

SESSION POSTER 1

Jeudi 16 octobre am

(salle 8)

AUTEURS	TITRE
Belia, Eftychia (présence)	L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique
Bordes, Julie (présence)	Impact de la tâche dans le cadre de tests à choix forcés : Préférences aspectuelles en anglais L2
D'Angelo, Rosaria (présence) Giuliano, Patrizia	Les apports des études intra-typologiques pour la didactique du français et de l'italien comme langues étrangères
Gunnarsson, Cecilia(présence)	Profil du scripteur et processus de production écrite en français LE : aperçus de protocoles verbaux filmés
Jouannaud, Marie-Pierre(présence)	Forme écrite et forme orale : quels rôles dans l'apprentissage du vocabulaire en anglais L2 ?
Llorenti Luque, Victoria (présence) Théophanous, Olga (présence) Arroyo González, Encarnación (présence)	Non-lexicalisation et acquisition du lexique en L2 : quel impact de la charge d'investissement et du type de la tâche d'apprentissage ?
Mitera, Ewelina (présence) Piezik, Wioletta (présence)	La maîtrise des pragmatèmes en français par les apprenants en FLE : résultats d'une recherche
Pedro, Romane (présence)	The Acquisition of English Wh-Questions. Case study: L1 French learners of L2 English
Saddour, Inès (présence) Gunnarsson, Cecilia (présence)	Prise de perspective et sélection des personnages dans le récit par des apprenants arabophones et suédophones du français langue additionnelle
Saturno, Jacopo (présence)	Word formation in L2 Russian : input, creativity, and language teaching
Trevisiol, Pascale (présence) Demagny, Annie-Claude (présence)	Acquisition du mouvement volontaire et enseignement du français L3
Wolf, Johanna (présence) De Crignis, Patricia (présence) Lücke, Stephan Zacheri, Florian	Learning from Errors? Interlanguage Data from Adolescent L2 Learners in Guided Settings

L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique

Eftychia Belia*¹

¹Université Paris 8 , ED CLI 224 – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA7023, CNRS SFL
UMR7023 – France

Résumé

Nous étudions l'acquisition du marquage casuel en grec L3 par des francophones ayant appris tous préalablement l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. L'allemand tout comme le grec possède une morphologie nominale casuelle importante tandis que l'espagnol se différencie du grec par l'absence de marquage casuel. Le projet VILLA (J. Hinz et alii 2013, M. Watorek 2020) a étudié des apprenants de L1 différentes et a montré que les débutants en contexte d'enseignement guidé développent très tôt une sensibilité au marquage casuel. Notre étude interroge l'influence de la L2 des enquêtés dans l'acquisition du marquage casuel dans une L3 en contexte guidé. Nous partons de l'idée (R. Rast 2008 ; P. Trévisiol 2006) que les langues apprises avant une nouvelle acquisition peuvent avoir un impact sur celle-ci tout comme la L1. Face à la différence/similitude entre le grec d'une part, et l'allemand et l'espagnol d'autre part, notre question est de savoir si le système casuel appris en allemand pourrait faciliter l'apprentissage de la morphologie nominale casuelle en grec.

Nous avons recueilli nos données auprès d'apprenants en troisième année de licence FLE en France où nous avons enseigné un cours d'initiation en grec, dans un dispositif universitaire d'enseignement à distance. Chaque unité commence par un texte qui illustre une situation de communication, nous fournissons du lexique et des points grammaticaux du grec expliqués en français (S. E. Carroll 1999). Le cours donne des explications théoriques et illustre par des exemples concrets les substantifs masculins singuliers en -s, qui se terminent au nominatif en -o s, -a s et à l'accusatif en -o, -a (G. Babinot, C. Clairis 1999). Pour réaliser les tâches de l'enquête, les apprenants peuvent consulter le cours et un dictionnaire. La première tâche verbale complexe (...) demande aux apprenants de faire la description écrite d'une photo qui illustre deux entités, un homme sur un âne, qui avancent sur un chemin dans une île des Cyclades. Les substantifs " un homme " et " un âne " se terminent au masculin singulier en -s, sont explicités et utilisés fréquemment dans le cours (N. E. Ellis 2002). La deuxième tâche demande aux étudiants d'écrire les difficultés qu'ils ont rencontrés lors de la production de la description en grec et comment ils ont fait pour les résoudre. Nous avons recueilli quinze descriptions et quinze verbalisations métalinguistiques pour le groupe L2 allemand et quinze pour le groupe L2 espagnol. Question de recherche : Y a-t-il un rapport entre l'acquisition des marques casuelles du nom en grec L3 et l'activité métalinguistique de l'apprenant, sollicitant sans doute L1 et L2 ?

Nos résultats, au terme des six premières unités au premier semestre, montrent que le groupe L2 allemand distingue le nominatif de l'accusatif dans la description mieux que le groupe L2 espagnol. L'analyse des difficultés rencontrées, et des solutions apportées, dans la tâche

*Intervenant

écrite montre deux modes différents de travail. Le groupe L2 allemand développe son activité d'apprentissage alors que le groupe L2 espagnol avance moins rapidement, développe des contraintes à l'apprentissage.

