

Réseau d'Acquisition des Langues Secondes

Résumés des posters

Journées d'études RéAL2

Paris

9 et 10 novembre 2017

POSTERS

- ❖ **José Aguilar, Université Paris 3 (DILTEC, EA 2288)**
Formation des futur-e-s enseignant-e-s de langues
- ❖ **Arnaud Arslangul, INALCO (CRLAO, UMR 8563)**
Introduction de nouvelles entités et de nouveaux protagonistes dans le récit en français et en chinois L1 et L2.
- ❖ **Klara Arvidsson, Université de Stockholm**
Le développement de la compétence idiomatique en français L2 pendant un séjour linguistique et son lien à l'utilisation de la langue cible et les cercles sociaux
- ❖ **Catherine David, Université Aix-Marseille & Tatiana Aleksandrova, Université Grenoble Alpes (LIDILEM EA 609)**
Acquisition de la compétence de production écrite en FLE par des apprenants chinois avancés
- ❖ **Isabelle Duguine, Université de Toulouse & Académie de Langue basque, Bayonne**
Apprentissage d'initiative personnelle du basque par les adultes
- ❖ **Catherine Felce, Université de Strasbourg (Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL) & UR LiLPa, EA 1339)**
Appropriation et enseignement des usages spécifiques de l'ouverture en allemand L2 : l'ordre des mots revisité
- ❖ **Malgorzata Jaskula, Université de Rouen Normandie (DYLIS, EA 7474)**
Education plurilingue et élèves allophones – pratiques didactiques contextualisées en Europe
- ❖ **Irina Kor Chahine, Université Nice Sophia Antipolis (BCL, UMR 7320)**
Russian Learner Corpus : fonctionnalités et perspectives
- ❖ **Emilie Riguel, Université Paris 3, (PRISMES, EA4398 & SeSyLiA)**
L'acquisition et l'usage des phrasal verbs chez les apprenants de l'anglais langue seconde
- ❖ **Pascale Trévisiol, Université de Paris 3 (DILTEC, EA 2288)**
Acquisition d'une L3

Jose AGUILAR

Université Paris 3

Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC-EA2288)

Mes travaux ne portent pas directement sur la recherche en acquisition des langues (RAL). Mes centres d'intérêt en recherche portent davantage sur la formation des futur-e-s enseignant-e-s de langue – souvent le français. J'essaie de me représenter ces processus de formation comme une forme d'apprentissage, dans la mesure où ils comportent des formes de médiation pouvant éventuellement déclencher des déstabilisations qui amènent vers des formes de changement. Des « obstacles épistémologiques » (Bachelard (1938) repris par Narcy-Combes, 2005 : 70), que d'aucuns appellent « cognitive dissonance » ou encore « cognitive conflict », peuvent en effet être rencontrés/ressentis éventuellement par des participant-e-s à une situation de formation (qui relève de l'ingénierie pédagogique). Ces obstacles peuvent se matérialiser autour de dynamiques de travail spécifiques (le travail collaboratif en groupe, en tandem, individuel), des notions, voire des représentations par rapport à des aspects qui concernent les pratiques d'enseignement, ainsi que les processus d'apprentissage. Ces obstacles peuvent donner lieu à des formes de prise de conscience, qui conduisent vers des changements d'attitude de la part de ceux et celles en position de formation. Dans mes travaux de recherche, j'ai ainsi été amené à suivre de près les expériences vécues par des participant-e-s à des dispositifs de formation (Aguilar et Narcy-Combes 2016). Ceux-ci ont bien souvent comporté une dimension hybride et virtuelle (recours à des espaces numériques et multimodaux de travail), des tâches à accomplir, ainsi qu'une organisation collaborative desdites tâches. En me définissant dans un positionnement éminemment socio-constructif (Aguilar et Bruder mann 2014), je me représente la médiation comme un levier pouvant déclencher des cycles de transformation et donc d'apprentissage. Elle peut venir des objets dans l'entourage de l'individu, allant des plus abstraits (article scientifique ?) aux plus concrets (stylo ?), avec lesquels celui-ci peut ponctuellement interagir. La médiation peut aussi venir des pairs et de ceux/celles placés en position d'expert. Au cours de mes travaux de recherche, j'ai pu constituer des corpus de données de diverse nature : a) des données déclaratives, souvent produites dans le cadre de processus réflexifs (journal de bord, rapport réflexif en fin de participation à une expérience de formation, entretien semi-dirigé, entretien d'auto-confrontation), et qui permettent de repérer des représentations à un moment T dans l'existence d'un individu (il est donc possible de suggérer des formes d'évolution de ces représentations) ; b) des données multimodales, contextuelles et interactionnelles, souvent produites dans le cadre d'une participation à une situation d'enseignement et/ou d'apprentissage (échanges (a)synchrones entre des participants à un dispositif de formation ; enregistrements audiovisuels de situations d'enseignement collectif traditionnelles, menées par un-e enseignant-e ; retranscription desdites situations d'enseignement). Quant aux méthodes, j'ai pratiqué l'analyse conversationnelle (j'utilise CLAN) lorsque je me suis intéressé à l'analyse fine des actions menées par des enseignant-e-s en situation institutionnelle, dans un espace dit « classe », face à des groupes d'apprenants. J'ai aussi pratiqué l'analyse du discours et du contenu (en m'aidant d'outils tels que QDA Miner Lite, RQDA, Voyant-Tools, MaxQDA), lorsque je me suis intéressé à l'analyse des représentations de ceux et celles qui participaient à des dispositifs de formation.

La RAL, donc, sous-tend la manière dont je me représente certains principes dans la formation des futurs enseignants de langue, ainsi que la manière dont je vois les processus d'apprentissage de quelque soit la langue. J'adhère à une vision émergentiste des processus d'apprentissage – langagiers ou autres (Lowie, 2017). De ce fait, je ne vois ni une causalité ni une linéarité entre des pratiques d'enseignement et d'éventuelles traces d'apprentissage. D'une manière complémentaire, je ne conçois

pas l'apprentissage (d'une langue ou d'un autre objet didactisable) comme un processus linéaire. L'illusion de linéarité que l'on peut observer dans certains programmes ou curricula (on peut prendre le sommaire de n'importe quel manuel de langue comme exemple) ne représentent aucunement, à mon sens, de parcours d'apprentissage possibles, tels que des individus réels pourraient les vivre et/ou percevoir, ni tels qu'ils pourraient être observés par des chercheurs qui prendraient le temps de documents ces processus-ci. Je vois les processus d'apprentissage comme des parcours non prévisibles, où la seule chose qui peut être prédite avec certitude est que, tant que certaines conditions contextuelles sont réunies (exposition plus ou moins longue, régulière à une langue, utilisation de ladite langue), des changements auront lieu. Ainsi, dans mon travail en tant que formateur de futurs enseignants, je songe à tenir compte de ce que la RAL montre quant aux processus d'apprentissage, de manière à tenter de sensibiliser aux futur-e-s enseignant-e-s quant à la portée réaliste de leurs actions. Mon but ultime est de favoriser à déconstruire des représentations dont certains (futur-e-s) enseignant-e-s peuvent être porteur-euses. Ceci peut avoir comme conséquence l'adhésion à des pratiques pédagogiques qui ne vont pas dans le sens d'une facilitation des processus d'apprentissage.

