



HAL
open science

Développement comparé de la compétence discursive d'apprenants du français et de l'anglais langues secondes: réflexions méthodologiques et épistémologiques

Pascale Leclercq

► **To cite this version:**

Pascale Leclercq. Développement comparé de la compétence discursive d'apprenants du français et de l'anglais langues secondes: réflexions méthodologiques et épistémologiques. Linguistique. Université Toulouse Jean Jaurès, 2022. tel-04415859

HAL Id: tel-04415859

<https://hal.science/tel-04415859v1>

Submitted on 24 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Développement comparé de la compétence discursive d'apprenants du français et de l'anglais langues secondes : réflexions méthodologiques et épistémologiques

Vol. 1 Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches

Présentée à l'Université Toulouse-Jean Jaurès le 9 décembre 2022 par

Pascale LECLERCQ

Maître de Conférences

Université Paul Valéry-Montpellier 3

Etudes Montpelliéraines du Monde Anglophone (EMMA EA741)

Jury :

Agnès Celle, PR, Université Paris Cité (pré-rapporteur)

Aliyah Morgenstern, PR, Université Sorbonne Nouvelle (pré-rapporteur)

Gabriele Pallotti, PR, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (pré-rapporteur)

Cyrille Granget, PR, Université Toulouse-Jean Jaurès (Garante)

Heather Hilton, PR, Université Lumière Lyon 2

Marzena Watorek, PR, Université Paris 8 Vincennes Saint Denis



ÉTUDES
MONTPELLIÉRAINES
DU MONDE
ANGLOPHONE



Remerciements

Remerciements à Cyrille Granget et Marzena Watorek pour leur soutien pendant la rédaction de cette synthèse d'habilitation, ainsi qu'à Amanda Edmonds, Ewa Lenart, Monique Lambert, Martin Howard, Eric Mélac, Sandra Benazzo, Elisa Sneed German, et Inès Saddour, pour m'avoir permis de cheminer et d'apprendre à leurs côtés.

Je tiens à remercier aussi les directions successives d'EMMA (Sandrine Sorlin, Jean-Michel Ganteau, Christine Reynier) pour avoir toujours encouragé et valorisé la recherche sur l'acquisition des langues secondes, ainsi que mes collègues linguistes montpelliérains, et notamment Virginie Iché, Sandrine Sorlin et Nathalie Auger, pour les discussions stimulantes autour de la recherche en linguistique, ou son enseignement. Les riches échanges avec mes collègues de l'INSPE de Montpellier, Rachel Daveluy, Sabine Ulrich, Denise Mercer, Frédérique Orefici, Julia Chanut-Puello, Isabelle Aliaga, Gilles Arbousset, Patrick Carrillo, Sylvie Thuret, Alison Bouhmid, Santiago Ospina Garcia, Mireille Resseguier, Brahim Azaoui, Claire Omhovère, Luc Bouvard, Marie-Christine Munoz-Levi, Marie Quinsac et tous les autres, ont nourri ma réflexion didactique. Merci aussi aux collègues du réseau Réal2, ainsi qu'à Alexandra Vraciu, Gema Sanz et Cécile Leclercq pour toutes nos discussions stimulantes sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

Ce travail n'aurait sans doute pas pu voir le jour sous cette forme, sans mes étudiants de licence et de master MEEF et recherche, qui m'ont poussée à me poser toujours plus de questions sur l'acquisition/apprentissage des langues. Mention particulière aux cinq étudiants du projet PROLINGSA, C, A, Y, N et M, et aux étudiants dont j'ai dirigé le mémoire, Sophie Lafont, Lilya Feriani, Boris Picard, Moustapha Gueye, Siwar Rezgui, Katia Makhoulouf, Marie-Laure Accart et Tabata Julien, qui m'ont fait découvrir le travail de directrice de recherche !

Enfin, ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien moral et logistique, et le sens de l'humour, de Ramón, Olivia, Gabriel, Michèle, et Daniel. Merci, infiniment !

Table des matières

Développement comparé de la compétence discursive d'apprenants du français et de l'anglais langues secondes : réflexions méthodologiques et épistémologiques	1
Vol. 1 Synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches	1
Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	7
Chapitre 1. Analyse des discours d'apprenants : Contextualisation biographique et épistémologique des questions de recherche.....	9
1.1 Contextualisation biographique de mes questions de recherche	9
1.1.1 Les langues : une histoire de famille.....	10
1.1.2 Formation initiale à la stylistique et à la linguistique énonciative.....	13
1.1.3 Travail en réseau.....	16
1.2 Contextualisation épistémologique de mes questions de recherche.....	17
1.2.1 La recherche en acquisition des langues (RAL) : brève présentation historique.....	17
1.2.2 Les recherches sur l'acquisition de la L2 (RAL) : l'approche fonctionnaliste	19
1.2.3 Les recherches sur l'acquisition de la L2 (RAL) : perspective comparative, typologie, transfert, et influence translinguistique	20
1.3 Réflexions épistémologiques et méthodologiques.....	23
Chapitre 2. Place de la méthodologie de la recherche pour l'étude des discours d'apprenants L2	26
2.1 Travail sur des corpus oraux : contribution méthodologique	28
2.1.1 Corpus pour le projet LANGACROSS	30
2.1.2 Corpus PROLINGSA	32
2.2 Exploitation méthodologique du corpus pour le projet LANGACROSS : Evaluation du niveau de langue des apprenants.....	34
2.3 Exploitation méthodologique du corpus pour le projet LANGACROSS : Transcription et choix théoriques.....	36
2.4 Exploitation méthodologique du corpus PROLINGSA : transcription d'un corpus multimodal par une équipe plurilingue	37
2.5 Bilan	41
Chapitre 3 Acquisition de la compétence discursive	42
3.1 Définition de la compétence discursive.....	42
3.2 Les fondements psycholinguistiques de l'étude de la référence.....	42
3.3 Cadre de référence pour l'étude de l'acquisition de la référence en L1 et en L2 : modèle de la <i>Quaestio</i> et approche comparative	44

3.3.1	Modèle de la <i>Quaestio</i>	44
3.3.2	Approche comparative.....	45
3.4	Ma contribution	46
Chapitre 4.	Contributions à la recherche sur la compétence discursive des apprenants L2 : acquisition de la référence nominale	48
4.1	L'acquisition de la référence nominale en discours : Théorie de l'Accessibilité.....	48
4.2	Impact de l'âge sur la structuration discursive	49
4.4	Processus spécifiques à l'acquisition L2 : la sur-explicitation pour la référence aux entités	50
4.4.1	Description du phénomène	50
4.4.2	Notre contribution	52
Chapitre 5.	Acquisition de la compétence discursive en L2 : temps, aspect et modalité (TAM).....	54
5.1	Éléments théoriques	54
5.1.1	Qu'est-ce que la temporalité en discours ?	54
5.1.2	L'acquisition de la temporalité en L2 : brève revue de la littérature	56
5.2	Mes travaux sur l'acquisition de la temporalité	57
5.2.1	L'influence de la langue maternelle sur la conceptualisation en L2	58
5.2.2	La structuration spatio-temporelle du discours	60
5.2.3	Influences typologiques ou stratégie de communication : la sur-explicitation aspectuo-temporelle en L2	66
5.3	En résumé	69
Chapitre 6.	Nouvelle approche de l'acquisition de la compétence discursive : le positionnement énonciatif du locuteur. Vers une plus grande prise en compte des itinéraires individuels et du contexte social.	71
6.1	Acquisition L2 de la modalité et de l'évidentialité.....	72
Etude 1 :	acquisition L2 de la modalité	72
Etude 2 :	acquisition L2 de l'évidentialité	75
6.2	Développement langagier en L2 et positionnement énonciatif lors du séjour à l'étranger.....	79
6.2.1	Développement pragmatolinguistique : Le positionnement énonciatif (« je pense »/I think) et style de l'apprenant	79
6.2.2	Développement pragmatique et phonologique (Lexis)	84
6.3	En résumé : Une question de style ?.....	85
Chapitre 7.	Comment réconcilier recherche sur le développement de la compétence discursive en L2 et pratiques d'enseignement ? Du positionnement énonciatif au positionnement professionnel.	86
7.1	L'explicite et l'implicite dans l'acquisition/apprentissage des langues	87
7.2	L'expérience française : bref panorama des années 1890 à nos jours	89

7.2.1 La compétence discursive dans le CECRL.....	98
7.3 <i>Input enhancement</i>	99
7.4 Ma propre expérience de conceptrice de supports pédagogiques pour le collège	103
7.4.1 L'élaboration de la progression	104
Chapitre 8. Perspectives de recherche	115
8.1 Axe 1. RAL Développement de la compétence discursive	115
Projet 1 : développement des marqueurs discursifs.	115
Projet 2 : socialisation en langue étrangère (avec I. Saddour)	115
Projet 3 : Typologie et influence translinguistique : marqueurs d'évidentialité (avec E. Mélac)	116
8.2 Axe 2. Epistémologie.....	116
Projet 1 : Histoire et épistémologie de l'enseignement des langues en France.....	117
Projet 2 Le rôle de l'édition scientifique dans la production et la diffusion des connaissances	117
Projet 3 : Méthodologie de la recherche pour l'étude de la compétence discursive et son acquisition	118
Conclusion.....	119
Bibliographie	119
Annexe 1 Manuel de transcription du projet PROLINGSA.....	141
Annexe 2a Hi There! Anglais 5ème, Unit 3 (manuel).....	144
Annexe 2b Hi There! Anglais 5ème, Unit 3 (<i>workbook, version corrigée</i>)	151

You won't understand adult language acquisition if you don't understand discourse activity.

(Perdue & Klein, 1993, p. 263)

Introduction

A l'heure où j'écris ces lignes, les sollicitations incessantes de la boîte mail se sont enfin tues. Le campus de Montpellier est fermé pour la pause estivale, et les cigales chantent à tue-tête. Ce calme m'invite à poser un regard rétrospectif sur les (déjà !) dix-neuf années qui ont suivi ma rencontre avec Clive Perdue et Monique Lambert, mes directeurs de thèse, pour en faire le bilan.

Tout a commencé un jour d'octobre 2003, dans un sombre bureau de la rue Catulienne à Saint-Denis, improbable lieu où l'UMR7023 avait loué des locaux pour héberger une partie de l'équipe de linguistique, trop à l'étroit sur le campus de Paris 8. C'est là que j'ai rencontré pour la première fois Clive Perdue, sur les conseils d'Alain Deschamps, mon enseignant de phonologie à Paris 7, où j'avais préparé l'agrégation d'anglais et mon DEA de linguistique anglaise. « Tu veux travailler sur l'acquisition ? Va voir Clive Perdue à Paris 8 et Anne Trévisse à Nanterre. » Deux mails plus tard, me voilà dans le RER D, direction Saint Denis, pour une rencontre avec mon futur directeur de thèse. « Vous voulez travailler sur l'acquisition », me dit-il, avec une pointe d'accent britannique. « Qu'est-ce que vous avez lu ? » Rien. Je n'avais rien lu. Il a ri. A pris un bout d'enveloppe, m'a dessiné un zigzag avec sur chaque pointe un nom de langue différent. Punjabi, arabe marocain, polonais, espagnol, français, anglais, néerlandais... il m'a expliqué les grandes lignes du projet ESF sur lequel il travaillait depuis près de 20 ans. Il m'a parlé de l'équipe internationale qui avait fait vivre ce projet. Mes yeux se sont écarquillés. C'était tout ce dont j'avais toujours rêvé sans le savoir ! Une approche expérimentale, un travail de recherche qui laisse de la place à l'humain, aussi bien en établissant des relations avec les participants à nos expériences, qu'en tissant des liens amicaux, presque familiaux avec les chercheurs de l'équipe... Les yeux de Clive aussi se sont mis à pétiller. Il a pris une dizaine de livre sur ses étagères, m'a dit de les lire pour préparer notre prochain rendez-vous, la semaine suivante, et a posé sur son bureau mon mémoire de DEA fraîchement soutenu, me promettant de le parcourir. De retour chez moi, j'ai feuilleté l'ensemble des ouvrages et me suis arrêtée sur un petit volume AILE sur les apprenants avancés. Je me suis plongée avec délices dans un article intitulé « En route vers le bilinguisme ». Lorsque je suis retournée rue Catulienne, une semaine plus tard, j'ai retrouvé Clive dans son bureau sombre, entouré de ses dossiers et d'une cafetière hors d'âge. « Alors ? » « Bon, je n'ai pas eu le temps de tout lire, mais cet article sur les apprenants avancés est passionnant ». Il a ri à nouveau. Lui non plus n'avait pas eu le temps de lire mon mémoire de DEA. « Ça tombe bien. Monique Lambert vient à Paris la semaine prochaine. Vous partez à Nanterre enregistrer avec elle des étudiants d'Anne Trévisse. » Et c'est comme cela que mon aventure doctorale a commencé, dans la petite voiture de Monique, sur le périphérique, en route pour Nanterre, pour recueillir mon corpus de thèse.