Mots-Clés: Acquisition L3, input, apprenants débutant ou stade initial, tâche de description, activité métalinguistique, morphologie nominale casuelle

Impact de la tâche dans le cadre de tests à choix forcés : Préférences aspectuelles en anglais L2

Julie Bordes*¹

¹Laboratoire Structures Formelles du Langage – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis – France

Résumé

En acquisition guidée, les apprenants sont constamment évalués dans leur production dans l'acquisition guidée. Dans le cadre de nombreux tests standardisés, les apprenants sont amenés à choisir des formes comme étant appropriées en contexte. Dans ce cadre, nous cherchons à observer comment les apprenants d'anglais L2 s'acquittent de tests de choix forcés en fonction de paramètres de tests, tels que la présentation de l'input et la présence ou non de temps limité, qui pourrait amener une situation anxiogène (Gonthier, 2023).

Dans ce cadre, nous avons réalisé une expérience en combinant des facteurs de mode de présentation (information visuelle, input linguistique complet ou non) et la présence/absence de temps limité. Sélectionnant 52 étudiants en sciences sociales, suivant un cours d'anglais, nous leur avons fait passer 3 tâches de préférences à choix forcé, réalisées d'abord sans temps limité, puis avec une limite de 3.5s :

- Vidéo de contexte et deux phrases ;
- Phrase de contexte et deux vidéos ;
- Vidéo de contexte et phrase à trou avec deux verbes.

La forme étudiée est l'opposition aspectuelle entre une forme en be+ING et une forme simple au présent en anglais, dont l'acquisition est complexe pour les francophones d'un point de vue de la restructuration de la temporalité (Leclercq, 2008 ; Hilberink-Schulpen et al., 2012). Le design expérimental alliait des phrases avec ces deux formes, des verbes lexicalement téliques ou atéliques, et des vidéos présentant une action finie (bornée à droite) et des actions en cours. Lorsqu'il y avait accord entre télicité, borne de l'action et la forme choisie, l'item était considéré comme congruent.

Dans nos données, temps de réaction et congruence des items étaient liés. Les participants répondent de manière plus proche des natifs et plus rapidement dans tous les tests. Lors du test 2, les apprenants ont plus souvent accordé leur réponse avec la borne visuelle qu'avec la borne télique du verbe, ce qui n'est pas le cas dans les tests 1 et 3, où ils portent leur attention sur la borne télique. L'ajout d'une limitation temporelle amène toujours une réduction du temps de réponse significative ($t=14,771$; $p < 0.001$). Dans leurs réponses, les participants ont plus souvent répondu au hasard lorsque l'item n'était pas entièrement congruent, et cet effet est d'autant plus présent quand le temps est limité.

Les comportements de réponse sont dépendants des tests, créant ainsi le dialogue entre acquisition et didactique. La forme du test et le temps donné pour le faire impactent les apprenants, et influencent leurs réponses. Ces différences de comportements peuvent être

*Intervenant

préjudiciables pour les apprenants, notamment dans des contextes d'évaluation normée, pouvant être problématiques pour la validité de l'observation du niveau des apprenants (Weir, 2005).

Bibliographie sélective :

Leclercq, P. (2008). L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation: Étude de l'expression du déroulement en français et en anglais. *AILE*, 26, 51-69.

Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Palgrave Macmillan UK.

Mots-Clés: Acquisition L2, Anglais L2, Aspect, Acquisition du temps et de l'aspect, Impact de la tâche, Traitement, Evaluation

LES APPORTS DES ÉTUDES INTRA-TYPOLOGIQUES POUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET DE L'ITALIEN COMME LANGUES ÉTRANGÈRES

Rosaria D'angelo*¹ and Patrizia Giuliano*²

¹Structures Formelles du Langage – Centre National de la Recherche Scientifique, CNRS SFL
UMR7023 – France

²Université de Naples Federico II – Italie

Résumé

Nous proposons une étude comparative entre français et italien, deux langues typologiquement et génétiquement très proches, et en même temps une confrontation entre italien L1 et italien LE d'apprenants francophones en milieu institutionnel.

Nous avons analysé des textes narratifs recueillis par une tâche dite Histoire de M. Rouge et M. Bleu (C. Dimroth). Les informateurs (natifs et apprenants) ont du bâtir l'histoire sur la base d'une série d'images. Notre approche est fonctionnelle et discursive (cf. Klein & von Stutterheim 1991, Dimroth & Klein 1996). Nous nous sommes focalisées sur l'emploi de moyens discursifs tels que *aussi*, *encore*, *toujours* et leurs équivalents en italien, que plusieurs auteurs appellent *particules de portée* (cf., par exemple, Benazzo et al. 2004).

Comme divers travaux l'ont démontré, l'un des problèmes majeurs de l'apprenant est son incapacité à identifier certains emplois spécifiques des marques discursives de la langue qu'il est en train d'apprendre lors de la construction d'un texte. Toute tâche verbale complexe demande la mise en œuvre de liens intra-textuels au sein desquels les moyens mobilisés par les locuteurs natifs d'une langue donnée ne sont pas forcément égaux à ceux d'une autre langue. Les études comparatives et intra-typologique peuvent donc avoir des implications pour l'enseignement institutionnel d'une LE. D'ailleurs, les grammaires de n'importe quelle langue traitent souvent ces marques discursives de manière superficielle ou très lacunaire (cf. Watorek 2008).