Je vois donc une complémentarité entre la RAL et la didactique des langues (Véronique et al., 2009). Je vois la deuxième comme la discipline chargée, en France, de proposer de programmes de formation, en France, pour les futurs enseignants, éventuellement de français. Je vois la première comme la discipline pouvant apporter des éléments d'éclaircissement quant aux pratiques pédagogiques allant (ou pas) dans le sens d'une facilitation des processus d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Aguilar Río J. I. & Brudermann C. (2014). « Language learner ». In Fäcke C. (dir.). *Manual of Language Acquisition*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton. pp. 291–307.
- Aguilar J. & Narcy-Combes J.-P. (2017). « Télécollaboration en formation initiale d'enseignants de langue : retour d'expériences sur un partenariat franco-allemand ». *Les Langues Modernes* n° 1 (« La télécollaboration interculturelle des Langues Modernes »). pp. 22–30.
- Lowie W. (2017). « Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. n° 14(1).
- Véronique D., Carlo C., Granget C., Kim J.-O. & Prodeau M. (2009). *L'Acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

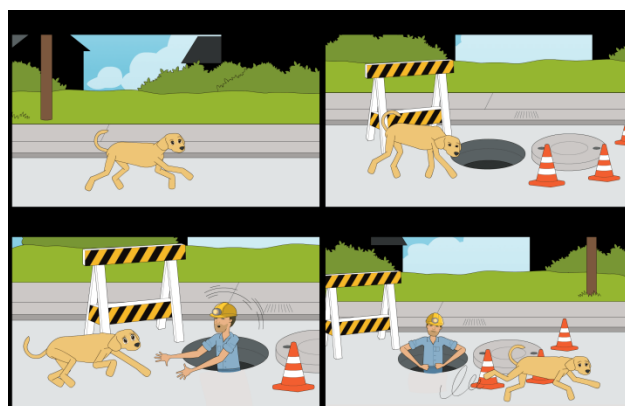
Arnaud Arslangul

**Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Centre de
Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale (CRLAO-UMR8563)**

Référence à l'espace et aux entités en chinois L2

Mes recherches se basent sur l'analyse de corpus de productions orales d'apprenants francophones du chinois L2, du niveau débutant au niveau avancé. L'approche théorique dans laquelle elles se situent est celle de l'interlangue ou lecte de l'apprenant, et de la linguistique fonctionnelle. Je m'intéresse particulièrement à la référence aux domaines de l'espace et des entités dans une perspective discursive, ainsi qu'à l'expression des procès spatiaux. Les modèles théoriques que j'utilise sont ceux de production langagière de Levelt (1989), d'analyse de production textuelle de la *Quaestio* de Klein et von Stutterheim (1991), d'analyse de la référence à l'espace de Klein (1986) et la typologie des procès spatiaux de Talmy (2000). La procédure de recueil des corpus oraux de L1 et L2 que j'utilise est basée sur un stimulus visuel, animé ou fixe. Les productions obtenues sont transcrites et codées avec le logiciel CLAN du système CHILDES (MacWhinney 1991). Des tests statistiques sont ensuite appliqués aux résultats pour en connaître la significativité.

En guise d'exemple, j'aimerais présenter dans les grandes lignes la recherche sur laquelle je travaille actuellement. Son objectif est d'analyser les moyens linguistiques utilisés pour introduire un nouveau référent (entité et protagoniste) dans le récit chez les apprenants francophones du chinois L2 (Lenart & Perdue 2004, Turco 2008). En ce qui concerne les entités, une des questions est d'identifier dans quelle structure du texte elles sont introduites (trame ou arrière-plan). Quant à l'introduction des protagonistes, il s'agit plus précisément de l'introduction d'une information dont le caractère inattendu pourrait provoquer le recourt à une inversion du sujet nominal (Bailard 1981). Lors du travail préparatoire de cette étude, j'ai dû chercher un outil pour concevoir le support en images de la tâche. J'ai découvert à cette occasion le logiciel graphique en ligne *Pixton* qui présente de nombreux avantages pour réaliser un stimulus adapté à l'étude envisagée (*cf.* image ci-dessous).



Références bibliographiques

- Bailard, J. (1981). A functional approach to subject inversion. *Studies in language*, 5, 1-29.
- Klein, W. (1986). *Reference to space. A frame of analysis and some examples*. Nimègue.
- Klein, W. & von Steutterheim, C. (1991). Text structure and referential movement. *Sprache Und Pragmatik*, 22, 1-32.
- Lenart E. & C. Perdue, C. (2004). L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal, *AILE*, 21, 85-121.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : from intention to articulation*. Cambridge MA, London: MIT Press.
- MacWhinney, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Hillsdale N.J; Hove: Lawrence Erlbaum.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics*. Cambridge MA: MIT Press.
- Turco, G. (2008). Introduction et identification d'un référent chez les apprenants francophones de l'italien L2, *AILE*, 26, 211-237.

Klara Arvidsson

Doctorante sous la dir. du Pr. Fanny Forsberg Lundell, Département des études romanes et classiques, Université de Stockholm

Le développement de la compétence idiomatique en français L2 pendant un séjour linguistique et son lien à l'utilisation de la langue cible et les cercles sociaux

Je propose une présentation orale de dix minutes de l'étude en cours : *Le développement de la compétence idiomatique en français L2 pendant un séjour linguistique et son lien à l'utilisation de la langue cible et les cercles sociaux*, menée en collaboration avec ma directrice de thèse, Fanny Forsberg Lundell, professeur associé au Département des études romanes et classiques, l'Université de Stockholm. Cette étude s'inscrit dans le domaine de recherche sur l'acquisition des langues secondes en contexte d'un séjour linguistique (*Study Abroad*), et dans le cadre des différences individuelles dans l'acquisition des langues secondes.

Le domaine de recherche sur l'acquisition des langues secondes en contexte d'un séjour linguistique est actuellement en pleine expansion. L'un des objectifs de cette recherche est de mieux comprendre la variabilité individuelle en termes de progrès linguistique (DeKeyser 2014). Dans cette étude, nous nous intéressons à la variabilité individuelle liée au développement de la compétence idiomatique dans la production orale des apprenants suédophones du français L2. La compétence idiomatique se réfère ici à la production des séquences conventionnelles (i.e. *unités phraséologiques*) particulières à la langue cible depuis le point de vue de l'apprenant dont la L1 est le suédois. Plus particulièrement, l'objectif de cette étude est de mieux comprendre l'interaction entre des facteurs contextuels et le développement linguistique au cours d'un séjour linguistique.

Peu de travaux ont documenté le développement de la compétence idiomatique dans la production orale en L2 au cours d'un séjour linguistique, notamment en relation avec des facteurs contextuels. En ce qui concerne la compétence orale en L2 en général, l'on a présumé que la fréquence d'utilisation de la langue pendant le séjour linguistique influence sur le degré de développement de la L2. Or, les évidences empiriques sont mitigées (Baker-Smemoe, Dewey, Bown & Martinsen ; Segalowitz & Freed 2004). En plus, quelques études montrent que les apprenants qui développent un plus grand nombre de relations sociales avec des locuteurs de la langue cible, et qui établissent des relations proches avec ceux-ci, bénéficient le plus du séjour à l'étranger en termes de progrès linguistique (Baker-Smemoe et al. 2014 ; Dewey, Belnap & Hillstrom 2013). Ces observations suggèrent l'importance non seulement de la *quantité* mais aussi de la *qualité* de l'input et la production linguistiques pour le développement des compétences en L2 pendant un séjour linguistique, pour laquelle l'étude des cercles sociaux s'est donc avérée pertinente.