Depuis, beaucoup de chemin parcouru, mais une passion toujours intacte pour les questions qui animent notre champ de recherche. Comment apprend-on une langue étrangère¹ ? Quelles différences entre la manière dont les enfants et les adultes acquièrent une langue ? Dans quelle mesure un apprenant peut-il s'approcher de la compétence des locuteurs usagers natifs ? Quels sont les liens entre langage et cognition ? Qu'est-ce qui permet à un apprenant de sélectionner dans l'input les informations nécessaires à l'élaboration de son interlangue ? Quel est l'impact des différences typologiques entre langue source et langue cible sur la production des apprenants ? Quels sont les phénomènes d'interlangue qui relèvent d'universaux acquisitionnels, et quels sont ceux qui relèvent de choix individuels ? Et aussi, comment procède-t-on pour répondre de manière scientifique à ces questions ? Quelles méthodologies de la recherche mettre en œuvre, comment s'y former, et comment former de jeunes collègues, masterants ou doctorants, à ces techniques ? Comment établir des ponts entre la recherche en acquisition, souvent centrée sur l'individu et sur les processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage, ou alors sur la production, c'est-à-dire le résultat du processus d'apprentissage, et l'enseignement des langues dans un contexte guidé ? Et lorsque des apprenants partent en séjour d'étude à l'étranger, quel est l'impact de l'immersion sur le processus acquisitionnel ?

Ces questions sont au cœur de mes activités de recherche, et en forment l'armature. Je m'attacherai dans cette synthèse à retracer les projets qui m'ont permis de commencer à répondre à ces questions, en les situant par rapport à la littérature existante, et de montrer à quels nouveaux questionnements mes travaux m'amènent. J'amorce également une réflexion sur la manière dont le champ de la recherche en acquisition des langues (RAL) se structure et génère de nouvelles connaissances, ainsi que sur la transférabilité de ces connaissances aux pratiques pédagogiques. J'espère montrer la dynamique d'une chercheuse apprenante, toujours à l'affût face aux phénomènes acquisitionnels, et toujours en quête d'outils théoriques à même d'éclairer la nature de ces phénomènes.

Ce travail s'articule en huit chapitres qui retracent mon cheminement professionnel : dans le premier, je propose une contextualisation épistémologique et méthodologique de mes questions de recherche autour de l'analyse des discours d'apprenants. Dans le deuxième chapitre, j'expose ma contribution méthodologique à la RAL. Dans le chapitre 3, je présente plus en détail mon objet de recherche, la compétence discursive, avant de synthétiser dans les chapitres 4 et 5 mes principales contributions à l'étude du développement de la compétence discursive en L2, dans les domaines de la référence nominale et temporelle. Le chapitre 6 est consacré à mes travaux sur le positionnement énonciatif du locuteur, à partir de mes études sur l'acquisition de la modalité, de l'évidentialité, et des marqueurs discursifs. J'effectue ensuite dans le chapitre 7 une proposition de mise en relation entre mon expérience de terrain en tant qu'auteur de supports pédagogiques, et les travaux de la RAL sur l'implicite et l'explicite dans l'apprentissage des langues. Enfin, dans mon huitième et dernier chapitre, j'expose mes projets de recherche pour les années à venir.

¹ Dans ce volume de synthèse, j'utiliserai les termes « langue étrangère » et « langue seconde » comme des synonymes.

Chapitre 1. Analyse des discours d'apprenants : Contextualisation biographique et épistémologique des questions de recherche

Dans ce chapitre, je présente les questions qui structurent mon travail de recherche, en lien avec mon parcours personnel et professionnel, celui d'une chercheuse en acquisition des langues étrangères. Après une brève présentation de ma formation initiale et du champ de la RAL, j'aborde plus particulièrement l'approche comparative, typologique et fonctionnaliste dans lesquelles s'inscrit mon travail.

1.1 Contextualisation biographique de mes questions de recherche

La rédaction de ce volume de synthèse d'habilitation à diriger des recherches me permet d'effectuer un retour réflexif, non seulement sur ma propre pratique d'enseignante-chercheuse, mais aussi sur la manière dont mes travaux s'inscrivent dans le champ de recherche de la RAL, et plus généralement, de réfléchir à la manière dont ce champ de recherche produit de la connaissance sur l'acquisition/apprentissage des langues. Toutefois, le cadrage de cet exercice est assez flou : certaines synthèses adoptent un parti pris résolument biographique, quand d'autres sont davantage monographiques. En termes stylistiques, il est difficile de trouver le ton juste, entre une architecture narrative, qui déroule les principaux travaux développés au cours de la carrière du chercheur tout en les contextualisant dans une perspective scientifique plus globale (voir par exemple, (Edmonds, 2020; Gournay, 2007)), et une structuration plus monographique, développant les thématiques de recherche du candidat, avec un ancrage biographique moins marqué (Benazzo, 2012; Granget, 2019; H. E. Hilton, 2009). S'il s'agit d'un exercice spécifique au sein du contexte universitaire français, quelques publications internationales récentes visent à présenter autrement le domaine de la linguistique appliquée d'une autre manière, en laissant la parole aux chercheurs qui le font vivre. Parmi ces publications, je retiendrai (De Bot, 2015) et (R. Ellis, 2016) (lequel fait d'ailleurs abondamment référence à l'ouvrage de De Bot). Dans le premier ouvrage, De Bot propose de retracer l'histoire de la linguistique appliquée à partir de 1980, en interrogeant environ soixante-dix chercheurs du domaine. La méthodologie utilisée combine des questionnaires et des échanges par mail, ainsi que des entretiens directs réalisés avec un échantillon plus restreint de quarante collègues. De Bot reconnaît des biais dans son échantillonnage (davantage d'hommes que de femmes interrogés, et une prédominance des chercheurs anglo-saxons, au détriment de chercheurs africains, asiatiques, ou même européens – hors Royaume-Uni). L'ensemble permet néanmoins d'esquisser les contours du champ de la linguistique appliquée tel qu'il est envisagé par cet échantillon de chercheurs. L'auteur articule l'ensemble à partir de son propre vécu de chercheur, et à ce titre, l'ouvrage peut entrer dans ce que (R. Ellis, 2016, p. 1) appelle, à la suite de Pavlenko (2007), un tournant narratif dans les sciences sociales :

The study of life histories is now well established in the humanities and social sciences constituting what Pavlenko (2007) has called a 'narrative or discursive turn' (p. 164). It has figured in history, psychology, sociology, anthropology and education. Life histories have also figured in Applied linguistics, dating from the early diary studies (e.g. F. Schumann & J. Schumann, 1977; Bailey, 1980) and continuing up to the present day in the work of, for example, J. Schumann (1997),

Norton (2000), Pavlenko (2001), Barkhuizen (2011) and O'Sullivan (2015). The focus of these life histories has been second language (L2) learners and language teachers.

This book belongs to the narrative turn but it differs from the approach that has figured to date in Applied Linguistics (AL) by taking applied linguists themselves as its subjects. There have been very few such like histories published to date. ... the life histories in this book are autobiographical accounts of a number of established applied linguists. They tell how they came to be applied linguists and how the focus of their work changed over time. (R. Ellis, 2016, p. 1)

L'ouvrage d'Ellis (2016) propose treize chapitres autobiographiques, rédigés par des linguistes travaillant sur l'acquisition/apprentissage des langues. Cet ouvrage, ainsi que celui de De Bot (2015), a été une grande source d'inspiration pour le présent volume de synthèse. J'y adopte une perspective narrative, afin de présenter mes travaux sur le développement de la compétence discursive en français et anglais L2, d'en présenter les principaux résultats, et de les mettre en perspective, à la fois au niveau méthodologique et épistémologique. En particulier, je cherche à répondre à travers mes travaux aux questions suivantes :

- Quelles connaissances cherche-t-on à construire dans le domaine de la RAL (*i.e.*, qu'est-ce qu'on fait ?)
- Quelles méthodes pour la construction de la connaissance dans le domaine de la RAL ? (*i.e.*, comment on le fait ?)
- Quels sont les buts de la RAL ? (*i.e.*, pourquoi on le fait ?)

En d'autres termes, je m'inscris dans une démarche épistémologique constructiviste (Le Moigne, 2012), afin de contextualiser ma contribution à la RAL. Dans ce premier chapitre, je reviendrai d'abord sur mon parcours familial et universitaire afin d'éclairer mes choix théoriques et méthodologiques.

1.1.1 Les langues : une histoire de famille

Je suis une francophone monolingue, devenue plurilingue au fil des années et des rencontres, née dans le Pas-de-Calais de la fin des années soixante-dix, dans la région minière. Dans mon école primaire, plus de la moitié des enfants avaient un patronyme polonais ou flamand, et plus rarement italien ou algérien. Et même ceux qui comme moi avaient un patronyme français avaient souvent un parent ou grand-parent d'origine polonaise ou belge². Pour ces enfants de la troisième génération d'immigrés, le français était la seule et unique langue. Toute petite, j'étais néanmoins fascinée par mon grand-père polonais, dont je sentais bien à son accent que le français n'était pas sa première langue, et à qui je demandais avec insistance de m'apprendre le polonais (ce qu'il ne pouvait pas faire, étant lui-même né en Allemagne, et n'ayant probablement appris dans ses premières années qu'un dialecte mêlé de polonais et d'allemand de rue, bien vite oublié à l'arrivée en France). Grande frustration de ma part, et incompréhension aussi (comment quelqu'un pouvait-il être bilingue, et avoir oublié sa langue d'origine !!!). J'ai donc remis à plus tard l'apprentissage du polonais, et j'ai focalisé ma curiosité sur l'autre langue disponible à la maison :

² La situation linguistique des petits français a bien changé : à l'école montpelliéraine de mes enfants, les petits bilingues ou multilingues sont désormais presque majoritaires.