Nos résultats démontrent qu'il y a des différences tangibles entre italien et français. Pour *toujours/sempr*e et *encore/ancora*, ces deux langues présentent des placements similaires mais la fréquence d'emploi varie énormément en fonction de la langue. Les moyens en question, apparemment faciles à maîtriser, représentent en réalité un obstacle évident dans nos données.

Des réflexions s'imposent également pour la relation entre *aussi* et *anche*, qui sont sémantiquement équivalents mais ont une fréquence d'emploi très différente, car les francophones utilisent un deuxième adverbe ayant la même fonction d'addition (*également*); se focalisent moins sur l'addition d'entités que sur la temporalité par rapport aux italophones. Ces différences peuvent être ardues à réaliser pour un apprenant.

*Intervenant

L'apprenant de l'une ou de l'autre langue doit également considérer les placements souvent très différents des pdp.

La didactique peut s'appuyer sur ces analyses pour améliorer l'enseignement d'une LE dans une perspective comparative et discursive, essentielle à l'évaluation des différentes contraintes syntaxiques et informationnelles qui agissent dans les langues par rapport à un phénomène donné.

BIBLIOGRAPHIE

Benazzo, S., Dimroth, C., Perdue C., Watorek, M., 2004, "Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère". *Langages* 155, 76-105.

Dimroth, C., Klein, W., 1996, Fokuspartikeln in Lernervarietäten. Ein Analyserahmen und einige Beispiele. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 104, 73-113.

Klein, W., von Steutterheim, C., 1991 "Text structure and referential movement", *Sprache und Pragmatik* 22, 1-32.

Watorek, M., 2008, *Etude de l'Acquisition des Langues Premières et des Langues Seconde dans une Perspective Comparative*, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, France.

Mots-Clés: Didactique, cohésion discursive, particules de portée, italien L1, italien LE, français L1

Profil du scripteur et processus de production écrite en français LE : aperçus de protocoles verbaux filmés

Cecilia Gunnarsson*¹

¹Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique – Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : EA4156, Université Toulouse Jean Jaurès – France

Résumé

Une grande partie du temps de l'apprentissage guidé est consacrée à l'écrit. Les apprenants lisent des textes et font des exercices écrits, exigeant plus ou moins de production libre. Les dernières 30 années, production écrite en L2/LE a suscité un intérêt des chercheurs en acquisition des langues. Cette recherche a montré que le scripteur L2/LE, comparé à celui en L1, consacre peu de temps à la planification et beaucoup de temps à la formulation où il s'agit de mettre ses idées en mots (2/3 du temps total selon Wang & Wen, 2002), avec plusieurs tentatives de (re)formulation (Zimmermann, 2000). En outre, le scripteur L2/LE ne se focalise pas sur les mêmes aspects linguistiques que le scripteur L1. En L2/LE, il mobilise principalement son attention sur des aspects linguistiques de bas niveau, (i.e., vocabulaire, orthographe et grammaire). Le scripteur L1, se consacre essentiellement aux aspects linguistiques de haut niveau, (i.e., pragmatiques, rhétoriques et structurels) (Barbier, 1998). D'un point de vue didactique des langues, il est aussi intéressant de constater des différences individuelles dans le processus de formulation (Gunnarsson, 2009). Ces différences individuelles impactent le texte produit.

Cette communication affichée présente les données longitudinales (30 mois) de la production écrite de 5 apprenants guidés suédophones de FLE (16-19 ans) aux niveaux A2-B1+. Pendant cette période, la production écrite sur ordinateur des apprenants a été enregistrée à l'aide d'un logiciel de *keystroke logging*, ScriptLog (Strömquist & Karlsson, 2002) et d'un protocole verbal filmé. Cette méthodologie permet d'accéder non seulement aux textes produits mais aussi au processus de production formulation en temps réel. Les données issues des protocoles verbaux témoignent de la fréquence et de la nature des aspects traités pendant ce processus et montrent des différences individuelles importantes au niveau de la fluence dans le processus de formulation avec plus ou moins de tentatives de formulation, orales ou écrites, et avec plus au moins de recours aux connaissances explicites et métalangage selon le profil du scripteur. Pour mesurer l'impact de ces différences en termes de précision et complexité, nos analyses se focalisent sur quatre aspects morphosyntaxiques : l'accord sujet-verbe, le traitement des temps passé, la négation et les pronoms d'objet clitiques. Nous observons une différence dans la production et la précision chez des apprenants au même niveau langagier, cette différence semble être en lien avec leur profil du scripteur et la fréquence des recours aux connaissances explicites. Chez les scripteurs qui produisent avec plus de fluence et moins de temps de réflexion, on observe plus de variation dans les temps du passé et plus de complexité syntaxique (utilisation de pronoms d'objet clitiques). Tandis que chez les scripteurs qui produisent avec moins de fluence et plus de recours aux connaissances explicites il y a plus de précision dans l'accord sujet-verbe et le marquage de 'ne' de la négation.

*Intervenant

Ces données prêtent à réfléchir sur comment enseigner des stratégies de production écrite et comment prendre en considération les facteurs de précision et de complexité dans évaluation des compétences en production écrite (et orale).