Dans ce contexte, nous nous proposons d'étudier comment le développement de la compétence idiomatique se rapporte aux pratiques langagières des apprenants ainsi qu'au développement de leurs cercles sociaux au cours d'un semestre en France. Les quatre participants de l'étude passent toutes un semestre en France et viennent de s'installer lors du début de l'étude. L'analyse se base sur des interviews semi-structurées conduites en français L2 et en suédois L1 à quatre reprises au cours du semestre de printemps 2017. Les interviews portent sur l'expérience de la vie en France en générale ; sur leur vie quotidienne, leur motivation et leur expérience d'apprendre le français et aussi sur leurs cercles sociaux et leur utilisation du français. Lors de chaque collecte de données, les participants ont également rempli le *Language Engagement Questionnaire* (McManus, Mitchell & Tracy-Ventura

2014) et le *Social Networks Questionnaire* (McManus et al. 2014), développés au sein du projet de recherche LANGSNAP.

En ce qui concerne la méthodologie, les interviews conduites en français seront transcrites. Nous identifierons les séquences conventionnelles produites par les participants. Le statut « conventionnel » des séquences ainsi identifiées sera vérifié par deux locuteurs natifs de français. Ensuite, nous calculerons un taux représentant la compétence idiomatique de chaque participant à chaque moment (*taux d'idiomaticité*), en divisant le nombre de séquence conventionnelles produit par le nombre total de mots produits par l'apprenant. Puis, les données obtenues par les questionnaires seront quantifiées. Finalement, nous analyserons comment s'articule la relation entre le taux d'idiomaticité, les pratiques langagières et la nature et la taille des cercles sociaux tout au long du semestre. L'analyse s'effectue ainsi et sur le plan individuel (d'un moment à un autre), et sur le plan comparatif (entre les participants).

Références bibliographiques

- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J. & Martinsen, R. A. (2014). Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47(3), 464-486. doi: 10.1111/flan.12093
- DeKeyser, R. M. (2014). Research on language development during study abroad. In Carmen Pérez-Vidal (éd.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (pp. 313-325). Amsterdam: John Benjamins.
- Dewey, D. P., Belnap, R. K. & Hillstrom, R. (2013). Social Network Development, Language Use, and Language Acquisition during Study Abroad: Arabic Language Learners' Perspectives. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 22, 84-110.
- McManus, K., Mitchell, R. & Tracy-Ventura, N. (2014). Understanding insertion and integration in a study abroad context: The case of English-speaking sojourners in France. *Revue française de linguistique appliquée*, 19(2), 97-116.
- Segalowitz, N. & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in second language acquisition*, 26(2), 173-199. doi: <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1017/S0272263104262027>

Catherine David

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage (LPP-UMR 7309)

Tatiana Aleksandrova

**Université Grenoble Alpes, Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues
Étrangères et Maternelles (Lidilem-EA609)**

*Acquisition de la compétence de production écrite en FLE
par des apprenants chinois avancés*

Cette étude s'intéresse à l'acquisition de l'écrit en langue étrangère qui pose de nombreuses difficultés reconnues par les chercheurs en linguistique et en didactique. La maîtrise de la morphosyntaxe ne suffit pas à produire des textes cohérents de différents types et genres. Deux types de contraintes interfèrent dans ce processus : d'une part le processus psychologique d'organisation des idées, lié à la structure de la langue maternelle, et d'autre part la connaissance des règles du genre textuel propres à la culture et la langue cible.

Nous nous appuyons donc sur deux approches théoriques : l'approche psycholinguistique de la production de discours basée sur les travaux de Levelt (1989), de Slobin (1996) et de linguistes qui étudient l'acquisition avec l'approche fonctionnaliste du langage (Lambert 2006 ; von Stutterheim 2003) et la rhétorique contrastive qui étudie les différentes structures textuelles relatives aux types et genres de textes en fonction des cultures et met en lumière la variabilité culturelle des pratiques d'écriture (Hidden 2008, 2014). Ces études proposent des éclaircissements sur les difficultés propres aux apprenants de différentes langues maternelles (Bi 2015), mais ne fournissent pas de dispositifs d'enseignement/apprentissage suffisamment étoffés. À son tour, la didactique des langues étrangères et du FLE est riche en manuels pédagogiques pour la production écrite mais ces derniers ne tiennent pas compte des aspects contrastifs.

Notre étude a pour objectif de faire le lien entre les processus psycholinguistiques mis en œuvre dans l'organisation des discours et la didactique du FLE à travers l'analyse contrastive des productions écrites. Cette visée didactique est justifiée par les besoins pour certains étudiants étrangers d'intégrer l'université française. Cette intégration est conditionnée par la réussite aux diplômes universitaires d'études de langue française (DUEF) ou aux diplômes d'études/aptitudes en langue française (DEL/DALF) qui exigent une capacité à exprimer son point de vue en français de façon structurée. Le texte argumentatif a donc retenu particulièrement notre attention. En effet, ce type de texte nécessite une structuration logique claire. Cependant elle peut être organisée de différentes manières comme en témoignent de nombreux modèles théoriques (Adam 1990 ; Toulmin 1993 ; Plantin 2005). En tant qu'apprenant de notre LM nous intégrons ces modèles lors de la scolarisation. Mais en tant qu'apprenant d'une langue étrangère dont la culture est éloignée, les normes de l'écrit sont perçues comme des obstacles persistants.

Notre choix s'est porté sur le public chinois de niveau avancé (B2-C1) qui est à la fois culturellement très éloigné du français et très présent dans les universités françaises. Nous envisageons par la suite d'étendre notre recherche à d'autres nationalités. Pour le moment, nous avons recueilli un corpus de 100 copies du DUEF/DEL/DALF d'apprenants chinois. Ce sont des essais argumentatifs d'environ 240 mots chacune. Afin de mieux comprendre leurs difficultés et les attentes des évaluateurs, nous avons envisagé de constituer des groupes de contrôles composés de locuteurs natifs chinois et français. Ces derniers seront amenés à exécuter la même tâche de production écrite dans des conditions similaires. Le nombre de participants est estimé à 20 personnes par groupe. Le recueil de ces données est en cours. Nous disposons pour ces sujets d'informations socio-biographiques en leur proposant de remplir un questionnaire.

Le corpus sera numérisé et les productions en chinois seront glosées afin d'avoir une information sur la nature grammaticale de l'élément et sa traduction en français. Toutes les données seront analysées avec le même cadre d'analyse à savoir le modèle de la quaestio (Klein, von Stutterheim, 1993) et les outils de la linguistique textuelle, à savoir des modèles qui schématisent le discours argumentatif. Quant au modèle de la quaestio, il a été largement utilisé pour l'analyse des productions orales de différents types, nous proposons cette fois de l'appliquer à des productions écrites. Cette approche fonctionnaliste nous permettra d'analyser les productions du point de vue de leur organisation informationnelle et sera complétée par une analyse textuelle.

Les analyses contrastives des productions des groupes de contrôles doivent nous fournir des informations sur les caractéristiques des textes argumentatifs dans les deux langues. Ces différences nous serviront de référence pour mieux appréhender les spécificités des productions d'apprenants. Cette étape nous semble indispensable avant de pouvoir proposer des dispositifs pédagogiques.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Bi, X. (2015). *Rhétorique de la dissertation. Etude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*, Thèse de Doctorat, Université Paris 3.
- Hidden, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 109-122.
- Hidden, M.-O. (2014). *Pratiques d'écritures, apprendre à rédiger en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Klein, W. & Stutterheim, von Ch. (1991). Text structure and referential movement. *Sprache und Pragmatik*, 22, 1-32.
- Lambert, M. (2006). Pourquoi les apprenants adultes avancés ne parviennent-ils pas à atteindre la compétence des locuteurs natifs ? In Engwall, G. (éd.) *Construction, acquisition et communication : études linguistiques des discours contemporains*. Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia, 23, 151-171.
- Levelt, W., J., M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation*, Paris: PUF.
- Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". In Gumperz, J.J. & Levinson, S. C. (éds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 70-96.
- Stutterheim, von, Ch. (2003). Linguistic structure and information organisation: the case of very advanced learners. In Foster-Cohen, S. & Pekarek Doehler, S. (éds.) *EUROSLA yearbook*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 183-206.
- Toulmin, S. (1993). *Les usages de l'argumentation*, trad. P. de Brabanter, Paris : PUF.