l'anglais. Mon père, qui l'enseignait en collège, avait mené une véritable opération séduction d'éveil à la langue anglaise. Il ramenait toujours des voyages scolaires qu'il organisait à Canterbury des tas de petits trésors (sachets de thé, dosettes de lait ou de sucre, crayons, chocolats à la menthe...) qui attisaient mon imagination, et aussi des chefs d'œuvre de la littérature jeunesse (*Meg & Mog*, (Nicoll & Pieńkowski, 1972) !). A mes neuf ans, enfin, il nous a emmenés, ma sœur, ma mère, et moi, dans notre premier périple familial outre-Manche, en ferry, à Hastings. Cela a constitué pour moi une révélation, un dépaysement absolu, inoubliable. Un pays où l'on roule à gauche, où l'on mange des *baked beans* et de l'omelette au petit déjeuner, où les robinets fournissent l'eau chaude et l'eau froide séparément, où l'on nous appelait *love* dans les magasins, et où je ne comprenais rien à ce que j'entendais !!! Un premier choc linguistique et culturel, parfumé au *Earl Grey*, une découverte d'un autre monde presque entièrement différent de celui que je connaissais. A partir de ce voyage, j'ai décidé d'apprendre l'anglais, à l'aide d'une méthode audio baptisée Récré anglais. Même en ayant écouté assidûment les deux faces de la cassette, la méthode n'a pas tenu ses promesses : j'avais appris au mieux quelques mots de vocabulaire, mais ma compréhension se limitait à quelques dialogues convenus et mes capacités d'expression étaient proches de zéro. Ma perplexité grandissait : comment peut-on apprendre une langue étrangère ? Comment peut-on acquérir un mode d'expression totalement différent de celui que l'on maîtrise déjà ? Mon interrogation était d'autant plus grande que mes parents, eux, semblaient capables de communiquer entre eux en anglais, et même en allemand. L'entrée au collège m'a permis, enfin, de suivre des cours d'anglais, puis d'allemand, d'abord avec des manuels scolaires de type audio-oral, puis à l'aide d'un premier manuel communicatif, et avec un apprentissage relativement formel de la grammaire. Mes progrès en expression et en compréhension ont été rapides, et un court séjour chez une correspondante anglaise m'a permis, euphorique, de développer de manière fulgurante mes capacités de communication, tout en me permettant d'absorber une grande quantité de spécificités culturelles. Mais je restais très loin d'une compétence native, et je me demandais bien s'il était possible de réussir à la développer. Mes études d'anglais à l'université m'ont permis de développer mes connaissances et compétences linguistiques et culturelles sur le monde anglophone, mais à l'issue de ma licence, j'étais toujours très loin de pouvoir m'exprimer avec aisance à l'oral. Quant aux activités de thème, c'était à chaque fois un saut dans l'inconnu, car si je maîtrisais la grammaire et disposais d'un stock lexical raisonnable, je n'avais aucune idée de l'usage qui en était fait par les locuteurs natifs, et mes traductions étaient donc peu idiomatiques. C'est alors que je suis partie neuf mois au Royaume-Uni, sur un campus universitaire, en tant qu'étudiante Erasmus. Le campus de l'université d'Essex était remarquablement international, et j'ai eu la chance de partager un appartement avec deux amies britannique et australienne, au contact desquelles je me suis constituée ma propre variété d'anglais. Au cours de cette année d'étude à l'étranger, j'ai cherché à socialiser avec le plus de monde possible, et je me suis constitué un réseau d'amis fidèles sur plusieurs continents. Je recherchais activement toutes les occasions d'entendre de l'anglais et de le parler. Après toutes ces années d'apprentissage, j'avais enfin la possibilité d'être exposée de manière intensive, jour et nuit, à la langue anglaise. Au niveau linguistique, j'ai gagné en vocabulaire, en fluidité, et j'ai acquis une prononciation proche du modèle britannique auquel j'étais exposée. Surtout, j'ai surtout pris confiance dans mes capacités à m'exprimer à l'oral en langue anglaise. Ma fascination pour l'oral, et ma conviction que la maîtrise de la langue orale est celle qui permet de s'approcher le plus de la compétence native, datent de cette époque. Mon objectif était que mon accent français devienne indétectable. Comme un caméléon, j'essayais de me fondre dans le paysage linguistique. Quelle fierté lorsqu'aux vacances de Noël,

on m'a demandé *Where are you from ?* au lieu de *You're from France, aren't you ?*. Et sensation de mission accomplie, lorsqu'en juin, on ne me posait même plus cette question.

Une fois mon agrégation d'anglais en poche, habitée par toutes ces impressions, et ces questionnements sur l'acquisition de la langue anglaise, j'ai voulu creuser le sujet et me suis inscrite en doctorat, où j'ai rencontré d'autres mordus de l'acquisition, des enthousiastes de la psycholinguistique, des passionnés d'interlangue. J'ai découvert une communauté de chercheurs qui exploraient ces questions de manière expérimentale, et je me suis jointe au mouvement.

Au-delà de ma propre expérience d'apprentissage des langues, c'est mon travail d'enseignante d'anglais (brièvement en tant qu'enseignante en lycée, puis ensuite face à un public d'étudiants à l'université) qui m'a permis de prendre conscience à la fois du caractère éminemment individuel de l'apprentissage, qui est fonction de la langue maternelle et des langues déjà connues, de la motivation, de l'exposition à la langue, et d'aptitudes cognitives plus générales ; et du fait qu'il existe certains universaux d'apprentissage, des itinéraires communs, indépendamment des facteurs individuels. J'ai pris aussi conscience à la fois du rôle déterminant que peut jouer l'enseignant pour faire progresser ses élèves ; et aussi qu'il faut du temps pour progresser, pour acquérir des compétences en compréhension et en production, et que chaque élève doit suivre son propre chemin pour l'acquisition de ces compétences.

Si ma pratique d'enseignante de langue anglaise est une source inépuisable d'observation et d'intuitions sur les processus d'apprentissage, j'ai longtemps opéré un cloisonnement entre ma pratique pédagogique (communicative puis actionnelle, largement automatisée) et mon travail de recherche. Plus précisément, je n'ai pas cherché (ou réussi !) à opérer une transposition didactique directe de mes travaux de recherche en acquisition, même si ma pratique pédagogique a nourri mes réflexions de chercheuse, et vice-versa. Cela me semblait trop compliqué, et même si le domaine de l'acquisition des langues étrangères est intimement lié à celui de leur enseignement, ils m'ont longtemps semblés plus faciles à explorer séparément. D'un côté, le travail de recherche, et de l'autre, celui de l'enseignante. C'est au fur et à mesure de mes activités de chercheuse et d'enseignante de didactique des langues et de formatrice d'enseignants, que j'ai pris conscience de l'importance fondamentale de certains processus cognitifs comme la mémorisation et l'attention dans l'apprentissage en milieu guidé (voir (H. Hilton, 2022; Roussel, 2021; Tyler, 2012) sur ce thème), mais aussi du rôle de la langue maternelle dans la manière dont nous appréhendons la langue étrangère.

Mes expériences d'apprenante et d'enseignante de langue m'ont ainsi amenée à m'intéresser aux questions suivantes, qui servent de fil rouge à l'ensemble de mes travaux :

- Quelles caractéristiques et chemins développementaux semblent universels pour l'acquisition des langues, et lesquels sont fonction de facteurs typologiques ou personnels ?
- Quelles caractéristiques de l'interlangue des apprenants en fonction du niveau en L2 à un moment donné (études transversales) ?
- Quel développement de l'interlangue des apprenants en fonction du niveau (études sur données transversales et longitudinales) ?
- Quel impact du séjour à l'étranger sur le développement linguistique ?

Ces questions, explorées partiellement pendant ma thèse, ont par la suite donné lieu à plusieurs séries de travaux autour de l'acquisition de la référence temporelle et de la référence nominale, à travers l'étude de récits d'apprenants. Ces travaux, présentés dans les chapitres 3, 4 et 5, m'auront ensuite amenée à réfléchir sur la méthodologie à mettre en œuvre pour le recueil et l'analyse des données, ainsi que sur la pertinence globale d'une approche expérimentale, relativement peu écologique, pour répondre à mes questions de recherche et plus généralement aux questions posées dans le champ de la RAL. Cette réflexion sera présentée dans le chapitre 2.

Une dernière question sous-jacente à mon travail est celle des convergences possibles entre RAL et enseignement des langues. Elle sera explorée dans le chapitre 7.

On le voit, mes questions de recherche, qui émanent avant tout de mon parcours personnel, académique et professionnel, s'inscrivent pourtant dans une longue tradition de recherche, décrite plus haut. Comme le fait remarquer (De Bot, 2015), chaque génération de chercheurs, parfois ignorante des développements antérieurs, a tendance à réinventer la roue, mais ce faisant, apporte aussi un regard neuf sur les phénomènes à traiter, et les méthodologies utilisées pour en rendre compte :

The basis of what is now seen as AL [applied linguistics] was laid in the 1970s and 1980s by people like Corder, Hymes, Labov, Grice, Fishman and Halliday, and even further back by Wundt and de Saussure. That is not to say that reading such classics is easy. (...) Many of the things these eminent researchers said are still relevant and students of AL should be made aware of that. But that literature should also be framed or reinterpreted in the light of what happened after that. The old literature should not, in my view, not be like a gospel, but awareness of the ideas expressed in them is useful. We also need conveyers and interpreters of these traditions. (De Bot, 2015, p. 63)

De Bot invite donc à une mise en regard des travaux fondateurs de la linguistique appliquée avec les recherches plus récentes. C'est ce que je m'efforce de faire dans ce travail de synthèse, en situant mes travaux, qui s'inscrivent dans une démarche fonctionnaliste et développementale, par rapport aux recherches existantes. Les paragraphes qui suivent, en mettant en lumière mon parcours académique et ma formation initiale en linguistique, pourront éclairer les raisons de cette approche.

1.1.2 Formation initiale à la stylistique et à la linguistique énonciative

J'ai commencé mes études par deux années de classe préparatoire, hypokhâgne B/L puis khâgne A/L, au cours desquelles j'ai reçu une formation générale à l'analyse littéraire (essentiellement de la stylistique). Il nous était demandé d'établir une relation entre forme (les champs lexicaux employés, les résonances sonores d'une phrase à l'autre, les motifs qui parcourent une œuvre) et sens, mais l'interprétation d'une allitération n'est pas chose aisée, et si elle se fonde sur des critères linguistiques, elle repose aussi beaucoup sur les impressions subjectives du lecteur ou du critique littéraire³. L'intention de l'auteur était

³ Manuel Jobert, dans sa préface à l'ouvrage de (Sorlin, 2014, p. 7) sur la stylistique anglaise, cite Mike Short, sur le difficile positionnement du stylisticien : « *Some of my literary critical colleagues sometimes accuse me of being an unfeeling linguist, saying that my analyses of poems, say, are too analytical, being too full of linguistic jargon and leaving insufficient room for personal preference on the part of the reader. My linguist colleagues, on the other hand, sometimes say that I am no linguist at all, but a critic in disguise (...) They think that I leave too much to intuition and*

soit inaccessible (auteur disparu) ou jugée non-pertinente (le sens d'un texte fluctuant selon son lecteur, dont l'interprétation est façonnée par l'époque dans laquelle il vit – on n'interprète pas Molière ou Shakespeare de la même manière au 17^{ème} ou au 21^{ème} siècle)⁴. J'ai trouvé passionnantes les théories de la réception, et l'analyse narratologique de (Genette, 1972), mais suis restée assez perplexe devant l'exercice d'interprétation des textes, souvent réalisé sans cadrage théorique explicite, dans un langage très métaphorique, qui me semblait souvent déconnecté du texte lui-même.