Mots-Clés: profil de scripteur/apprenant processus production écrite : précision : complexité

Forme écrite et forme orale : quels rôles dans l'apprentissage du vocabulaire en anglais L2?

Marie-Pierre Jouannaud*¹

¹Université Paris 8 – Université Paris 8 Saint-Denis, France – France

Résumé

Nous présentons la conception d'une étude reposant sur une collaboration entre psycholinguistique et didactique de l'anglais langue étrangère, examinant l'impact de l'orthographe dans l'apprentissage de mots en langue étrangère (L2) chez des enfants francophones apprenant l'anglais en contexte scolaire (école primaire).

L'effet de facilitation orthographique, à savoir une meilleure mémorisation des mots lorsque la forme orthographique est fournie en plus de la forme phonologique lors de l'apprentissage, est bien connu en langue maternelle (Colenbrander et al., 2019). Le premier objectif du projet sera d'étudier l'effet d'une éventuelle facilitation orthographique en anglais L2. Les enfants francophones doivent faire face à deux problèmes en parallèle en anglais : d'une part, les règles de correspondance graphèmes-phonèmes (CGP) diffèrent en anglais et en français, et d'autre part, ces mêmes correspondances ne sont pas cohérentes en anglais, c'est-à-dire qu'une même suite orthographique peut s'oraliser de plusieurs manières (EA dans BEAD ou HEAD). Des expériences en psychologie cognitive examineront l'impact de la compétence en L2, de l'instruction préalable des CGP, et du tempo (simultanéité vs séquentialité dans la présentation des informations phonologiques et orthographique) sur l'effet de facilitation orthographique.

L'objectif du côté didactique sera d'abord de dresser un état des lieux de l'utilisation de l'écrit en LVE à l'école primaire. Si l'accent sur l'oral est clairement énoncé dans les programmes officiels, la place de l'écrit est plus ambiguë, que ce soit dans les pratiques effectives des enseignants (Whyte et al., 2022) ou dans les programmes. La compréhension et la production écrites n'y sont introduites formellement qu'en cycle 3 (à partir du CM1), mais "un premier contact avec l'écrit peut s'envisager" au cycle 2 (MEN 2020). Par ailleurs, les enseignants du primaire sont généralistes et non spécialistes de langue étrangère, et le recours à l'écrit peut être pour eux une source de stabilité rassurante, plus transparente que l'oral pour des francophones.

Nous testerons également l'efficacité de l'enseignement explicite de certaines CGP de l'anglais dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire, afin de déterminer les gestes pédagogiques qui peuvent être conseillés aux enseignants. Les préconisations des programmes actuels sont basées en partie sur la crainte d'un effet négatif de l'introduction trop précoce des formes écrites sur la prononciation, à cause de l'incongruence des CGP entre le français et l'anglais. Cependant, si l'effet de facilitation orthographique se confirme même en début d'apprentissage, il sera important de réfléchir, en collaboration avec des enseignants de terrain, à la meilleure façon d'introduire la forme écrite sans nuire à la prononciation des

*Intervenant

nouveaux mots.

Colenbrander, D., et al (2019). To see or not to see: How does seeing spellings support vocabulary learning?. Language, speech, and hearing services in schools, 50(4), 609-628.

Whyte, S., Wigham, C. R., & Younès, N. (2022). Insights into Teacher Beliefs and Practice in Primary-School EFL in France. Languages, 7(3), Article 3. <https://doi.org/10.3390/languages7030185>

Mots-Clés: lexique, jeunes apprenants, anglais langue étrangère, écrit

Non-lexicalisation et acquisition du lexique en L2 : quel impact de la charge d'investissement et du type de la tâche d'apprentissage ?

Victoria Llorenti Luque^{*†1}, Olga Théophanous^{‡2}, and Encarnación Arroyo González[§]

¹Victoria Llorenti Luque – Université de Toulouse, UT2J, Toulouse – France

²Université Toulouse - Jean Jaurès – Université de Toulouse, UT2J, Toulouse – France

Résumé

Une langue reflète la perception singulière que ses locuteurs ont du monde. Ainsi, même si deux langues sont apparentées, il existera toujours des concepts exclusifs à l'une d'elles. Dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde (L2), la singularité d'une langue se manifeste notamment à travers la non-lexicalisation, c'est-à-dire l'absence d'un équivalent direct dans la langue native de l'apprenant (L1) d'un mot de la L2. (Paribakht, 2005 ; Léger-Zheng & XXX, 2021). L'acquisition de mots non lexicalisés semble plus difficile et lente, car l'apprenant doit non seulement apprendre des nouvelles formes, mais aussi construire un nouveau concept dans son lexique mental. Peu d'informations sont disponibles sur ce sujet, et ce, même pour des langues apparentées.