Isabelle Duguine

Université Bordeaux Montaigne et Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) & Académie de Langue basque, Bayonne. Centre de recherche sur la langue et les textes basques (IKER-UMR5478)

Le projet de recherche « Apprentissage d'initiative personnelle du basque par les adultes » (AIPBA), au cours des années 2014 et 2016, a été coordonné scientifiquement dans le cadre du laboratoire de recherche sur la langue et les textes basques Iker (UMR 5478, CNRS - Université Bordeaux Montaigne - UPPA). Il a répondu à une demande de l'Office public de la langue basque (OPLB) qui en a assuré le financement conjointement avec l'Agglomération Côte Basque Adour (ACBA). L'objectif initial en a été de mener une étude approfondie du processus d'apprentissage d'initiative personnelle du basque par les adultes dans ses différentes étapes : les motivations, le cadre de formation, la connaissance et l'usage, tout en prenant en compte les dimensions collectives, sociales et personnelles qui accompagnent ce processus. Ce faisant, il s'agissait de mettre en relief les facteurs qui favorisent ou freinent ce processus d'apprentissage.

L'approche théorique s'est inspirée des courants motivationnels en vigueur dans le domaine de la psychologie cognitive et de la didactique des langues. Qu'elle soit de type *intégrative* ou *instrumentale* (Gardner & Lambert, 1959), *intrinsèque* ou *extrinsèque* (Deci et Ryan, 1985), il est communément admis que la motivation tient une place prépondérante dans l'apprentissage des langues (Cheng & Dörnyei, 2007). De nos jours, la recherche sur la motivation en psychologie cognitive tente de comprendre la façon dont les connaissances se construisent en interaction avec les croyances et les affects des apprenants. Les didacticiens des langues, quant à eux, s'intéressent non seulement au processus d'apprentissage d'une langue mais aussi aux raisons qui poussent les apprenants à s'investir (ou pas) dans cet apprentissage en situation académique (scolaire, universitaire ou autre). Ils cherchent également à connaître les facteurs qui ralentissent le désir d'apprendre et les efforts des apprenants (Raby & Narcy-Combes, 2009). Par ailleurs, Danvers (1994) souligne l'absence de données sur les conditions qui président à l'élaboration d'une motivation, autrement dit sur les paramètres qui activent les mécanismes motivationnels chez l'apprenant.

S'agissant du projet AIPBA, la méthodologie de la recherche a compris deux volets. Le premier a consisté en une enquête par questionnaire, de type sociolinguistique, qui a été préparée dans le cadre du Comité de suivi du projet, composé pour l'essentiel de représentants du laboratoire Iker UMR 5478, de l'OPLB et de l'association AEK, principal organisme de formation en basque pour adultes en Pays Basque de France, en collaboration avec l'Institut COHDA « Etudes et préconisations marketing », qui l'a ensuite mise en œuvre. Cette enquête a été réalisée fin 2014 auprès de 500 personnes, anciens ou actuels apprenants de basque essentiellement au sein de l'association AEK. Il en ressort, par exemple, parmi les motivations les plus prégnantes, celles qui relèvent du désir d'insertion dans le milieu local, de communication avec des proches et aussi, pour une moitié des enquêtés, celle qui rend compte de besoins instrumentaux de la langue avec des finalités professionnelles.

Le deuxième volet de cette recherche a ensuite eu pour but de réaliser une série d'entretiens semi-directifs, auprès d'un échantillon représentatif, établi à partir des résultats de l'enquête COHDA. L'étude qualitative a permis d'approfondir certaines données du discours et de dégager des éléments non perceptibles avec la méthode quantitative. Ainsi, la réalité des événements déclencheurs, se produisant souvent dans la période précédant l'inscription aux cours de basque, est notamment mise en lumière. Ces événements, porteurs d'affects, pourraient conduire la personne vers la démarche d'apprentissage du basque, et ce, quel que soit son profil, établi en liaison avec le caractère patrimonial du basque (qui peut être hérité ou pas). Plus généralement, le rôle des émotions dans la prise de décision semble s'illustrer ici, en écho aux travaux menés en neuropsychologie (Damasio, 1995).

Enfin, les données issues des entretiens semi-directifs ont été traitées par le logiciel d'analyse textuelle Alceste (Reinert, 1998). En repérant le vocabulaire commun des différents discours, cet outil a mis en exergue la nuance existant entre les hommes et les femmes quant au contenu sémantique de certaines classes lexicales. Il s'agit d'une conclusion qui n'apparaît pas de manière ostensible avec le traitement manuel des données.

En résumé, la combinaison des méthodes, quantitative et qualitative, manuelle et automatique, a permis d'obtenir des résultats significatifs et complémentaires pour répondre au mieux aux besoins des commanditaires du projet AIPBA ainsi qu'à la communauté scientifique.

Références bibliographiques

- Cheng, H.F. et Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL teaching in Taiwan, *Innovation in language learning and teaching*, 1, 153-174.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Danvers, F. (1994). *700 mots-clefs pour l'éducation : 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Lille : Presses Universitaires.
- Deci, E.L. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Raby, F. et Narcy-Combes, J.P. (2009). Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, *Lidil*, 40, 5-16.
- Reinert, M. (1998). *Alceste. Un logiciel d'aide pour l'analyse de discours*. Notice simplifiée, 4. Document disponible sur : http://tic-recherche.crifpe.ca/docs/guides/fr/Alceste_guide.pdf

Catherine Felce

Université de Strasbourg – Centre de Ressources et d'Apprentissage des Langues (CRAL). Laboratoire Linguistique, Langues, Parole (LiLPa-EA 1339)

***Appropriation et enseignement des usages spécifiques de l'ouverture en allemand L2 :
l'ordre des mots revisité.***

Les recherches menées sont à rapporter au contexte d'intervention de l'enseignement/apprentissage des langues dans un cadre institutionnel, qui implique un accompagnement voire un guidage du parcours acquisitionnel des apprenants. Elles s'inscrivent par conséquent dans un courant qui relève de la recherche en acquisition en lien avec l'intervention pédagogique et que recouvre le terme anglo-saxon de *Instructed SLA*. Ces recherches visent tout autant à faire évoluer les pratiques enseignantes qu'à évaluer l'impact de nouvelles approches sur les productions des apprenants en L2. Il s'agit d'élaborer des propositions didactiques susceptibles de favoriser des acquisitions spécifiques à la L2, c'est-à-dire l'appropriation de formes langagières dont le traitement ne coïncide pas avec les préférences de la langue source. Les langues source et cible sont ici respectivement le français et l'allemand, deux langues qui se distinguent notamment dans les options qu'elles offrent pour l'ordre des mots. Si un ordre Sujet-Verbe (SV) est dominant en français, les contraintes syntaxiques du positionnement verbal second en allemand, conjuguées au fait que l'occupation de la position préverbale est soumise à des paramètres informationnels ou textuels (Samson 2004), conduit bien souvent à des réalisations de type X-Verbe-Sujet. Le positionnement postverbal (qualifié d'inversion dans les travaux en acquisition) ainsi que l'ouverture de l'énoncé par un élément autre que le sujet représentent une difficulté pour les apprenants francophones et fait partie des acquisitions tardives qui résistent à l'instruction (Diehl et al. 2000 ; Pienemann 1989). S'il semble vain de chercher à enseigner une règle positionnelle, c'est-à-dire un arbitraire de la langue, nos recherches suggèrent que la familiarisation des apprenants débutants avec des usages spécifiques de l'ouverture, pertinents sur le plan informationnel et/ou textuel, peut contribuer à mettre en place des préférences qui s'éloignent de celles de L1. Il s'agit de privilégier en attaque de l'énoncé des expressions topicales ou des constituants au service du déploiement informationnel dans le temps ou l'espace ou encore d'user d'expressions anaphoriques garantes de la cohésion textuelle. L'analyse des réalisations de l'ouverture dans des productions d'apprenants, effectuées à partir de tâches spécialement élaborées pour donner lieu à ces usages nous conduit à penser que la priorité, en début d'apprentissage, ne devrait pas tant concerner le positionnement verbal correct mais la manipulation de constructions prototypiques, dont l'usage peut contribuer à la fixation mémorielle d'associations de type X-Verbe-Sujet.