Suite à cela, je me suis inscrite en licence d'anglais à l'université Charles-de-Gaulle Lille 3, où j'ai suivi mes premiers cours de linguistique anglaise (un cours magistral de grammaire anglaise s'inscrivant dans la théorie de l'interlocution (Douay, 2000), des TDs d'analyse de faits de langue dans un cadre énonciatif et quelques TP de phonologie). Plus tard, en préparant l'agrégation d'anglais, j'ai étudié de manière approfondie les théories énonciatives françaises appliquées à la grammaire anglaise ((Adamczewski & Delmas, 1998; Lapaire & Rotgé, 1991; Larreya & Rivière, 1991), surtout les travaux de Culioli et des spécialistes de la Théorie des Opérations Énonciatives (TOE) de l'institut Charles V à Paris 7 voir, entre autres, (Bouscaren, 1991; Culioli, 1999; Groussier & Rivière, 1996) ainsi que (Gournay, 2007) pour une présentation critique). Dans les cursus d'anglais, la linguistique est souvent assimilée à l'étude du système grammatical de l'anglais, et, même si je l'ai trouvée passionnante, la formation que j'ai reçue n'a pas fait exception.

Cette formation succincte en linguistique m'a permis de découvrir la grammaire anglaise autrement que par les exercices structuraux du lycée, avec des outils d'analyse discursive empruntés à l'analyse stylistique. Lors de la préparation à l'épreuve de leçon de linguistique à l'agrégation d'anglais, j'ai découvert le travail sur corpus : l'épreuve consistait en un point de grammaire (l'aspect progressif par exemple) à expliquer à l'aide d'un corpus d'exemples tirés de sources littéraires ou journalistiques. Il s'agissait, entre autres, de détecter les traces linguistiques de la subjectivité de l'énonciateur dans les textes (choix des adjectifs, emploi de modaux, de schémas prosodiques ou syntaxiques particuliers...), à partir d'exemples authentiques, pour interpréter la construction du sens à travers les traces de la subjectivité de l'auteur, dans un cadre théorique défini (la TOE). Il s'agit d'un exercice assez proche de l'analyse de discours littéraire, puisque la plupart des exemples étudiés étaient tirés d'extraits de romans, pas forcément contemporains. Cette approche m'a semblée plus rassurante que l'analyse littéraire telle que je la connaissais, puisqu'elle faisait la part belle à l'analyse d'observables (les exemples authentiques) tout en permettant d'inférer ce qui relève de l'intention du locuteur (narrateur ou personnage) à l'aide d'outils théoriques d'analyse grammaticale. (Culioli, 1999, p. 7-8), dans l'introduction à son ouvrage sur la linguistique de l'énonciation, revient sur son itinéraire personnel et sa formation universitaire pour expliquer son positionnement théorique et méthodologique, à l'origine de la TOE :

that I am not analytical enough. I think I've got the mix just right, of course !" (*Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*, 1996, 1). »

⁴ Pour une synthèse sur l'interprétation du texte littéraire et les théories de la réception, voir (Sorlin, 2014, p. 97-102).

« Très vite j'ai été confronté à deux questions éminemment philosophiques : (1) quel est l'objet de la linguistique (c'est-à-dire comment articuler langage et langues), (2) comment traiter de la matérialité du texte et de l'immatérialité de l'activité signifiante des sujets (...). Pourquoi, en premier lieu, le langage ? Permettez-moi de résumer à grands traits : j'ai reçu une formation de philologue et une formation linguistique de type vaguement structuraliste. (...) Ce qui me manquait, c'était la liberté de construire un langage abstrait, grâce à des procédures, des concepts et des modes de construction qui permettent une théorisation véritable. »

Dans ce texte, Culioli raconte comment son cursus universitaire et ses rencontres avec des spécialistes de domaines divers (de la littérature à la psychologie cognitive en passant par la logique et les mathématiques) ont façonné son travail. Il expose son objectif : proposer une théorisation du langage qui résiste à l'épreuve des faits, ainsi que sa méthode : l'étude du langage en contexte, en privilégiant les énoncés réellement produits plutôt que des exemples authentiques. En particulier, il insiste sur la nécessité de prendre en compte la complexité du langage réel, plutôt que de se contenter de généraliser sur des énoncés fabriqués :

« Par voie de conséquence, la relation langage/langues et le concept d'énoncé nous amènent au problème central des invariants et de la déformabilité en linguistique. En dernier ressort, il s'agit de construire un système dynamique portant sur des phénomènes complexes. Personne n'aime construire des systèmes dynamiques, je crois, parce que c'est extrêmement compliqué ». (Culioli, 1999, p. 12)⁵

Ce que j'ai particulièrement aimé dans cette approche, c'est l'idée que la langue constitue un système dynamique, et que la variation y a sa place. L'emploi de concepts tels que les repérages m'a semblé particulièrement utile pour la compréhension et l'enseignement des phénomènes aspectuels.⁶

En revanche, j'ai été gênée par la formalisation excessive de la TOE, et l'utilisation quasi-exclusive de corpus littéraires (extraits de romans principalement) dans les ouvrages TOE sur la grammaire anglaise. L'impasse était largement faite sur les formes orales employées en conversation (hormis des dialogues de fiction), et la recherche systématique d'effets de sens différents lorsque des formes distinctes sont employées me paraissait aussi souvent déconnectée de l'usage, où la synonymie n'est pas rare. Inversement, la recherche systématique de l'invariant, là où une même forme prend des sens différents selon le contexte, me semblait aussi manquer parfois de fondement scientifique. Par ailleurs, malgré le postulat de Culioli que les formes linguistiques révèlent des opérations énonciatives abstraites accomplies par le locuteur, aucun lien n'était établi avec les travaux de psychologie cognitive. Enfin, la plupart des

⁵ Notons que le défi a été relevé, entre autres, par les collègues s'inscrivant dans la théorie des systèmes dynamiques (De Bot et al., 2007; Lowie, 2012)

⁶ Les réflexions d'A. Culioli sur le dynamisme des systèmes linguistiques trouvent d'ailleurs un écho dans les travaux émergentistes sur *Dynamic Systems Theory* (De Bot et al., 2007; N. C. Ellis, 2008; N. C. Ellis & Larsen-Freeman, 2006).

travaux s'inscrivant dans la TOE étaient de nature confirmative et visaient à valider (ou plus rarement infirmer) ses principes théoriques.

Dans son ouvrage sur l'histoire de la linguistique appliquée, (De Bot, 2015, p. 13) rapporte les propos de Heidi Byrnes, qui affirme que « les femmes sont moins attachées à un paradigme donné, et davantage prêtes à en changer et à chercher de nouvelles voies »⁷. C'est ainsi que j'ai choisi de m'inscrire dans le cadre d'une recherche exploratoire, cherchant à répondre à une question de recherche, sans cadre théorique prédéfini, plutôt que dans une recherche confirmative visant à renforcer un cadre théorique donné. Je me suis donc tournée vers une approche fonctionnaliste, moins formaliste, et visant à décrire les fonctions remplies par des formes linguistique en discours, et vers les travaux de psycholinguistique et de psychologie cognitive, approche que je présenterai 1.2.

1.1.3 Travail en réseau

Une autre caractéristique de ma recherche est mon goût du travail collaboratif. L'acquisition des langues étrangères est un processus complexe, et l'étudier dans sa globalité est très difficile. Les chercheurs du domaine s'attachent à décrire des sous-domaines (acquisition de la prononciation, de la morphologie, du lexique...), comme autant de pièces minuscules d'un énorme puzzle, qu'il faudrait ensuite assembler pour avoir une vue d'ensemble. A mon échelle, je tente d'étudier différentes facettes de la compétence discursive et son acquisition par les enfants (L1) et les adultes (L2), mais, consciente des limites de mon expertise, j'ai développé au cours des années des collaborations étroites avec quelques collègues (notamment, A. Edmonds, E. Lenart, M. Howard, E. Mélac et E. Sneed German) qui m'ont permis à chaque fois d'élargir mon champ d'investigation, et d'ouvrir de nouvelles perspectives, plus larges, sur l'acquisition L2.

J'ai par ailleurs participé à deux projets ANR franco-allemands (LANGACROSS 1 et 2, dir. Maya Hickmann, SFL – UMR 7023, et Christiane von Stutterheim, Université de Heidelberg), et ai été membre du projet COST 15130 *Study abroad research in European Perspective* (SAREP, dir. M. Howard). Mon engagement dans la constitution de réseaux de chercheurs en acquisition peut également s'observer en 2015/2016 par mon élection en tant que membre du comité de la société savante EUROSLA (*the European Second Language Association*), et par ma participation à la création en 2017 du réseau Réal2 (financé par Paris 8, dir. M. Watorek) rassemblant des chercheurs sur l'acquisition des langues étrangères basés en France, et dont je suis depuis 2021 directrice adjointe. Le réseau est en train de se structurer à travers la préparation d'axes thématiques qui pourront permettre aux collègues d'apporter leur expertise pour le développement de nouveaux projets, mais aussi de développer de nouvelles collaborations. Les axes envisagés sont 'Migration', 'Heritage Languages', 'Identité' et 'Bilittéracie' : ils permettront aux membres du réseau de participer activement à la création de nouvelles connaissances sur l'acquisition des langues secondes, en lien avec les questionnements sociétaux actuels.

Enfin, je prends beaucoup de plaisir à organiser des colloques et journées d'étude à Montpellier autour de problématiques liées à la RAL, et à proposer un cadre propice à des échanges scientifiques et

⁷ "Heidi Byrnes sees another difference between men and women: "Women are less attached to one paradigm and more willing to change and seek new ways. They tend to be more issue-driven than theory-driven.""

personnels de qualité, tout particulièrement pour les jeunes chercheurs. C'est dans cette optique que je co-organise l'édition 2024 du congrès annuel d'EUROSLA, qui aura lieu à Montpellier.

1.2 Contextualisation épistémologique de mes questions de recherche

J'aborde dans cette partie le contexte scientifique dans lequel s'inscrit mes travaux, en commençant par une contextualisation historique de la RAL, puis par une présentation de l'approche fonctionnaliste et de la perspective comparative.

1.2.1 La recherche en acquisition des langues (RAL) : brève présentation historique

Le domaine de la recherche sur l'acquisition L2 (RAL) est relativement récent, et se situe au confluent d'une variété de domaines (linguistique descriptive, psychologie cognitive, didactique des langues, sociolinguistique, psycholinguistique, neurosciences, typologie). Toutefois, les questionnements sur l'acquisition des langues, et notamment sur l'influence de la langue maternelle lors de l'acquisition d'une L2, ne sont pas récents. Dans quelle mesure notre langue maternelle influence-t-elle notre manière de penser ? Lors de l'acquisition d'une nouvelle langue, peut-on acquérir aussi les schémas de pensée propres à cette langue ? Selon (Bylund & Athanasopoulos, 2015), on retrouve des traces de ces questions dès l'antiquité, avec les travaux d'Hérodote, qui remarque dans son ouvrage *Historiae*, que les comportements des Egyptiens et des Grecs pouvaient être expliqués par le sens de leurs écritures respectives (les Egyptiens écrivant de droite à gauche, et les Grecs de gauche à droite). Ces questions ont alimenté le débat linguistique en Europe au 19^{ème} siècle avec les travaux des linguistes allemands von Humboldt et Herder, et sont revenues sur le devant de la scène avec les travaux sur la relativité linguistique de Sapir et Whorf, deux chercheurs américains s'appuyant sur l'étude des langues amérindiennes pour proposer un lien entre les moyens linguistiques disponibles dans la langue maternelle des locuteurs et la vision du monde qui en découle (P. Leclercq & Benazzo, 2021)⁸. Plus récemment le débat a été formulé de la manière suivante :

On the one side, there is the universalist camp, which holds that human cognitive processes are guided by universal perceptual biases, and on the other side, the relativist camp, according to which human cognition is indeed influenced by language. (Bylund & Athanasopoulos, 2015, p. 2)

Pour tester ces hypothèses, l'approche contrastive, c'est-à-dire la comparaison entre les systèmes linguistiques de la langue source et de la langue cible des apprenants, a longtemps constitué un point de départ incontournable. L'analyse contrastive trouve également son origine dans les réflexions menées au début des années cinquante en vue d'améliorer l'enseignement des langues, à la lumière du béhaviourisme de Skinner, et du structuralisme de Bloomfield (voir (Gass & Selinker, 2008, p. 89-110)). La citation suivante de Charles C. Fries, dans la préface de l'édition de 1965 de l'ouvrage pédagogique qu'il cosigne avec R. Lado en 1957, au livre de (Lado, 1957), est éclairante à ce niveau :

⁸ Ce chapitre, co-écrit avec S. Benazzo au sein de l'ouvrage *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, que j'ai co-édité avec A. Edmonds et E. Sneed German, constitue ma première publication dans le domaine de l'épistémologie.