Dans le cadre de notre recherche, nous explorons l'influence de la non-lexicalisation sur l'apprentissage du nouveau lexique chez des apprenants hispanophones du français langue étrangère. En outre, nous cherchons à déterminer quel type de tâche favorise le mieux l'acquisition du vocabulaire, que les mots cibles soient lexicalisés ou non. Pour répondre à nos questions, nous analysons l'impact de deux variables. D'abord, la charge d'investissement, c'est-à-dire, le " poids " du mot pour accomplir une tâche requise (Hu & Nassaji, 2016 ; Kaivanpanah, Alavi & Ravandpour, 2020 ; Taheri & Rezaie Golandouz, 2021). Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur les grilles de mesure de la *Feature Analysis Technique* (Nation & Webb, 2011) et de l'*Involvement Load Hypothesis* (Laufer & Hulstijn, 2001). Ensuite, nous avons observé l'influence du type de tâche d'apprentissage (Atay & Kurt, 2006; Bueno-Alastuey & Nemeth, 2022) en proposant des tâches impliquant d'une part uniquement la compréhension (tâches réceptives) ou, d'autre part, la compréhension et l'utilisation des mots cibles (tâches productives). Le test de connaissance lexicale *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht & Wesche, 1993) a été utilisé pour mesurer l'apprentissage de nos mots cibles à court et à long terme.

Lors de cette intervention, nous présenterons en détail le protocole expérimental conçu pour notre étude. Nous discuterons également des résultats préliminaires obtenus lors de notre collecte de données. De manière générale, nos résultats suggèrent que les tâches productives (indépendamment du niveau de la charge d'investissement) sont celles qui contribuent le plus à l'apprentissage du nouveau lexique. Cependant, cet avantage ne suffit pas pour neutraliser l'effet de la non-lexicalisation sur l'apprentissage à court et à long terme.

*Intervenant

[†]Auteur correspondant: victoria.llorenti@univ-tlse2.fr

[‡]Auteur correspondant: olga.theophanous@univ-tlse2.fr

[§]Auteur correspondant: encarnacion.arroyo-gonzalez@univ-tlse2.fr

Mots-Clés: Non, lexicalisation, acquisition lexicale L2, tâche d'apprentissage, charge d'investissement

La maîtrise des pragmatèmes en français par les apprenants en FLE : résultats d'une recherche

Ewelina Mitera*¹

¹ Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie - Pologne

Wioletta Piegzik*²

² Université de Szczecin – Pologne

Résumé

Le concept de pragmatème, étudié par la linguistique, reste peu abordé en didactique des langues. Cependant, la maîtrise de ces séquences figées restreintes dans leur signifié par la situation de communication constitue un élément important de la compétence langagière à communiquer. En effet, l'emploi correct des pragmatèmes reflète les connaissances lexicales, sémantiques et pragmatiques des locuteurs d'une langue.

En observant les étudiants polonophones en FLE pour qui le français n'est pas une langue de communication au dehors de la salle de langue, il est plutôt aisé de constater qu'ils éprouvent souvent des difficultés à comprendre et à utiliser correctement les pragmatèmes.

Dans notre recherche ciblée à vérifier la connaissance des pragmatèmes par les étudiants dans diverses micro-situations de communication (Cadre 2001 : 98), nous avons construit le test de réaction langagière en temps limité qui fait référence aux connaissances implicites et son homologue en temps illimité qui renvoie aux connaissances explicites. Les résultats obtenus nous permettent de constater que l'emploi des pragmatèmes à des fins de communication bien concrètes résulte non seulement des connaissances linguistiques en tant que structures d'ordre descriptif, mais aussi, et dans le cas des pragmatèmes de façon significative, de l'ensemble de pratiques communicatives, c'est-à-dire de l'expérience linguistique indispensable pour saisir simultanément l'ordre linguistique et l'ordre pragmatique. Dans toutes les situations de communication, l'emploi d'un pragmatème adéquat en temps limité a généré moins de réponses correctes qu'en temps illimité. En nous appuyant sur notre recherche, nous avançons que parmi les facteurs inhibant le développement de la compétence langagière à communiquer se trouvent des interférences négatives (la première langue est généralement plus forte que la langue cible et elle impose une structure erronée) et le manque de contacts avec les parleurs confirmés dans différentes situations de communications (différents jeux de langue selon la terminologie de Wittgenstein).

Mots-Clés: pragmatèmes, compétence langagière à communiquer, micro, fonctions de communication, connaissances implicites, connaissances explicites, interférences

*Intervenant

The Acquisition of English Wh-Questions. Case study: L1 French learners of L2 English

Romane Pedro*¹

¹Laboratoire de Linguistique de Nantes – Centre National de la Recherche Scientifique, Nantes Université - UFR Lettres et Langues, Nantes Université - UFR Lettres et Langues – France

Résumé

Proposition de communication affichée The Acquisition of English Wh-Questions

Case study: L1 French learners of L2 English

Romane PEDRO (romane.pedro@univ-nantes.fr)

Doctorante du Laboratoire de Linguistique de Nantes (LLING, UMR 6310)

Keywords : Wh-questions, acquisition, transfer, contrastive analysis.

My proposal is to compare the productions of wh-questions across L1 French, L1 English, and L2 English, using an experimental protocol. Using a question elicitation protocol, I consider question-answer productions in the context of a dialogue in pairs as the pairs of participants discuss the planning of a future trip. The differences in terms of question formation across French and English is examined.

(1) ENS3: I've got some plans I'm excited about but –

ENS4: Alright, so **where are you going** first off?

ENS3: I'll give you a hint but it's more of a secluded location, I'd say.