Le socle théorique qui sous-tend ces recherches est pluriel : il puise dans des notions linguistiques qui éclairent le fonctionnement de l'ouverture en allemand d'une nouvelle manière (Cortès 2012) et qui, s'éloignant des règles conventionnelles, permet de comprendre comment user d'une place stratégique dans l'énoncé (Dalmas 2005, 2013). Il prend en compte les résultats de la recherche en acquisition sur l'ordre des mots en allemand mais aussi des recherches plus récentes qui se sont penchées sur la gestion informationnelle des constituants de l'énoncé (Breckle & Zinsmeister 2010 ; Zinsmeister & Breckle 2012) ainsi que sur la notion d'usage(s) (Legallois & François 2011) et le rôle qu'ils assument dans l'apprentissage et l'acquisition durable de constructions spécifiques à la langue (Ellis, O'Donnell & Römer 2013).

C'est dans ce cadre que l'intervention enseignante a été repensée. Des productions d'apprenants ont été recueillies et les analyses de l'occupation de l'ouverture au sein de ces données ont donné lieu à

une reformulation didactique des résultats obtenus. Nous voyons dans ce dialogue entre réflexion théorique et intervention / observation de terrain un moyen de définir des objectifs d'apprentissage qui ne se réduisent pas à une liste de compétences ou de connaissances grammaticales mais correspondent à des enjeux clés dans un parcours acquisitionnel.

Comment concevoir des activités qui soient véritablement au service d'un développement progressif de l'interlangue des apprenants ? Comment faire en sorte que ces derniers soient en mesure de procéder à un traitement spécifique de nouvelles formes, qui conduisent à la réception ou la production conforme de différents types de discours/textes en L2 ? Comment obtenir des résultats de recherche qui rendent compte du travail d'appropriation qui se fait au sein de groupes d'apprenants, sans dénaturer les pratiques effectives mises en œuvre en classe de langue et les contraindre à la rigidité d'un cadre expérimental ? Autant de questions à la croisée des domaines de l'intervention, de la réflexion didactique et de la recherche en acquisition et qui témoignent des apports dont recherche et enseignement peuvent profiter réciproquement (Spada 2015).

Références bibliographiques

- Breckle, M. & Zinsmeister, H. (2010). « Starting a sentence in L2 German—Discourse annotation of a learner corpus », *Semantic approaches in natural language processing: Proceedings of the Conference on Natural Language Processing 2010*, p. 181–185.
- Cortès, C. (dir.) (2012). *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik).
- Dalmas, M. (2005). « Dringend nötig: der “Blick über den Satzrand”. Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung », dans Adamzik K., Krause W.-D. (dirs.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd-und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (Europäische Studien zur Textlinguistik), p. 97-109.
- Dalmas, M. (2013). « Strategien der Fokussierung: Eine “spannende” Geschichte - und eine Revidierung mancher Vorurteile », dans Adam S. (dir.), « *Informationsstrukturen* » im gesteuerten Spracherwerb. *Französisch - Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main, Peter Lang (Cognitio), p. 67-77.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I. & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik, 220).
- Ellis, N.C., O'Donnell, M.B. & Römer, U. (2013). « Usage-Based Language: Investigating the Latent Structures That Underpin Acquisition: Usage-Based Language », *Language Learning*, 63, p. 25-51.
- Legallois, D. & François, J. (2011). « La Linguistique fondée sur l'usage : parcours critique », *Travaux de linguistique*, 62, 1, p. 7-7.
- Pienemann, M. (1989). « Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses », *Applied Linguistics*, 10, 1, p. 52-79.

- Samson, G. (2004). « L'attaque de l'énoncé assertif en allemand », dans Cotte P., Dalmas M. & Włodarczyk H. (dirs.), *Énoncer : l'ordre informatif dans les langues*, Paris, l'Harmattan (Sémantiques), p. 185-206.
- Spada, N. (2015). « SLA research and L2 pedagogy: Misapplications and questions of relevance », *Language Teaching*, 48, 01, p. 69-81.
- Zinsmeister, H. & Breckle, M. (2012). « The ALeSKo learner corpus: design–annotation–quantitative analyses », dans *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, Amsterdam, John Benjamins, p. 71–96.

Malgorzata JASKUŁA

Doctorante allocataire,

Université de Rouen Normandie, Laboratoire Dynamiques du Langage In Situ (DyLiS-EA7474)

Présentation du projet d'étude

Cadre théorique, problématique et hypothèses

Dans le cadre de notre recherche doctorale en didactique du plurilinguisme (*Education plurilingue et élèves allophones – pratiques didactiques contextualisées en Europe*), nous travaillons sur la question essentielle concernant la mise en place des approches plurielles : comment les enseignants prennent en compte les langues et les cultures de leurs élèves dans le processus de l'enseignement/apprentissage ? Comment peuvent-ils s'appuyer sur les apports des recherches en bi et plurilinguisme ? Ou comment en faire un enjeu de formation ?

En effet, compte tenu du nombre croissant des allophones dans les écoles européennes et de leur hétérogénéité par rapport aux appartenances linguistiques et socio-culturelles, la prise en compte des apports des recherches en bilinguisme a tout son sens dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. C'est ainsi que notre projet s'inscrit au développement de l'interface acquisition/didactique. Car les études en acquisition de la L2 apportent de nombreuses connaissances sur les bénéfices entre autres cognitifs pour les bilingues (Peal & Lambert 1962 ; Tabouret-Keller 1963, 2011; Kern, 2006). D'autres ont montré qu'à l'âge scolaire, il est possible de faire des liens entre L1 et L2 par rapport aux compétences orales ou littéraires, et que cela joue sur l'acquisition de la langue de scolarisation non seulement au niveau langagier mais aussi par rapport à l'estime de soi et la motivation des apprenants (Lüdi & Py 1986 ; Dabène 1994 ; Deprez 1994 ; Moore 2006 ; Cummins 2014 ; Akinci 2012).