The materials of the English Language Institute rest upon the view that learning a foreign language consists not in learning about the language but in developing a new set of habits. One may have a great deal of information about a language without being able to use the language at all. The “grammar” lessons here set forth, therefore, consist basically of exercises to develop habits, not explanations or talk about the language (...) To develop such habits efficiently demands practice and more practice, especially oral practice. (Lado, 1957, p. 2)

Dans cette perspective, la langue maternelle de l'apprenant est vue comme un ensemble d'habitudes linguistiques, que ce dernier pourra transférer lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, et qui pourra l'induire en erreur lorsque les systèmes source et cible différeront. L'objectif de l'analyse contrastive est donc de prédire les erreurs qui pourront être produites par l'apprenant dans sa L2, à partir de l'étude fine des paires de langues en présence, et de déterminer ainsi ce qui mérite d'être enseigné en cours de langue. Selon (Gass & Selinker, 2008), si l'analyse contrastive s'est développée essentiellement avec un objectif pédagogique aux Etats-Unis, ce n'est pas le cas en Europe, où cette pratique a pris un tournant plus théorique, avec comme objectif d'apporter un éclairage nouveau sur les universaux du langage (en ce sens, elle se rapproche de la typologie des langues). Dans un chapitre où il décrit son propre parcours scientifique, (Culioli, 1999) illustre clairement cette ambition :

« La première question qui s'est révélée primordiale est celle de la relation entre le langage et les langues. Il se trouve qu'à l'époque, je m'intéressais à ce que l'on appelait alors la linguistique contrastive et aux questions de linguistique appliquée à l'enseignement. J'étais donc face à la diversité (même restreinte) des langues et au problème de leur comparabilité : comment faire de la linguistique contrastive, c'est-à-dire comment faire des observations, élaborer une théorie des observables que l'on puisse ramener à un format commun, de telle manière que les données soient contrastables. Il est évident que si l'on n'a pas résolu ces deux problèmes (théorie des observables et théorie de la comparabilité), on ne peut pas traiter du passage d'une langue à une autre. De façon parallèle, je cherchais à poser en termes linguistiques la question du langage que l'on avait tendance à écarter au profit de la langue (au sens saussurien du terme) ou des langues (en tant que données positives). (...) Je me suis donc demandé ce qu'était une théorie en linguistique : théorie des observables, ensemble d'hypothèses soumis à validation, construction d'un système de représentations métalinguistiques explicite avec des propriétés de robustesse, d'auto-correction et d'amélioration. » (Culioli, 1999, p. 10)

En somme, Culioli décrit un programme de recherche qui vise à créer un modèle de ce que c'est que le langage, à partir de l'observation d'une variété de langues, qui pourront être contrastées de manière à pouvoir retirer ce qui relève de l'invariant linguistique, et ce qui relève de la variation. Cette démarche, même si elle est épistémologiquement très différente de celles développées au sein de la RAL, n'est pas sans rappeler d'autres approches formalistes, telles que l'approche générativiste de Chomsky, qui a donné lieu jusqu'aux années 2000 à de nombreux travaux sur l'acquisition des langues (voir (Benazzo, 2012; White, 2003) pour une synthèse sur ce sujet).

Si l'analyse contrastive a fondé nombre de pratiques de recherche au sein de la RAL, et notamment l'approche comparative (voir par exemple l'ouvrage collectif (Watorek et al., 2012), *Comparative Perspectives on language acquisition : a tribute to Clive Perdue*), la conception de la langue maternelle comme source d'interférences pour l'apprentissage de la L2 a évolué à partir des années soixante. L'article

de (Corder, 1967), et celui de (Selinker, 1972) sur l'interlangue des apprenants sont généralement considérés comme des publications fondatrices du domaine (Osborne, 2021; Watorek & Wauquier-Gravelines, 2016), posant les bases de l'étude des lectures d'apprenants non plus en partant du principe que les productions de ces derniers sont défectives par rapport à une norme édictée par les locuteurs natifs (ce qui constituait le cœur de l'analyse contrastive), mais qu'elles sont révélatrices d'un système en construction, passant par des étapes acquisitionnelles incontournables, sur lequel les actions pédagogiques n'ont qu'un effet limité lors de la communication spontanée (Corder, 1980). L'article de (Corder, 1967) est programmatique, et assigne deux objectifs essentiels à la RAL : d'une part, la comparaison des processus d'acquisition de la L1 chez l'enfant, et de la L2 chez l'adulte. Dans ce contexte, l'étude des erreurs produites par l'apprenant prend une importance toute particulière, dans la mesure où l'erreur est vue, chez l'enfant comme chez l'adulte, comme l'indication d'un système linguistique en construction. D'autre part, Corder propose que l'exploration du développement de l'interlangue de l'apprenant adulte d'une L2 puisse servir de base à la création de programmes d'enseignement des langues étrangères basés sur les besoins des apprenants aux différents stades de leur apprentissage (et non sur nos idées préconçues de l'ordre des éléments grammaticaux à aborder)⁹. En d'autres termes, dès 1967, Corder dessine les contours du champ de la RAL : d'un côté, la linguistique appliquée à l'enseignement ; de l'autre, la psycholinguistique, et l'étude des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition des langues premières ou secondes (voir aussi (Osborne, 2021; D. Véronique, 2005; Whyte, 2021) pour un panorama des relations entre acquisition et didactique du français langue seconde). Là où Corder affiche le souci de mettre les résultats de la RAL au service des enseignants de langue, (Selinker, 1972, p. 214) affiche son ambition de développer une véritable théorie de l'acquisition des langues secondes. Pour cela, il postule une structure psychologique latente (*latent psychological structure*), dont les principes théoriques pourront être validés (ou non) par l'étude d'observables, c'est-à-dire les énoncés produits (1) par l'apprenant dans sa langue maternelle, (2) par l'apprenant en langue étrangère (interlangue) et (3) par des locuteurs natifs de la langue cible. En somme, il développe une véritable méthodologie d'étude de l'interlangue des apprenants, impliquant la comparaison des langues de ces derniers (langue source, interlangue, et langue cible), afin de déterminer ce qui relève des interférences entre les systèmes linguistiques (on revient là vers l'approche contrastive), et ce qui relève de processus cognitifs universaux partagés par tous les apprenants.

1.2.2 Les recherches sur l'acquisition de la L2 (RAL) : l'approche fonctionnaliste

A partir de ce concept d'interlangue se sont développés pendant les années 80 de nombreux projets d'étude des lectures d'apprenants en milieu naturel dont, entre autres, les projets ZISA (Meisel et al., 1981), P-Mol (Dittmar & Reich, 1993; Klein & Dittmar, 1979)(Dittmar & Reich, 1993; Klein & Dittmar, 1979), et European Science Foundation (ESF) (Perdue, 1993). Ces travaux s'inscrivent dans une démarche fonctionnaliste, qui, suivant (Watorek, 2010, p. 108), implique d'« analyser la relation entre les formes, leurs fonctions et le contexte dans lequel elles sont produites ». L'étude du langage, envisagé en tant qu'outil de communication humaine, implique donc de faire émerger les règles qui régissent la bonne

⁹ Je reviendrai sur ce point au chapitre 7, où j'évoque la manière dont la RAL et les pratiques d'enseignement peuvent s'enrichir mutuellement.

formation des énoncés, à plusieurs niveaux (lexical, morphosyntaxique, phonologique), et d'étudier ces énoncés dans leurs contextes situationnel et discursif (Lenart & Perdue, 2004).

[L']acquisitionniste tente d'expliquer comment l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés. Pour ce qui est de la production langagière, (...) on tente de comprendre et d'expliquer « *the learner's problem of arranging words* » (Klein & Perdue, 1989), c'est-à-dire, comment l'apprenant combine les items de vocabulaire dont il dispose à un moment donné dans des énoncés contextualisés. Il s'ensuit que l'on doit (...) prendre en considération deux ensembles de facteurs déterminant le processus d'acquisition : des facteurs formels et communicationnels. » (Lenart & Perdue, 2004, p. 2)

Autrement dit, la perspective fonctionnaliste étudie l'utilisation de la langue en contexte, afin de voir comment le locuteur mobilise les ressources linguistiques de la langue cible pour communiquer. Pour la RAL, il s'agit d'analyser l'organisation du discours de l'apprenant (Arditty, 2004), et notamment la manière dont ce dernier gère la référence aux principaux domaines sémantiques (Von Stutterheim & Klein, 1989).

(Mitchell et al., 2013) proposent une définition plus large de l'approche fonctionnaliste, en tenant compte du contexte social :

"[Functional linguists] are centrally concerned with the ways in which L2 learners set about making meaning, and achieving their personal communicative goals; they argue that the great variety of interlanguage forms produced by second language learners cannot be sensibly interpreted unless we pay attention also to the speech acts which learners are seeking to perform, and to the way they exploit the immediate social, physical and discourse context to help them make meaning. Further, it is argued that these meaning-making efforts on the part of the learner are a driving force in ongoing second language development which interact with the development of formal grammatical systems." (Mitchell et al., 2013, p. 204)

Dans cette approche, on s'intéresse aux données pour ce qu'elles vont pouvoir nous montrer des phénomènes sous-jacents d'acquisition, mais aussi pour ce qu'elles vont pouvoir nous apprendre sur les universaux des écosystèmes linguistiques étudiés (qu'il s'agisse de l'interlangue des apprenants, ou des systèmes linguistiques des locuteurs natifs), ainsi que sur la variation. Il s'agit donc d'une approche basée sur l'usage, en opposition avec les approches formalistes, permettant une recherche exploratoire, plutôt qu'une recherche confirmative visant à valider des principes théoriques (voir (Benazzo & Leclercq, 2021, p. 54) sur ce point). L'approche fonctionnaliste fournit donc des principes généraux d'analyse du discours des apprenants, mais il est nécessaire d'avoir recours à des outils théoriques plus précis suivant les domaines d'analyse. Je présenterai les outils qui composent mon cadre théorique dans les chapitres 3 à 6.

1.2.3 Les recherches sur l'acquisition de la L2 (RAL) : perspective comparative, typologie, transfert, et influence translinguistique

Nous l'avons vu plus haut, la démarche comparative est au cœur de la RAL telle qu'elle a été pensée par Corder et Selinker, et mise en œuvre dans les grands projets européens de la fin du 20^{ème} siècle. Dans le sillage de l'analyse contrastive puis de l'analyse d'erreur, les travaux en typologie des langues fournissent aux chercheurs de la RAL un point d'appui pour comprendre pourquoi l'interlangue des apprenants témoigne de difficultés de reconceptualisation dans des domaines sémantiques essentiels (référence au

temps, à l'espace, aux entités, modalisation...)¹⁰. En d'autres termes, on s'intéresse d'une part à la description des systèmes linguistiques source et cible, à partir de données observables ; et l'on s'intéresse au processus de transfert d'une langue à l'autre (Gass & Selinker, 2008, p. 90; Odlin, 2003; Yu & Odlin, 2016), c'est-à-dire à l'activité cognitive du locuteur bilingue ou multilingue. C'est dans cette perspective que la comparaison entre le processus d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, et celui d'une langue étrangère chez l'adulte, prend tout son sens (Corder, 1967).