(2) FRS12: Je vais bientôt partir, au mois d'août normalement.

FRS11: Ah ouais, tu pars ?

FRS12: Ouais.

FRS11: Mais attends, **tu pars où** déjà ?

FRS12: En Pologne.

Given the differences observed in wh-placement and verbal forms across interrogative utterances in English and French, I hypothesize a potential transfer of morphosyntactic and

*Intervenant

conceptual elements from L1 French questions to L2 English when it comes to learner dialogues (Odlin, 2022; Jarvis, 2011). Some of the learner results include the following:

(3) a. Influent wh-in-situ question:

FRL3: I'll be gone for like... for about a week.

FRL4: And you **go**, erm, **when**?

FRL3: Hm, I'm leaving the first week of July.

b. Incorrect verbal form:

FRL16: What's your plans?

FRL15: I'm gonna have you guess.

FRL3: Hm, when you **go**?

The productions in (3) demonstrate how inappropriate or incorrect English structures are produced in the language under acquisition. These results allow me to investigate whether these inappropriate or incorrect questions be explained by a transfer from L1 French onto L2 English.

Finally, I wonder whether a specific teaching tool could help to allow the production of fluent and appropriate questions in context in the case of the acquisition of English as a second language. I suggest a teaching method based on focus-on-form (Loewen, 2005).

(4) a. Learner error:

FRL1: I want you to guess where I may go.

FRL2: So where **did** you **go**?

FRL1: I'm going - I'm not going - I'm staying in the country, in France.

b. Focus-on-form suggestion:

Influent learner question: Where **did** you **go**?

Peer response: **Where am I going?** Well, I'm not going anywhere. I'm staying in France.

Using my collected data on L1 and L2 questions, I will suggest that in interaction, the answerer can use a reformulative question to provide focus on the correct form and allow the learner to self-correct.

References

Odlin, T. (2022). Explorations of Language Transfer. *Multilingual Matters*.

Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(1), 1-8.

Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. *Studies in SLA*, 27(3), 361-386.

Mots-Clés: Keywords : Wh, questions, acquisition, transfer, contrastive analysis

Prise de perspective et sélection des personnages dans le récit par des apprenants arabophones et suédophones du français langue additionnelle

Inès Saddour^{*†} and Cecilia Gunnarsson^{*1}

¹Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique – Université Toulouse - Jean Jaurès, Université Toulouse - Jean Jaurès : EA4156, Université Toulouse Jean Jaurès – France

Résumé

Des études ont révélé que les différences grammaticales dans les propriétés temporelles et aspectuelles entre les langues influencent les principes macrostructuraux qui orientent la perspective prise sur les personnages et les événements dans un récit (Carroll et al., 2008; Lambert et al., 2008; Starren, 2017). Dans les langues disposant d'un aspect progressif grammaticalisé comme l'anglais, tous les événements et personnages peuvent être sélectionnés et considérés comme agents, tandis que dans des langues comme le français où le progressif n'est pas grammaticalisé, certains personnages sont mis en avant tandis que d'autres sont relégués à l'arrière-plan par le biais de la subordination (Carroll et al., 2008). Cependant, l'influence des catégories temporelles sur la prise de perspective sur les protagonistes dans une langue additionnelle chez les apprenants multilingues demeure encore peu étudiée. Dans cette étude, nous souhaitons contribuer à la recherche sur l'influence des structures langagières sur la perspective prise dans la sélection des personnages et l'attribution de l'agentivité dans les récits, en comparant des récits produits par apprenants du français Ln (#34, intermédiaire - avancé bas) ayant des L1 typologiquement éloignées, le suédois et l'arabe, et une L2 commune (anglais).

Les récits en français Ln et en français L1 ont été élicités à partir d'un extrait de *The Kid* (1921), mettant en scène Charlie et six autres personnages. Nous avons analysé la mise en avant ou en arrière-plan des personnages et leur agentivité dans le discours.

Les résultats préliminaires montrent qu'en FrL1, le protagoniste Charlie est mis en avant et les autres en arrière-plan, tandis que dans les récits du groupe des Syriens davantage de personnages sont représentés comme sujets principaux et des personnages mineurs sont mis en avant. Ceci semble soutenir l'hypothèse de *Thinking for Speaking* (Slobin, 1996) : les structures typologiques de l'arabe syrien et du français influencent la représentation des personnages dans le discours. Les récits des suédophones sont en cours d'être analysés.

Références

Carroll, M., Rossdeutscher, A., Lambert, M., & von Stutterheim, C. (2008). Subordination in narratives and macro-structural planning. In C. Fabricius-Hansen & W. Ramm (Eds.),

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: ines.saddour@univ-tlse2.fr

'Subordination' versus 'Coordination' in Sentence and Text: A cross-linguistic perspective (pp. 161–184).

Lambert, M., Carroll, M., & von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *Acquisition et Interaction En Langue Etrangère*, 26, 10–29.

Slobin, Dan. I. (1996). From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'. In *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.

Starren, M. (2017). What comes second: Cross-linguistic analyses of information structure in Dutch between English and German. In B. Los & P. de Haan (Eds.), *Word Order Change in Acquisition and Language Contact: Essays in honour of Ans van Kemenade* (pp. 241–262).