Par ailleurs, quand à la didactique des langues, ce sont tout d'abord les études ethnographiques qui ont décrit les interactions entre l'enseignant et l'élève, des moments de réflexion sur les éléments acquis à l'extérieur de la classe et sur de nombreux va-et-vient entre la L1 et la L2 (Cambra-Giné 2004 ; Sauvage 2014, et autres). Dans le domaine du plurilinguisme, les chercheurs ont également parlé des pratiques didactiques ayant pour l'objectif l'acquisition de la langue de scolarisation (Candelier 2003 ; Auger 2005 ; Hélot 2007 ; Clerc 2008, entre autres). Basées sur les quatre approches plurielles : l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension ou l'interculturel (Candelier *et al.* 2012), ces études montrent que l'enseignement/apprentissage peut se faire à l'appui des savoirs, savoir-faire et savoir-être des élèves. C'est pour cette raison-là que les savoirs en acquisition et les recherches en didactique des langues apportent des connaissances importantes qui nous permettent de réfléchir sur la question de la réussite scolaire des élèves apprenant la langue de scolarisation.

L'objectif de notre recherche doctorale est **d'analyser comment les enseignants prennent en compte, de façon empirique ou pas, leurs différentes connaissances pour comparer la L1 et la L2 des élèves**. Nos hypothèses sont donc les suivantes :

1. les connaissances ou les expériences en acquisition de la L2 aident l'enseignant à comprendre un élève dans sa globalité et aussi, à identifier ses erreurs ;
2. *a fortiori*, ses savoirs influencent ses représentations et ses pratiques didactiques en classe ce qui pourra contribuer à la réussite des apprenants en L2.

Méthode et données utilisées :

Ainsi, notre méthode se veut qualitative, et elle s'appuie sur les observations participantes (Desgagné 1997 ; Blanchet 2000), sur les questionnaires et les entretiens semi-directifs (pratiques déclarées) menés avec les enseignants dans deux collèges français, et prochainement dans deux collèges : un en Italie et l'autre en Pologne.

Les données issues des observations visent à décrire des interactions entre les enseignants et les élèves allophones en classe, endroit de l'apprentissage de la langue de scolarisation dans lequel resurgissent aussi les éléments acquis dans d'autres contextes linguistiques et socio-culturels, ou dans d'autres disciplines scolaires. Ainsi, le critère d'observation sur lequel nous nous focaliserons est surtout l'échange entre les élèves et les enseignants. Ceci permet de voir comment se font des liens entre les langues présentes en classe et quel sera leur impact sur l'appropriation notamment du lexique ou de la grammaire de la langue de scolarisation.

Ensuite, la mise en place des questionnaires, suivis des entretiens semi-dirigés avec les enseignants de toute discipline permettra de voir comment leurs biographies langagières influencent leurs pratiques didactiques ; quelle est la part de leurs formations initiales et continues ; quel est leur avis sur les efforts de leurs élèves allophones et quelles sont leurs pratiques **déclarées** liées aux questions du bi et plurilinguisme de ces élèves.

Une partie de notre étude a commencé en France avec une équipe de recherche plurielle : chercheurs, inspecteur, directrice du CASNAV. C'est cette collaboration qui nous permet également de prendre distance et équilibrer notre recherche.

Mots clés : acquisition / allophones / enseignants / pratiques / plurilinguisme

Références bibliographiques

- Akinci, M.-A. (2012). « Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France », In *Travaux de didactique du FLE*, n° 65-66, pp. 71-104.
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Montpellier : SCÉRÉN-CRDP.
- Blanchet, Ph. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses universitaires, pp. 28-40.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier, LAL.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck.
- Candelier, M. et al. (2012). *Le CARAP – Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Clerc, S. (2008). « Les langues-cultures. Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France, Ville-Ecole-Intégration », in : *Diversité*, Nr 153, pp. 171-176.
- Cummins, J. (2014). « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » in Nocus, Vernaudeau, Paia (eds.), *L'école plurilingue en Outre-mer apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*: [actes du colloque organisé du 14 au 17 novembre 2011 en Polynésie française], Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 41-64.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : CREDIF Essais-Didier.
- Desgagne, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants », in : *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 23, Nr 2, pp. 371–393.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan.
- Kern, S. (2006). *Le développement du langage chez le jeune enfant. Rapport*, Commission de la Culture et de l'Éducation du Parlement européen, Bruxelles : Parlement européen.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*, Berne : Peter Lang.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*, Paris : Editions Didier, collection LAL.
- Peal, E. & Lambert, W.E. (1962). "The relationship of bilingualism to intelligence" In *Psychological Monographs*, n° 76 (27), pp. 1-23.
- Sauvage, J. (2014). *Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques*, HDR, Linguistique : Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.
- Tabouret-Keller, A. (1963). *L'acquisition du langage parlé chez un petit enfant en milieu bilingue*, Paris : PUF.
- Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, 1840-1940*, Limoges : Lambert-Lucas.

Irina Kor Chahine

Université Nice Sophia Antipolis – CNRS. Bases, Corpus, Langage (BCL-UMR 7320)

Russian Learner Corpus : fonctionnalités et perspectives

La communication aura pour objectif de présenter le corpus des apprenants du russe langue étrangère – Russian Learner Corpus (<http://www.web-corpora.net/RLC>) – projet international mené depuis 2014 à l’Université Nice Sophia Antipolis conjointement avec des partenaires étrangers (Russie, États-Unis, Allemagne, Italie, Finlande, Japon et d’autres). Trois grands volets seront abordés :

- i) Collecte du corpus,
- ii) Traitement des données (annotation des erreurs),
- iii) Utilisation du corpus. Bien que la partie « française » du corpus russe soit encore en cours d’élaboration, nous pouvons déjà présenter nos premiers résultats.

Emilie Riguel

Laboratoire PRISMES (Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde anglophone-EA4398) et équipe de recherche Semantics and Syntax – Language In Action (SeSyLiA)

L'acquisition et l'usage des phrasal verbs chez les apprenants de l'anglais langue seconde

Ce travail se propose d'apporter un éclairage nouveau sur une question considérée comme l'un des points les plus délicats de l'acquisition chez les apprenants non-anglophones. En effet, il est sans conteste que les verbes constitués de plusieurs mots tels les *phrasal verbs* représentent l'un des chapitres de la grammaire anglaise les plus difficiles à acquérir et à maîtriser pour les locuteurs non-anglophones. Bien que typiques et incontournables de la langue anglaise, les *phrasal verbs* représentent cependant un véritable fléau pour les apprenants non-anglophones. Une étude quantitative s'appuyant sur la comparaison d'un corpus d'interlangue de l'anglais langue étrangère (*International Corpus of Learner English, Version 2*) et d'un corpus contrôle (*Louvain Corpus of Native English Essays*) met ainsi en lumière la sous-représentation des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants non-anglophones. En second lieu, à partir d'une étude qualitative examinant l'usage des *phrasal verbs* dans les extraits de dissertations d'étudiants non-natifs, nous établissons une typologie des erreurs commises par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Une réflexion sur de nouvelles approches visant un meilleur apprentissage/enseignement des *phrasal verbs* est également proposée.

Type de données et structure de mon étude

Afin d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants non-anglophones, mon travail s'appuie sur deux types de données. Il est question, d'une part, de données expérimentales obtenues à partir de tests/questionnaires à choix multiple soumis aux étudiants en classe en temps limité. D'autre part, il s'agira de données extraites de corpus d'apprenants informatisés recueillant les productions écrites (dissertations) d'apprenants non-anglophones.

Ma recherche consiste à mettre en lumière les difficultés qu'éprouvent les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Elle repose sur deux types de données, expérimentales et informatisées.

Il s'agit, d'une part, de données expérimentales collectées à partir de questionnaires à choix multiple soumis à des étudiants francophones de l'anglais et anglophones. L'objectif de mon étude expérimentale est essentiellement de mettre en évidence l'évitement de cette catégorie de verbes si particuliers que représentent les *phrasal verbs*, très déroutants pour les apprenants non-natifs, qui plus est lorsque leur langue maternelle n'est pas issue de la famille des langues germaniques.