La démarche comparative vise à faire ressortir ce qui relève de l'invariant acquisitionnel (Benazzo, 2012, p. 113). Les travaux sur l'acquisition de la L1 ont pu mettre en évidence des parcours acquisitionnels communs chez tous les enfants, ainsi que des spécificités liées aux langues auxquelles ils sont exposés (voir les nombreux travaux sur l'acquisition de la morphologie et de la référence à la temporalité chez l'enfant, (Berko, 1958; Brown, 1973; Hickmann, 2012; Kihlstedt, 2010, 2015; Morgenstern et al., 2014; Morgenstern & Parisse, 2012; Parisse et al., 2018). En L2, de nombreux facteurs peuvent influencer la manière dont les apprenants s'approprient les nouveaux moyens linguistiques : le milieu d'acquisition (naturel ou guidé), la quantité et la qualité d'input reçue, l'âge de début d'acquisition, le niveau atteint en langue cible, ainsi que des facteurs propres à l'individu (aptitude, motivation, etc., voir (Dörnyei & Skehan, 2003; Gass & Mackey, 2012; Gass & Selinker, 2008)).

Par l'analyse des lectures d'apprenants, les chercheurs du domaine visaient à caractériser les universaux des itinéraires acquisitionnels en les étudiant à partir de données écologiques de production orale. Le projet ESF, en particulier, a fédéré de nombreux chercheurs européens, qui ont pu rassembler sur trente mois des données longitudinales issues de différentes tâches orales (entretiens, récits de films ou autobiographiques, descriptions d'image...) avec quarante immigrés de différentes langues maternelles venus s'installer en Europe dans les années 80, et ayant dû apprendre sur le tas l'anglais, l'allemand, le néerlandais, le français ou le suédois.

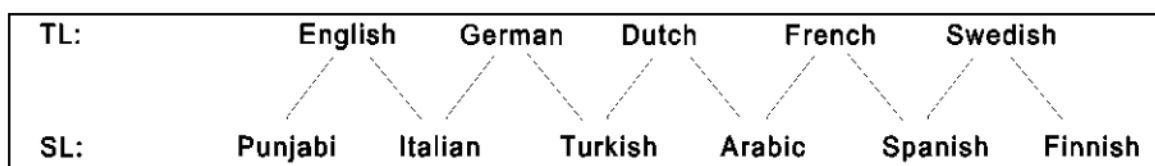


Figure 1. Projet ESF : les combinaisons langue source (SL) et langue cible (TL) (Klein & Perdue, 1997, p. 309)

En comparant les productions de locuteurs de différentes paires de langues source et cible, aux caractéristiques typologiques très diverses (voir Figure 1), Klein & Perdue ont pu définir ce qu'ils ont appelé la variété de base (*Basic Variety*), à travers l'étude de la référence aux principaux domaines conceptuels (temporalité, espace, entités), mais aussi de la structuration informationnelle dans les productions des apprenants. (G. D. Véronique, 2021) présente une illustration très claire du cheminement

¹⁰ Voir le chapitre 4 de (Benazzo, 2012) pour un exemple de la manière dont les différences typologiques entre les langues pour l'expression des relations additives peuvent impacter l'acquisition en L2.

d'Abdelmalek, un migrant marocain arabophone installé en France, à partir de trois récits produits à quelques mois d'intervalle et dans lesquels il raconte la même anecdote liée à son arrivée en France, ce qui permet de voir l'évolution de son lecte. Dans ce cadre, ce sont les besoins communicatifs des apprenants qui vont les pousser à acquérir de nouveaux moyens d'expression en L2, c'est-à-dire à y prêter attention dans l'input, puis à adopter les moyens linguistiques de leur langue cible. Ces travaux s'inscrivent dans une démarche comparative, qui permet, à partir de l'étude de différentes combinaisons de langues sources et cibles, mais aussi d'apprenants enfants et adultes (voir par exemple le projet APN (Watorek, 2004) de différencier ce qui relève des propriétés typologiques des langues, de ce qui constitue des universaux acquisitionnels). Selon (De Bot, 2015, p. 74), le projet ESF a permis de repenser la langue des apprenants, en s'écartant du concept d'interlangue tel que (Selinker, 1972) l'avait défini, c'est-à-dire comme un système intermédiaire orienté en direction du système de la langue cible, *i.e.* du locuteur natif ; et en se focalisant sur la dynamique des lectes d'apprenants, étudiés en eux-mêmes et pour eux-mêmes. En particulier, on recherche dans les productions d'apprenants L2 ce qui relève des propriétés spécifiques des langues source et cible (au niveau de la structure informationnelle comme des marqueurs grammaticalisés), et ce qui relève de processus de transfert liés à l'influence de la langue maternelle (ou d'autres langues).

C'est dans cette approche que mes travaux s'inscrivent, et ce depuis mon doctorat (P. Leclercq, 2007), au cours duquel j'ai cherché à étudier l'impact de la langue maternelle (français, anglais) sur la production en langue étrangère (anglais, français), chez des locuteurs de niveau très avancé. Plus particulièrement, je me suis intéressée à la manière dont l'aspect en déroulement est exprimé chez les apprenants francophones de l'anglais, et aux moyens qu'utilisent les anglophones pour exprimer cet aspect en français en condition expérimentale (verbalisations à partir de saynètes vidéo très courtes), et aussi en discours (récits à partir de clips publicitaires). Mon hypothèse principale était que la langue maternelle constitue un filtre conceptuel qu'il est très difficile de réorganiser lors de l'expression en L2, même à un niveau avancé. Pour la tester, j'ai adopté une approche comparative, m'inscrivant ainsi (à l'époque, sans le savoir !¹¹) dans la droite ligne du programme d'étude de l'interlangue esquissé par Selinker et développé au cours des années 1980s à travers, entre autres, le projet ESF.

Les principaux résultats de ma thèse sont exposés dans (P. Leclercq, 2008b, 2008a, 2009). J'y traite de la question de l'influence de la langue maternelle chez des apprenants très avancés, à travers l'étude de l'expression du déroulement. À l'aide de supports développés à l'université de Heidelberg, j'ai pu recueillir des données expérimentales transversales auprès d'apprenants de niveau avancé et de locuteurs natifs. Mon travail a compté une dimension contrastive, typologique et fonctionnaliste : je me suis d'abord attachée à décrire le plus finement possible les formes utilisées par les locuteurs natifs en anglais (*be + V-ing*) et en français (en train de, présent simple), ainsi que les fonctions remplies par ces formes en discours.

¹¹ Dans son ouvrage sur l'histoire de la linguistique appliquée, (De Bot, 2015, p. 63) mentionne l'agacement de certains linguistes (notamment, H. Widdowson et A. De Houwer) face à la méconnaissance des jeunes (et moins jeunes) chercheurs quant à l'histoire de la discipline et ses textes fondateurs, ce qui conduit à réinventer la roue à chaque génération. Toutefois, Widdowson nuance cet agacement en soulignant le fait que cette réappropriation de concepts et débats anciens par de nouvelles générations leur rend leur pertinence et leur dynamisme.

Je me suis notamment penchée sur les questions de grammaticalisation dans les langues sources et cibles, et dans l'interlangue des apprenants (*be + V-ing* étant un marqueur bien plus grammaticalisé qu'*en train de*), à partir de la proposition de (Giacalone Ramat, 1992, 1999) qu'il y aurait un parallèle à dresser entre les processus de grammaticalisation (changement linguistique sur du temps long) et d'acquisition L2 (changement linguistique sur un temps relativement court). J'ai montré qu'« en train de » était en cours de grammaticalisation en français métropolitain, et que son usage semblait plus fréquent dans certains types de contexte, ou pour décrire certains types d'événements.

Ces premiers travaux de recherche s'inscrivent dans la lignée de ceux menés à l'université de Heidelberg par l'équipe de Christiane von Steutterheim et ses collègues ; grâce à des protocoles expérimentaux déjà mis en place, j'ai pu compléter des recueils de données existants et ainsi enrichir les bases de données de l'équipe de Heidelberg. Mes premiers résultats ont permis d'affiner des hypothèses déjà émises dans ce cadre. Cette expérience a été très formatrice : j'ai eu accès, à Paris comme à Heidelberg, au travail d'équipes internationales très dynamiques, qui m'ont ouvert leurs portes et m'ont permis de contribuer à leurs travaux. En tant que jeune chercheuse, j'ai trouvé rassurant et formateur de pouvoir m'appuyer sur des protocoles existants, et d'avoir accès à de nombreuses données déjà disponibles au sein de ces projets. Mais une fois ma thèse terminée, j'ai souhaité élargir mon domaine d'investigation, et m'atteler à ce que je n'avais pas encore eu l'occasion de faire : l'élaboration d'un nouveau protocole expérimental, afin d'explorer de manière plus large la manière dont les apprenants construisent leur compétence discursive en L2. Je reviendrai sur mes deux principaux recueils de données, sur lesquels la plupart de mes travaux récents sont fondés, au chapitre 2.

1.3 Réflexions épistémologiques et méthodologiques

Avoir une réflexion critique sur ses propres recherches, être capable de les situer dans le large prisme de la RAL, permet de prendre du recul par rapport aux micro-analyses des données, et de les inscrire dans une perspective plus globale. Cela permet aussi d'évoluer dans ses pratiques de recherche, dans le sens où ce qui nous semble pertinent à un moment donné pour l'analyse d'un phénomène donné peut nous paraître obsolète ou insuffisamment motivé quelques années plus tard. Si je reste avant tout une praticienne de l'enseignement de l'anglais et de la recherche sur corpus, il me semble essentiel de comprendre comment se situent mes pratiques de recherche par rapport à l'existant dans le champ de la RAL, et de pouvoir les évaluer à l'aune de la compréhension des phénomènes étudiés.

L'abondance récente de chapitres, articles, ou ouvrages d'ordre épistémologique (De Bot, 2015; Gudmestad & Edmonds, 2018; H. Hilton, 2014, 2021; Kramersch, 2007; Ortega, 2005b; G. D. Véronique, 2021; Watorek & Wauquier-Gravelines, 2016), voire d'historiographie ((Howatt & Smith, 2014; Smith, 2016; Smith & McLelland, 2014) témoigne du besoin de recul éprouvé par de nombreux chercheurs, qui cherchent à retracer les étapes clés du développement de la discipline RAL, à identifier ses acteurs principaux (voir sur ce point le sondage de De Bot 2015 auprès de 68 chercheurs internationaux) et ses courants théoriques, afin de mieux situer les contributions des uns et des autres dans le panorama mondial. Si mes travaux s'inscrivent dans ce qu'Heidi Byrnes (2013) a qualifié de « tournant méthodologique » de la RAL, ils prennent part également à un tournant épistémologique, en participant à historiciser ce domaine et à le délimiter (Smith, 2016). Ma première contribution dans ce sens est

Leclercq & Edmonds (2014), qui fournit un panorama des recherches récentes sur l'évaluation du niveau de langue des apprenants dans la RAL. La deuxième consiste en un panorama des recherches sur temps, aspect et modalité dans la RAL (Howard & Leclercq 2017). La troisième (Leclercq & Benazzo 2021) est un chapitre sur la manière dont le concept de relativité linguistique a influencé les travaux en acquisition des langues secondes. Dans ces trois contributions, je m'efforce de situer les travaux récents du domaine dans le contexte plus global du développement des recherches en acquisition.

