qui ne signifie nullement qu'elles ne soient pas produites par des locuteurs natifs à l'oral. Cette étude a également montré que l'ensemble des formes de DR rencontrées dans les récits d'apprenants non natifs ne se superpose pas à l'ensemble des usages natifs. Dans la plupart des cas

les usages des uns et des autres recouvrent des portions distinctes du *continuum* d'usages du DR. Il est toutefois intéressant de noter que ces usages changent rapidement sous l'effet de l'enseignement. Il apparaît également que le discours indirect dont la production est visée dans de nombreux manuels n'est pas une forme privilégiée en L1 à l'oral et que le verbe *dire* est majoritairement employé pour rapporter spontanément le discours, contrairement à une image idéale de discours rapporté transmise par les manuels destinés à l'enseignement du français.

Bibliographie

- Authier-Revuz J. 1992. Repères dans le champ du discours rapporté. *L'information grammaticale* 55, 38-42.
- Backtine M. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Les Editions de Minuit.
- Bygate M., Skehan P., Swain M. 2000. *Researching Pedagogic Tasks : second language learning, teaching and testing*. Harlow, Longman.
- Charaudeau P. 2001. in J. Demarty-Warzee et J. Rousseau (éd.), *Faire une grammaire/faire de la grammaire*, Paris, Les Cahiers du CIEP
- De Pietro J.-F., Schneuwly B. 2000. Pour une didactique de l'oral ou : l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Etudes de Linguistique Appliquée* 120, 461-474.
- Gaulmyn M.-M. (de) 1983. *Les verbes de communication dans la structuration du discours*, Thèse d'Etat, Universités de Lyon et Paris VIII.
- Jäger A. 2007. Coding strategies of Indirect Reported Speech in Typological Perspective, School of English, University of Queensland, Working Paper.
- Klein W. 1994. *Time in Language*. Routledge, London.
- Klein, W. & Perdue, C. 1989. The Learner's Problem of Arranging Words. In B. MacWhinney & E. Bates (éd.), *The Crosslinguistics Study of Sentence Processing*, 292-327, Cambridge, Cambridge University Press.
- Klein W. & Perdue C. 1997. The basic variety or: couldn't natural languages be much simpler? *Second Language Research* 13, 301-347.
- Komur G. 2004. Les modes du discours rapporté dans la presse et leurs enjeux polyphoniques. *Pratiques* 123-124, 57-74.
- Komur G. 2008. Colloque « Enseigner les structures langagières en FLE », Bruxelles, 20-22 mars 2008.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon

- Lyster R. 1999. La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review* 55,
- Rosier L. 1999. *Le discours rapporté : histoires, théories, pratiques*. Paris, Bruxelles, Duculot.
- Perdue C. 1993. Adult language acquisition. Cross-linguistic perspectives. Volume 1, Field methods. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pica, T. 1985. Linguistic Simplicity and Learnability : Implications for Language Syllabus Design. In Eds. K. Hyltenstam & M. Pienemann. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*.137-152
- Pienemann M. 1985. Learnability and syllabus construction. In Hyltenstamm K. & Pienemann M. (Eds) *Modelling and Assessing SLA*.
- Pienemann M. 1987. Psychological constraints on the Teachability of Languages. In Pfaff C. (Ed) *First and second language acquisition processes*.