D'autre part, mon étude s'appuie sur les données extraites d'un corpus informatisé d'interlangue (*ICLE v2*) et celles provenant d'un corpus contrôle (*LOCNESS*). Plus précisément, ma recherche repose principalement sur la comparaison de l'usage des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants natifs et non-natifs.

Dans un premier temps, mon travail se propose de rendre compte des disparités de fréquence d'emploi des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants natifs et non-natifs, et notamment de la « sous-représentation » (Levenston 1971) des *phrasal verbs* chez les apprenants non-anglophones. Levenston (1971) parle de « sous-représentation » ; ce terme se comprenant également comme l'emploi insuffisant, la sous-utilisation, voire l'évitement

d'une entité linguistique.

Pour ce faire, une étude quantitative sur corpus examinant l'utilisation des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants natifs (*LOCNESS*) et non-natifs (*ICLE v2*) a ainsi été menée. Plus précisément, ce travail se concentre sur les *phrasal verbs* formés avec les particules adverbiales les plus fréquentes, c'est-à-dire *up*, *down*, *off*, *out*, *back* et *away*. Les verbes prépositionnels sont exclus de cette étude.

Dans un second temps, je procéderai à une analyse qualitative de l'usage des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants non-natifs à partir des 12 sous-corpus d'*ICLE v2*. L'objectif essentiel de mon étude est d'identifier, analyser et interpréter les erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones dans leurs productions écrites, et de proposer des solutions et des approches nouvelles afin d'améliorer à la fois l'apprentissage et l'enseignement de ces verbes à particule, tant complexes et redoutés.

Plus généralement, ce travail s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants non-anglophones dans les exercices de productions écrites spontanées (dissertations) afin de mieux comprendre et anticiper les écarts entre l'« interlangue » de l'apprenant et la « norme » de la langue cible.

Mon étude consiste à examiner des extraits de productions écrites d'apprenants non-anglophones issues du corpus d'interlangue *ICLE v2*. Ainsi, à partir des 12 sous-corpus d'*ICLE v2*, je relèverai et analyserai qualitativement les erreurs et contresens commis par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Pour ce faire, nous proposons une typologie des erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs*. Les erreurs identifiées sont alors classées par types d'erreurs, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes.

Je soulignerai également la grande influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue étrangère en examinant les productions écrites d'apprenants. Plus précisément, mes analyses s'appuieront sur des extraits de dissertations d'étudiants non-anglophones comportant des erreurs de *phrasal verbs*. Ces exemples ont été minutieusement choisis afin de mettre en évidence l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Par ailleurs, j'étudierai l'influence de la durée d'exposition à la langue cible (L2) sur la production et l'usage des *phrasal verbs* chez les apprenants non-anglophones. Ainsi, par exemple, j'examinerai si une période d'immersion plus ou moins longue en pays anglophone influe sur l'utilisation des *phrasal verbs* dans les productions des apprenants.

Je proposerai enfin quelques méthodes afin de mieux cerner et de tenter de réduire les écarts entre langue source et langue cible, notamment en termes de compréhension et d'usage des *phrasal verbs*.

Ma recherche

L'essentiel de ma recherche consiste en une étude quantitative et qualitative de l'usage des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'étudiants non-anglophones.

Ainsi, le premier volet de ma recherche se propose de quantifier et comparer l'usage des *phrasal verbs* dans les réponses aux questionnaires à choix multiple soumis aux apprenants francophones de l'anglais et aux étudiants américains. Plus précisément, mon travail s'inscrit dans la lignée des études antérieures portant sur l'évitement des *phrasal verbs* chez les apprenants non-anglophones. Cependant, jusqu'à présent, aucune étude n'avait encore été menée auprès d'apprenants francophones de l'anglais. Ma recherche s'avère donc particulièrement innovante en ce point. Il en résulte clairement que les étudiants francophones

évitent les *phrasal verbs*, préférant la plupart du temps employer un verbe simple d'origine latine comme équivalent en raison d'une structure davantage familière sur le plan morphologique. Ainsi, les résultats obtenus dans mon étude ont permis de réaffirmer ceux des travaux précédents, à savoir que la stratégie d'évitement adoptée par les apprenants non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* est due aux différences structurelles et sémantiques entre la langue maternelle de l'apprenant (L1) et la langue cible (L2). En particulier, l'évitement se produit que les *phrasal verbs* existent dans la langue maternelle de l'apprenant ou pas, même s'il est évident qu'il est davantage prononcé chez les apprenants dont la langue maternelle ne possède pas de verbes à particule. Enfin, plus généralement, l'absence d'un trait linguistique similaire entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible empêche sa production et son utilisation en langue cible.

Dans un second temps, ma recherche a permis de mettre en évidence la sous-représentation des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'apprenants non-anglophones. Pour ce faire, une étude quantitative sur corpus a été réalisée afin d'examiner l'usage des *phrasal verbs* dans les dissertations d'étudiants natifs (corpus contrôle *LOCNESS*) et non-natifs (corpus d'interlangue *ICLE v2*). Ainsi, ma recherche a permis de rendre compte de la non-universalité de la sous-représentation des *phrasal verbs* dans les productions écrites des apprenants non-anglophones. En effet, alors que les groupes d'étudiants de langues maternelles germaniques (allemand, suédois, norvégien, néerlandais) produisent presque autant de *phrasal verbs* que les natifs, les autres groupes d'apprenants – en particulier ceux de langues maternelles romanes – affichent un emploi insuffisant des *phrasal verbs* dans leurs dissertations. Dans ce dernier cas, la sous-utilisation des *phrasal verbs* est notamment due à la différence structurelle existant entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible. En d'autres termes, l'absence d'un trait linguistique similaire entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible empêche sa production et son utilisation dans la langue cible. Ainsi, comme le révèle mon étude, les grandes disparités dans l'utilisation des *phrasal verbs*, et de toute entité linguistique en langue cible, plus généralement, témoignent clairement de l'influence de la langue maternelle de l'apprenant.

Enfin, dans un troisième temps, ma recherche s'est intéressée à l'usage des *phrasal verbs* dans les productions écrites d'apprenants non-anglophones d'un point de vue qualitatif. Il s'agissait, en particulier, d'identifier, analyser et interpréter les erreurs de *phrasal verbs* commises par les étudiants non-natifs dans leurs dissertations. Si la littérature existante regorge à foison de travaux recensant les principales difficultés qu'éprouvent les non-natifs à l'égard des *phrasal verbs*, aucune n'étude n'avait, jusqu'à présent, proposé une typologie des erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones. Ma recherche se révèle donc particulièrement innovante en ce point par rapport aux travaux antérieurs. J'ai alors classé les erreurs identifiées selon le type d'erreurs, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes. L'analyse des extraits de dissertations d'étudiants non-natifs a permis d'aboutir aux conclusions suivantes. Ainsi, les erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs* peuvent non seulement provenir de la méconnaissance de leur fonctionnement syntaxique, mais aussi de la méconnaissance des différences entre les registres formel et informel. En outre, elles attestent de la méconnaissance des relations privilégiées existant naturellement entre certains mots. Toutefois, au-delà de la méconnaissance des caractéristiques et particularités des *phrasal verbs*, c'est-à-dire, outre la complexité intrinsèque de la langue cible, les erreurs commises résultent principalement des contraintes induites par la langue maternelle sur la langue cible. Mon étude des erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs* a effectivement permis de rendre compte de l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant sur ses productions en langue cible, et des interférences qui en résultent.