Mes trois autres principales contributions sont d'ordre éditorial, et m'ont ainsi permis de participer à la diffusion de connaissances dans le domaine de la méthodologie de la recherche en acquisition : dans Edmonds, Leclercq & Gudmestad (2020), et Edmonds, Leclercq & Auger (2020), j'ai participé à l'édition de chapitres et d'articles issus de communications présentées lors du colloque sur la méthodologie de la recherche co-organisé avec A. Edmonds à Montpellier en 2018. Ces deux volumes mettent sur le devant de la scène différents aspects du processus de recueil et d'interprétation des données, comme la conception d'un questionnaire de recherche (Saddour, 2020), ou l'évaluation de la prononciation en L2 (Mairano & Santiago, 2020) ; mais aussi des questionnements sur le rôle des locuteurs natifs dans l'établissement d'une norme à l'aune de laquelle les productions des apprenants L2 sont jugées, sur l'impact des choix épistémologiques/ontologiques effectués par les chercheurs, et sur les défis liés à la transcription et l'annotation de données d'apprenants. Les contributeurs à ces volumes, par les réflexions méthodologiques qu'ils évoquent, enrichissent le domaine de la RAL et le rendent plus structuré, plus lisible, et *in fine* plus fiable dans ses résultats. Ce travail de réflexion sur les pratiques des chercheurs, et sa mise en lumière à travers la publication, vise à fournir à la communauté des chercheurs des outils et des éléments de réflexion pour améliorer la qualité des recherches. En d'autres termes, il me semble aujourd'hui qu'il ne suffit pas d'analyser des discours, il faut pouvoir comprendre comment nos pratiques de recherche contribuent à définir l'orientation de ces dernières, et à faire émerger de nouveaux courants (Ortega, 2005b, 2014). Ces aspects sont fondamentaux aussi dans le cadre de la formation des masterants et jeunes docteurs en acquisition, mais aussi plus largement pour l'enseignement de la linguistique et de la didactique (Ortega, 2005a).

Enfin, j'ai récemment coédité un ouvrage d'introduction à l'acquisition des langues étrangères (Leclercq, Edmonds & Sneed German 2021). Cet ouvrage est né de notre constat du manque d'ouvrages en français présentant la RAL. Alors que les publications en anglais sont légion, nous manquons d'ouvrages de synthèse présentant les avancées récentes du domaine. Nous avons conçu cet ouvrage pour qu'il puisse toucher un public large (étudiants de licence ou Master langues étrangères, enseignants de langue, chercheurs en acquisition des langues étrangères...) Grâce à cet ouvrage, nous disposons désormais de 22 chapitres introductifs qui présentent tous, en des termes accessibles, les principaux questionnements d'un sous-domaine, une synthèse des recherches les plus récentes et des principaux enseignements que l'on peut en tirer ; le chapitre s'achève sur une bibliographie sélective pour permettre au lecteur motivé d'aller plus loin. Nous espérons, grâce à cet ouvrage, faire découvrir notre champ de recherche à de nouveaux publics, et former nos étudiants et futurs enseignants à la RAL.

Le chapitre 2 sera consacré à mes travaux sur la méthodologie de la recherche au sein de la RAL. J'y expose mes questionnements sur les méthodes à utiliser pour la construction des connaissances. En particulier,

j'aborde la constitution de corpus oraux et les défis que constituent l'évaluation du niveau de langue des participants à corpus, ainsi que la transcription des données.

Chapitre 2. Place de la méthodologie de la recherche pour l'étude des discours d'apprenants L2

Bien qu'au cœur de toute démarche de recherche, la méthodologie n'a pas toujours reçu l'attention qu'elle mérite dans les publications en acquisition (Byrnes, 2013, p. 825), tout particulièrement alors que les contraintes éditoriales imposent d'écrire des articles en un nombre de mots limité. Dans les premiers temps de la RAL, la communauté de la recherche était divisée suivant des lignes relativement faciles à identifier : d'un côté, le courant générativiste, pratiquant une recherche confirmatoire visant à élucider la manière dont les principes et les paramètres régissent la production langagière humaine (White, 2003) ; de l'autre, le courant fonctionnaliste, dans le sillage de la publication de (Corder, 1967), pratiquant une recherche exploratoire, partant des données de terrain pour conceptualiser les phénomènes linguistiques. Mais c'est à partir des années 1990s que la multiplication des approches a rendu difficile le suivi global du domaine. On peut citer, entre autres, *Socio-Cultural Theory* (SCT) (Lantolf et al., 2015), *Conversation Analysis* (Wagner, 2019), *Complex Dynamic System Theory* (voir (Hiver et al., 2022) pour une revue récente)... Parallèlement, le développement d'outils statistiques sophistiqués (De Bot, 2015; De Bot et al., 2007; Larson-Hall & Plonsky, 2015) et la création de corpus numérisés a permis la fouille de données riches et nombreuses, et les chercheurs ont été pris d'une frénésie d'analyses statistiques pour chiffrer les phénomènes, identifier des tendances, des corrélations, et isoler des facteurs clés dans l'acquisition des langues étrangères. Paradoxalement, le développement de ces outils n'a pas toujours été de pair avec une plus grande transparence sur les procédures de recueil et d'analyse des données, compliquant l'interprétation, la comparabilité et la réplification des expériences menées.

Depuis une dizaine d'année, cependant, la communauté internationale, des deux côtés de l'Atlantique, a manifesté un regain d'intérêt pour ce sujet, preuve peut-être que ce champ de recherche gagne en maturité (Edmonds et al., 2020b) ou vit un « tournant méthodologique » (Byrnes, 2013, p. 825). Aux Etats-Unis, si certains ouvrages à destination des étudiants et jeunes chercheurs se veulent englobants (par exemple, les ouvrages d'initiation à la recherche en acquisition L2 de (Gass & Mackey, 2012; Mackey & Gass, 2005), certains auteurs se focalisent sur des aspects spécifiques de la méthodologie de la recherche, tels que (Duff, 2014), qui, face à la prolifération des études quantitatives, rendues possibles par la compilation de corpus volumineux et le développement d'outils de fouille adaptés, rappelle l'importance des études de cas pour « offrir une meilleure compréhension des expériences des individus, des problèmes, des intuitions, des itinéraires développementaux ou des performances individuelles au sein d'un contexte linguistique, social ou éducatif donné »¹². En parallèle des appels à développer les approches qualitatives et les études de cas, (Larson-Hall & Plonsky, 2015; Norris, Plonsky, et al., 2015; Norris, Ross, et al., 2015; Plonsky, 2013) s'attachent à fournir des repères et des conseils pour une utilisation adéquate des statistiques dans la description et l'interprétation des données quantitative. Sur le plan de la conception des dispositifs expérimentaux, (Marsden et al., 2018) soulignent l'importance de

¹² "in order to provide an understanding of individuals' experiences, issues, insights, developmental pathways, or performance within a particular linguistic, social, or educational context." Duff (2014 :1), ma traduction

la réplication dans la construction des connaissances sur l'acquisition L2 : il est fondamental que la méthodologie appliquée dans une étude donnée soit présentée avec un degré de détail suffisant (a) pour se faire une idée de la qualité de la démarche de l'auteur, (b) pour garantir que les résultats soient interprétables correctement, et (c) pour permettre la réplication de l'étude par d'autres chercheurs, afin de confirmer (ou d'infirmer) les résultats obtenus (Marsden et al., 2018). Quant à (Ortega, 2005a, 2005b), elle souligne à quel point les considérations épistémologiques, éthiques et méthodologiques sont intimement liées, et invite les chercheurs à ne pas éluder leur responsabilité sociale, tout particulièrement dans le cadre de travaux sur l'apprentissage en milieu guidé. Plus tard, et sur un tout autre plan, (Ortega, 2014) invite à dépasser le modèle du locuteur natif dans l'interprétation des données d'apprentissage, suivant en cela les réflexions de (Davies, 2013).

Consciente du rôle modélisant des revues scientifiques dans l'amélioration de la qualité des articles publiés, (Byrnes, 2013, p. 826), à l'époque éditrice de la revue *The Modern Language Journal*, annonce dans son éditorial la modification des conseils aux auteurs afin de clarifier les attentes de la revue : « *Needless to say, the journal is not in the business of providing, through its author guidelines, a mini-methods course; but it is in the business of enabling authors to submit articles that can ultimately be published.* » D'une manière générale, Byrnes invite les auteurs à faire preuve de davantage de professionnalisme en ce qui concerne leurs choix méthodologiques, et leur explicitation. En particulier, elle appelle à clarifier les analyses statistiques, et à présenter les modèles utilisés dans les analyses qualitatives, en vue aussi de faciliter la réplication.

Parallèlement, en France, on relève dès les années 2000 la multiplication de corpus de français oral numériques, jusque-là peu nombreux, et difficilement accessibles et diffusables. Ce « tournant numérique »¹³ s'est accompagné de nouveaux défis : quelles bonnes pratiques pour le recueil de données orales, mais aussi leur transcription et leur archivage ? La publication d'ouvrages de bonnes pratiques (Baude et al., 2006), ou de réflexions sur certaines étapes du processus (par exemple, sur la transcription, (Mondada, 2000, 2007) et la création de consortiums (en France, IRCOM puis CORLI¹⁴ ou ORTOLANG au sein d'HUMA-NUM, CLARIN en Europe) visent à aider les chercheurs en Sciences du Langage à partager leur données, mais aussi à leur fournir des guides et méthodes pour l'exploration et l'annotation des corpus, tout en fournissant une information juridique sur le recueil des consentements des participants, ou la propriété intellectuelle des créateurs de corpus. Si ces infrastructures ne sont pas propres aux recherches en acquisition des langues, elles sont mises à la disposition des chercheurs du domaine, et témoignent d'un mouvement global de promotion des bonnes pratiques afférentes à l'utilisation de corpus oraux ou multimodaux.

Face à ce tournant numérique-méthodologique, ma propre contribution se situe à plusieurs niveaux. Tout d'abord, j'ai collecté des données pour mes propres recherches et celles de mes étudiants, données qu'il a fallu transcrire, annoter, analyser, archiver et diffuser (voir 2.1); ensuite, face à un certain nombre de questionnements issus de ce travail de terrain, j'ai organisé deux conférences à l'université Paul-Valéry

¹³ <https://www.huma-num.fr/quest-ce-que-la-tgir-huma-num/>

¹⁴ <https://corli.huma-num.fr/>

Montpellier 3, l'une en 2012 sur l'évaluation du niveau de langue des apprenants, qui a donné lieu à un ouvrage édité (P. Leclercq et al., 2014) (voir 2.2) ; et l'autre en 2018, sur les méthodologies de la recherche dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage des langues secondes, co-organisée avec Amanda Edmonds, qui a permis la publication d'un numéro spécial de *Journal of French Language Studies* (Edmonds, Leclercq & Auger 2020, *Methodological challenges in SLA: A focus on French*) ainsi qu'un volume édité de Eurosla Studies Series (*Interpreting language-learning data*, (Edmonds et al., 2020a). Nous avons ainsi contribué à la diffusion de nouvelles réflexions sur la méthodologie de la recherche, et renouvelé l'appel à bonnes pratiques lancé par de nombreux chercheurs avant nous. Enfin, je me suis penchée sur le processus de transcription de l'interlangue, à travers deux contributions : un chapitre sur la transcription des données d'apprenants du français L2 (Leclercq 2020), puis une communication affichée sur les difficultés inhérentes au travail d'une équipe de transcripteur, à travers l'exemple du projet PROLINGSA (P. Leclercq, Edmonds, & Sneed German, 2021), voir 2.3. Ce dernier travail a été réalisé avec mes collègues Amanda Edmonds et Elisa Sneed German et notre équipe d'étudiants en Master LLCER anglais à l'université Paul-Valéry Montpellier 3. La réflexion méthodologique nourrit ainsi mes pratiques de recherche, mais aussi les actions de formations que je mène auprès de mes étudiants de Master (séminaire de méthodologie de la recherche en Master Recherche LLCER anglais, et quatre UE de construction d'un projet de recherche au sein du master MEEF interlangue à UPVM3).