Mots-Clés: influence interculturelle, agentivité, avant, et arrière, plan dans le discours

Word formation in L2 Russian: input, creativity, and language teaching

Jacopo Saturno*†¹

¹Università degli studi di Verona = University of Verona – Italie

Résumé

This contribution discusses to what extent L2 learners can analyse L2 input to identify the morphological structure of lexical items and reproduce it in their own output.

150 L1 Italian learners of L2 Russian with various proficiency levels translated into L2 Russian a set of Italian nouns denoting professions. To minimise the chances that the participants may be already familiar with the Russian counterpart, target words were infrequent and somewhat specialised. The participant's task consisted in creatively constructing a verisimilar and potentially comprehensible L2 word. Based on the claim that L2 learners are "intuitive statisticians" (Ellis 2006), the output is hypothesised to reflect the statistical distribution of competing derivational strategies in the input (MacWhinney & Bates 1989; Saturno 2020).

To compare learner output with (an approximation of) the input, a set of L2 Russian textbooks and a lexicon of L2 Russian were searched for derived nouns referring to human beings. Input and learner output items were morphologically coded based on the same criteria.

Alongside a predictable preference for periphrases and compounding (Broeder et al. 1993), the output contains numerous instances of creative derivational strategies. Lexical morphemes are typically borrowed from various languages known to the participant, while derivational morphology is predominantly Russian. The distribution of derivational morphemes in the output coincides only partially with its input counterpart.

These data complement the insights of first exposure studies (Han & Rast 2014) and show the extent of statistical learning success, as derivational morphology is rarely discussed in L2 Russian teaching practice. They also highlight the areas in which language teaching practice could intervene to make learner output not only communicative effective (the functional goal of acquisition) but also aligned with the target norm. In that respect, it is suggested that in addition to the reflection of vocabulary learning, instruction might consider a cognitive approach based on the semantics of derivational suffixes (Janda 2011; Janda et al. 2013).

References

Broeder, Peter & Extra, Guus & Van Hout, Roeland & Voionmaa, Kaarlo. 1993. Word formation processes in talking about entities. In Perdue, Clive (ed.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, vol. 2: results, 41–72. Cambridge: Cambridge University Press.

*Intervenant

†Auteur correspondant: jacopo.saturno@univr.it

Ellis, Nick. 2006. Language Acquisition as Rational Contingency Learning. *Applied Linguistics* 27(1). 1–24. (doi:<https://doi.org/10.1093/applin/ami038>)

Han, ZhaoHong & Rast, Rebekah (eds.). 2014. *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Janda, Laura. 2011. Metonymy in word-formation. *cogl* 22(2). 359–392. (doi:10.1515/cogl.2011.014)

Janda, Laura & Endresen, Anna & Kuznetsova, Julija & Ljashevskaja, Olga & Makarova, Anastasija & Nessel, Tore & Sokolova, Svetlana. 2013. *Why Russian aspectual prefixes aren't empty: prefixes as verb classifiers*. Bloomington: Slavica.

MacWhinney, Brian & Bates, Elizabeth. 1989. *The Crosslinguistic study of sentence processing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Saturno, Jacopo. 2020. Word formation in the earliest stages of L2 Polish: The use of derivational morphology in reference to human entities. *Language, Interaction and Acquisition* 11(2). 232–267. (doi:10.1075/lia.19012.sat)

Mots-Clés: word formation, derivational morphology, input analysis, corpus

Acquisition du mouvement volontaire et enseignement du français L3

Pascale Trevisiol*¹ and Annie-Claude Demagny*²

¹DILTEC – Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 – France

²SFL – CNRS – France

Résumé

Cette proposition se base sur les résultats d'une étude transversale de l'expression de l'espace dynamique chez des apprenants bilingues tamoul L1/anglais L2 du français L3 dans le cadre de la linguistique cognitive et du modèle typologique de Talmy (2000) sur les événements de mouvement (Demagny et Trévisiol, à paraître). Le tamoul et le français partagent les caractéristiques des langues à cadrage verbal, avec l'encodage de la trajectoire dans le verbe principal, contrairement à l'anglais où elle est majoritairement exprimée dans les satellites du verbe.

Les données L3 des apprenants tamoulophones (niveaux A1 à C2) de l'AF de Madras ont été mises en regard avec celles de locuteurs natifs du tamoul et du français lors d'une même tâche de production orale à l'aide de stimuli visuels élicitant l'expression du déplacement (Hendricks & Hickmann, 2011). Les résultats indiquent que la conceptualisation du mouvement en L1 facilite l'acquisition de la L3, mais que la L2 infléchit le développement langagier pour l'expression du déplacement impliquant le franchissement de bornes spatio-temporelles, à l'aide de verbes encodant la manière.

L'importance de la similarité translinguistique dans l'apprentissage d'une LE a été soulignée dans de nombreux travaux : Ringbom et Jarvis (2009) s'appuient sur les similarités réelles, perçues et présumées des apprenants. Les sujets tamoulophones seraient ainsi plus sensibles aux similarités formelles entre le français et l'anglais qu'aux similarités sémantiques entre le français et le tamoul dans l'encodage du déplacement.