D'autre part, ce chapitre a également permis de souligner l'existence d'une corrélation entre la durée d'exposition à la langue cible et la quantité de *phrasal verbs* utilisés dans les productions des non-natifs. En d'autres termes, cette étude a permis de confirmer que la durée de la période d'immersion en pays anglophone influe sur la production de *phrasal verbs* chez l'apprenant. Toutefois, notre étude qualitative de l'usage des *phrasal verbs* vient nuancer ces considérations puisque l'acquisition des *phrasal verbs*, ou d'une entité linguistique, plus généralement, suppose non seulement un usage quantitatif certain dans les productions de l'apprenant, mais elle exige aussi et surtout un emploi correct et approprié au contexte donné. Enfin, ce chapitre a également permis d'offrir quelques suggestions didactiques et pédagogiques afin d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement des *phrasal verbs*. Parmi les approches existantes, les développements récents en linguistique cognitive ont notamment mis en évidence l'omniprésence de la métaphore et ont encouragé les chercheurs à étudier la possibilité d'introduire la notion de métaphore conceptuelle dans l'apprentissage et l'enseignement des *phrasal verbs*, et des langues étrangères, plus généralement. En effet, du point de vue de la linguistique cognitive, les *phrasal verbs* et les expressions idiomatiques sont décomposables et analysables ; en outre, leurs significations ne sont pas arbitraires, mais plutôt motivées par les systèmes conceptuels existant dans l'esprit de tout individu. Or, il s'avère que, jusqu'à présent, l'apprentissage et l'enseignement des *phrasal verbs* avaient essentiellement mis l'accent sur la mémorisation mécanique de ces verbes à particule plutôt que sur la compréhension des catégories sémantiques des éléments constituant le *phrasal verb*. De ce fait, cette nouvelle approche est particulièrement prometteuse car elle fournit de nouvelles perspectives pour l'apprentissage et l'enseignement des *phrasal verbs* et des idiomes.

Ainsi, mon travail pourrait éclairer l'élaboration de nouveaux champs de recherche pour l'apprentissage et l'enseignement des *phrasal verbs*, ainsi qu'en acquisition des langues étrangères, plus généralement.

En complément de ce travail, il serait particulièrement intéressant de mener l'intégralité de cette étude en examinant les productions orales d'étudiants non-anglophones. C'est un travail que j'ai d'ailleurs commencé à réaliser. Plus précisément, les corpus utilisés sont le *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI ; Gilquin et al. 2010), correspondant au corpus de productions orales d'apprenants non-anglophones issus de 11 langues maternelles différentes (allemand, bulgare, chinois, espagnol, français, grec, italien, japonais, néerlandais, polonais et suédois), ainsi que le *Louvain Corpus of Native English Conversation* (LOCNEC ; De Cock 2004), corpus-contrôle de locuteurs natifs complétant LINDSEI.

Références bibliographiques

- De Cock, S. (2004). « Preferred sequences of words in NS and NNS speech ». *Belgian Journal of English Language and Literatures*, New Series 2, pp. 225-246.
- Gilquin, G., De Cock, S. & Granger, S. (Eds.). (2010). *The Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*. Handbook and CD-ROM. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S., Dagneaux, E., Meunier, F. & Paquot, E. (Eds.). (2009). *The International Corpus of Learner English. Handbook and CD-ROM. Version 2*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S., Sanders, C. & Connor, U. (Eds.). (1995). *Louvain Corpus of Native English Essays*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Levenston, E. A. (1971). « Over-indulgence and under-representation: Aspects of mother-tongue

interference ». In: Nickel, G. (Ed.), *Papers in Contrastive Linguistics* (pp. 115-121).
Cambridge: Cambridge University Press.

Pascale Trevisiol

Université Paris 3-Didactique des Langues, des Textes et des Cultures (DILTEC-EA2288) et Structures Formelles du Langage (SFL-UMR7023) (CNRS/Univ. Paris 8) (membre associé)

Mes travaux de recherche portent sur l'acquisition L3 (dernière LE en cours d'acquisition, *cf.* Hammarberg) d'une langue dite « éloignée » et sur l'influence translinguistique. Je m'intéresse donc à la structuration du lecte d'apprenant plurilingue et au rôle joué par les langues en présence/contact (L1 et L2) dans le processus de production langagière en L3. Mes recherches se situent dans une approche fonctionnaliste de l'acquisition (modèle de la compétition de Bates et MacWhinney, 1979), qui s'intéresse à l'utilisation effective du système/lecte de l'apprenant (*cf.* Klein 1989) pour communiquer, tout en considérant les relations entre structures, fonctions et contexte. Les travaux fonctionnalistes cherchent en effet à expliquer ce qui mène l'apprenant à une maîtrise progressive de l'organisation phrastique et de la contextualisation de ses énoncés (*cf.* Lenart et Perdue 2004).

Dans mes travaux sur l'influence translinguistique, l'activation d'une autre langue est mesurée et analysée à travers différentes marques transcodiques (alternances codiques, transferts, hypercorrection,...) en prenant en compte divers facteurs cognitifs tels que la psychotypologie (*cf.* Kellerman 1983), la récence, la compétence et le statut L2/LE, ainsi que des facteurs d'ordre contextuel (profil linguistique de l'interlocuteur, mode langagier, ...) (*cf.* Grosjean 2001, De Pietro 1988).

Je travaille sur des corpus d'apprenants L3 (adultes plurilingues) recueillis dans des situations guidées ou non guidées d'apprentissage. Il s'agit généralement de données textuelles élicitées pour la réalisation de tâches verbales complexes (récit de film, description d'affiche, description d'itinéraire, etc.). Les données ont été traitées en utilisant le logiciel CLAN.

J'ai d'abord étudié l'acquisition du français L3 par des apprenants japonophones guidés et non guidés, et plus particulièrement la construction du discours narratif et la référence au temps, à l'espace et aux entités (Trévisiol, 2003, 2006, 2011). J'ai plusieurs fois collaboré avec l'équipe acquisitionniste de Paris 8 sur l'étude de la référence aux entités et du développement du SN en français LC en comparant des données d'apprenants L1/L2 dans deux types de discours : récit de film vs description spatiale statique (Watorek, Trévisiol, Rast et Bassano 2009 ; Trévisiol, Watorek et Lenart 2010 ; Watorek, Lenart et Trévisiol 2014).

Mes recherches ont par la suite évolué vers une prise en compte des paramètres intervenant en classe de langue (notamment le rôle de l'input) et se situent à présent à l'interface acquisition-didactique (Trévisiol-Okamura & Komur-Thillooy 2011 ; Trévisiol 2012 ; Trévisiol-Okamura & Kaheraoui 2015). J'ai participé entre autres aux projets VILLA (Varieties of Initial Learners in Language Acquisition) et SLAT (Second Language Acquisition and Teaching) coordonnés par M. Watorek et R. Rast, notamment sur la construction du discours à visée instructionnelle par des apprenants débutants, en examinant l'interaction entre les propriétés des langues sources (français, anglais, allemand) et l'input de la langue cible (polonais) en classe de langue pour résoudre une tâche verbale complexe, celle de décrire un itinéraire à partir du plan d'une ville (Watorek, Trévisiol, Rast et Demagny, 2016).

Enfin, après avoir étudié l'acquisition du français L3 chez des apprenants japonophones, je m'intéresse à présent à l'acquisition guidée du japonais L3 chez des apprenants francophones débutants et au traitement initial de l'input en classe de langue. Il s'agirait d'exposer les étudiants à un cours de langue

avec une approche didactique de type communicatif, focalisée sur le sens, et de les soumettre à plusieurs types de tâches en répliquant la méthodologie VILLA.