Comment prendre en compte ces résultats de recherche sur l'acquisition du mouvement volontaire en L3 pour l'enseignement du français en contexte tamoulophone, afin de faciliter son apprentissage ? L'expression du mouvement est rarement didactisée en FLE, les manuels se limitant aux structures pour les activités sportives et de loisirs au niveau A1. Nous proposons d'intégrer cet objectif linguistique et pragmatique à des stades plus avancés, en favorisant la réflexivité des apprenants à travers la mise en place d'activités de type "consciousness rising" (Ellis 1993) et de grammaire réceptive (Van Patten 1993). Une approche didactique plurilingue de comparaison des langues viserait à mieux exploiter les ressemblances entre les micro-systèmes de la spatialité dans le répertoire langagier des apprenants.

Demagny, A.-C. et Trévisiol, P. (à paraître). Expressing Voluntary Motion Events in a Third Language: the case of Tamil learners of French, *Multilingual Matters*.

*Intervenant

Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27: 91-113.

Hendriks, H. & Hickmann, M. (2011). Expressing voluntary motion in a second language: English learners of French. In V. Cook & B. Bassetti (eds.) *Language and bilingual cognition* (pp. 315–339). London: Routledge.

Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. *The handbook of language teaching*, 106-118.

Talmy, L. (2003) (2000) *Toward a Cognitive Semantics. Typology and process in concept structuring*, Volume 1 & 2. 2nd ed. Cambridge, Mass: MIT Press.

VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450.

Mots-Clés: mouvement volontaire, similarité linguistique, influence translinguistique, réflexivité, grammaire réceptive

Learning from Errors? Interlanguage Data from Adolescent L2 Learners in Guided Settings

Johanna Wolf^{*†1}, Patricia De Crignis^{*‡1}, Stephan Lücke², and Florian Zacherl²

¹Institut für Romanische Philologie LMU München – Allemagne

²IT Geisteswissenschaften LMU München – Allemagne

Résumé

This poster introduces the Munich Learner Corpus (MuLeCo), a learner corpus documenting the written interlanguage of adolescent German L1 speakers acquiring Romance languages (French, Italian, Spanish) in formally instructed educational contexts. In alignment with the RéAL2 2025 focus on language learning in milieux guidés, MuLeCo offers insights into language development shaped by structured curricula, teacher input, and task-specific exposure.

MuLeCo contains learner texts across CEFR levels (A1-C2), covering different tasks. The corpus also includes texts by heritage and L1 speakers of the target languages, allowing nuanced comparisons to native norms and authentic usage. This setup supports a continuum-based view of learner language.

The current dataset includes 380 annotated learner texts – 213 in Spanish, 167 in French – with Italian and French control data in progress. Texts are tokenized, POS-tagged (TreeTagger), and error-annotated. Stored in a FAIR-compliant relational database, MuLeCo enables both qualitative and quantitative analysis via SQL and external tools.

MuLeCo sheds light on adolescent development in guided environments, particularly through learner errors. Rather than treating mistakes as deficiencies, the project frames them as indicators of learning processes, transfer patterns, and structural bottlenecks. The adolescent learner is thus central to both linguistic and pedagogical inquiry.

Preliminary analyses address challenges in gender assignment, differential object marking, and verbal periphrasis. These areas illustrate how typological distance between German and Romance languages influences acquisition paths, and how limited or formalized input may shape learner output.

MuLeCo also supports the development of teaching strategies grounded in real learner data – identifying intervention points, refining feedback, and informing instructional design. As a bridge between SLA research and didactic application, the corpus enables reflection on how language learners negotiate meaning and internalize structure in institutional settings.

By combining rich annotation, varied tasks, and a focus on adolescent learners, MuLeCo integrates research on development, pedagogy, and corpus linguistics. It contributes to a more grounded understanding of how adolescents approach Romance languages in school-based contexts and encourages us to ask not only what learners get wrong, but what we can learn from those errors. This shift in perspective positions mistakes as valuable entry points for teaching, enabling responsive, evidence-based instruction.

^{*}Intervenant

[†]Auteur correspondant: wolf.johanna@lmu.de

[‡]Auteur correspondant: Patricia.DeCrignis@romanistik.uni-muenchen.de

References:

- Durrant, P. (2023). *Corpus Linguistics for Writing Development*. Routledge.
- de Crignis, P., Wolf, J. (2024). *Munich Learner Corpus (MuLeCo)*. <https://www.muleco.gwi.uni-muenchen.de/>
- Gilquin, G. (2020). Learner corpora. In Paquot, M., Gries, S. (Eds.), *A Practical Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 283–303). Springer.
- Gilquin, G. (2021). Combining learner corpora and experimental methods. In Tracy-Ventura, N., Paquot, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of SLA and Corpora* (133–144). Routledge.
- Gilquin, G. (2022). One norm to rule them all? *Language Teaching*, 55(1), 87–99.
- Le Foll, E. (2024). ‘Opening up’Corpus Linguistics. *Second Language Teacher Education*, 2(2), 161-186.
- Lozano, C. (2020). Combining corpus and experimental methods. In Planelles Almeida, M. et al. (Eds.), *Current Perspectives in Language Teaching and Learning*. Thomson Reuters Aranzadi.

Mots-Clés: adolescent learners, learner corpora, error annotation, Acquisition of Romance Languages