2.1 Travail sur des corpus oraux : contribution méthodologique

Pour un linguiste de terrain, tout d'abord, le recueil de données est un moment fort, qui pour être réussi implique une interaction de qualité avec le participant (à qui le chercheur est redevable : le participant offre de son temps, le plus souvent gratuitement). Ce moment permet un premier repérage informel des phénomènes qui pourront ensuite donner lieu à une analyse. Tous mes travaux prennent appui sur des corpus oraux, comprenant des productions d'apprenants du français ou de l'anglais, à différents niveaux de langue, et dans différentes conditions (milieu guidé ou naturel).

Caractéristiques des corpus oraux

Au cours des quatorze dernières années, j'ai effectué plusieurs recueils de données, qui m'ont permis de toucher du doigt les enjeux et difficultés inhérentes à la conception d'un dispositif expérimental, ainsi qu'au recueil, à la transcription, l'archivage et l'utilisation de données issues de productions langagières humaines. Je présenterai ici mes deux principaux recueils de données, et les questionnements méthodologiques qui en sont issus. Le premier recueil, effectué entre 2009 et 2020 à Montpellier, est issu des projets APN et LANGACROSS, et consiste en des tâches orales de récits d'images (Horse Story, Cat Story, Frog Story) ou de film (Reksio). Il repose sur la méthode comparative, qui permet, en élicitant des données de production issues de différents types d'apprenants (enfants, adultes ; de niveaux variables ; dans différents contextes d'apprentissage ; avec différentes langues sources et cibles), d'essayer de démêler ce qui relève des facteurs typologiques (impact des propriétés des langues source et cible) ou personnels (âge de début d'apprentissage, niveau de langue), de ce qui constitue des universaux acquisitionnels. Plusieurs recueils célèbres ont utilisé cette méthode. Par exemple, le corpus INTERFRA à Stockholm (Bartning & Schlyter, 2004) rassemble des données transversales d'apprenants du français à différents stades de leur apprentissage (d'abord en milieu guidé, à l'université, puis en

immersion, lors d'un séjour en France) ; on parle dans ce type de recueil d'une démarche pseudo-longitudinale : en enregistrant des cohortes d'apprenants à un niveau donné de leur apprentissage (par exemple, 1^{ère} année de français, 2^{ème} année de français...), on peut déterminer ce qui caractérise l'interlangue des apprenants suédophones de 1^{ère} année, puis de 2^{ème} année, de français langue étrangère. En comparant ces données avec celles d'apprenants du français ayant une autre langue source (l'espagnol, l'anglais, le chinois, etc.), on pourra déterminer ce qui relève de l'impact des propriétés de ces langues (par exemple, l'existence ou l'absence de la catégorie du genre grammatical dans la langue source), et ce qui relève d'itinéraires acquisitionnels universaux, quelles que soient les langues source et cible étudiées. Ce type d'approche est particulièrement efficace dans le sens que les recueils transversaux (ou pseudo-longitudinaux) tels que ceux pratiqués au sein du projet INTERFRA sont relativement rapides à mettre en œuvre : on peut, la même semaine, enregistrer un grand nombre de participants de 1^{ère} année, 2^{ème} année, 3^{ème} année, et ainsi obtenir une photographie nette de ce que ces différents groupes de participants sont capables de produire à un moment donné. Pour que ces données soient fiables, il faut que le niveau de langue de chaque apprenant soit clairement identifié afin que des groupes homogènes de participants puissent être constitués, et c'est l'une des premières interrogations qui a émergé de mon travail de collecte de données.

Démarche comparative

La même démarche comparative a été utilisée au sein du projet ESF (Perdue, 1993). Toutefois, ce projet se distingue par le fait qu'il s'agit de l'un des rares à rassembler des données longitudinales issues d'entretiens (chaque participant a été suivi et enregistré pendant trois ans) ou parfois même d'enregistrements dans des situations de la vie de tous les jours (à la poste, etc., (P. Leclercq & Benazzo, 2021)), et qu'il porte sur des apprenants non guidés en milieu naturel. La dimension sociale du projet est importante, même si les chercheurs ont essentiellement exploité le côté linguistique du corpus.

D'autres recueils longitudinaux, tels que le corpus LANGSNAP, ont également une visée comparative : LANGSNAP rassemble des données de production orale (entretiens, tâches de récits de film) et écrites (essais argumentatifs) d'étudiants anglophones effectuant un séjour prolongé à l'étranger (en tant qu'étudiant à l'université, assistant dans une école ou stagiaire dans une entreprise), dans un pays francophone ou hispanophone. Les recueils ont eu lieu avant le départ, pendant le séjour, au retour immédiat du séjour, et deux années après le retour. Comme le corpus ESF, LANGSNAP propose des données issues d'une expérience d'immersion, mais avec des participants ayant reçu un apprentissage formel prolongé de leur langue cible. Il permet, notamment à travers les entretiens et les questionnaires biographiques, d'étudier l'impact des réseaux sociaux constitués par les participants lors de leur séjour à l'étranger. Ce corpus s'inscrit dans ce que (Block, 2007) a appelé « social turn », le tournant social, au sein des études sur l'acquisition des langues : il s'agit de la prise de conscience de certains acteurs du domaine que l'on ne peut pas cantonner l'étude de l'acquisition des langues étrangères à l'analyse de l'interlangue des apprenants, ou à proposer une séparation nette des contextes d'apprentissage en deux catégories étanches (milieu institutionnel et naturel), sans prendre en compte le caractère éminemment social de l'apprentissage chez l'être humain (Howard, 2021).

Alors que de nombreux corpus transversaux ont permis aux chercheurs d'effectuer un travail important de caractérisation des lectes d'apprenants, les corpus longitudinaux leur offrent la possibilité de suivre l'évolution d'un participant donné, sur un temps plus ou moins long, afin d'étudier en profondeur la dynamique de l'apprentissage.

Mon propre itinéraire de chercheuse suit ce cheminement vers une prise en compte plus globale du processus d'acquisition d'une langue : j'ai d'abord voulu constituer un large corpus transversal, afin de disposer de données me permettant de caractériser l'interlangue d'apprenants du français et de l'anglais à différents niveaux (élémentaire, intermédiaire, avancé) ; puis, consciente des limites de cette approche, et grâce aux travaux du réseau COST SAREP (Howard...), je me suis lancée, avec mes collègues Amanda Edmonds et Elisa Sneed German, dans un recueil longitudinal multimodal (PROLINGSA), portant sur cinq participants (étudiants francophones Erasmus en Irlande ou au Royaume-Uni), et avec pour objectif d'étudier le développement linguistique d'apprenants avancés lors d'un séjour à l'étranger, en fonction de leur expérience sociale.

Je présente en 2.1.1 et 2.1.2 la constitution de mes deux corpus.

2.1.1 Corpus pour le projet LANGACROSS

Suite à mes travaux de thèse sur l'acquisition de la référence temporelle en conditions expérimentales et dans des récits de films publicitaires, j'ai voulu élargir mes connaissances sur la compétence discursive, et mieux comprendre la manière dont les apprenants la développent au cours de l'apprentissage. J'ai donc recueilli un nouveau corpus de productions orales narratives semi-guidées constitué d'enregistrements d'apprenants adultes francophones (mais aussi arabophones et locuteurs de wolof) de l'anglais, et d'apprenants germanophones et anglophones du français, à différents niveaux (élémentaire, intermédiaire, avancé). Les supports utilisés étaient de type récit sur image (*Frog Story*, *Horse Story*, *Cat Story*) et récit de film (*Reksio*). Pour ce nouveau recueil, répertorié au sein du site du consortium [IRCOM-Humanum](https://www.sfl.cnrs.fr/langacross2) et effectué entre 2009 et 2020 à l'université Paul Valéry Montpellier 3, je me suis inspirée des protocoles expérimentaux et des outils fournis par les projets APN (Watorek 2004) et LANGACROSS (<https://www.sfl.cnrs.fr/langacross2>), en réalisant des entretiens comprenant les étapes suivantes :

- Etape 1 : questionnaire biographique
- Etape 2 : tâches semi-guidées de production orale
- Etape 3 : test de langue (Oxford Quick Placement Test pour l'anglais L2, test de positionnement de American University of Paris pour le français L2).
- Etape 4 : signature d'une autorisation d'exploitation des données

Je me suis aussi familiarisée avec l'utilisation d'outils de transcription et d'analyse tels que CLAN et Excel, et ai proposé des formations à ces outils à mes collaborateurs (masterants et collègues)¹⁵. J'ai choisi ces outils pour leur versatilité et leur accessibilité : CLAN dispose d'un manuel utilisateur extrêmement complet (MacWhinney, 2000), régulièrement mis à jour et téléchargeable sur le site

¹⁵ Remerciements à Sophie Lafont, Boris Picard, Laurent Nalem, Lilya Feriani, Moustapha Gueye, Pauline Tron, Siwar Rezgui, Nalini Ragavan, Nathalie Crouau, Eric Mélaç, Amanda Edmonds, Sandra Deshors.

<https://childes.talkbank.org/> ; les transcriptions réalisées sous CLAN sont exportables vers d'autres logiciels de transcription et d'analyse, tels qu'ELAN ou ExMARALDA. En revanche, j'ai choisi de coder mes données sur Excel plutôt que sur CLAN, afin de pouvoir procéder plus facilement à des analyses quantitatives. Le tableau 1 propose une présentation synthétique des enregistrements et transcriptions effectués dans le cadre de ce recueil de données.

Tableau 1. Corpus Récits Oraux UPVM3

Tâche	Participants FrL1 AngL2 ¹⁶	Participants AngL1 FrL2 ¹⁷	Participants Wolof L1 AngL2	Participants Arabe L1 AngL2	Participants GerL1 FrL2
Reksio	40 participants <i>dont</i> 11 avancés 19 intermédiaires 10 élémentaires	41 participants <i>dont</i> 18 avancés 23 intermédiaires	3 participants <i>dont</i> 2 élémentaires et 1 intermédiaire	5 participants <i>dont</i> 4 élémentaires et 1 intermédiaire	7 participants avancés
Frog Story 1¹⁸	22 participants <i>dont</i> 9 avancés 7 intermédiaires 6 élémentaires	9 participants <i>dont</i> 5 avancés et 4 intermédiaires	3 participants <i>dont</i> 2 élémentaires et 1 intermédiaire	/	7 participants avancés
Frog Story 2¹⁹	3 participants intermédiaires	/	/	5 participants <i>dont</i> 4 élémentaires et 1 intermédiaire	/
Horse Story	18 participants <i>dont</i> 7 élémentaires 8 intermédiaires 3 avancés	9 participants <i>dont</i> 5 avancés et 4 intermédiaires	3 participants <i>dont</i> 2 élémentaires et 1 intermédiaire	5 participants <i>dont</i> 4 élémentaires et 1 intermédiaire	7 participants avancés
Cat Story	18 participants <i>dont</i> 7 élémentaires 8 intermédiaires 3 avancés	9 participants <i>dont</i> 5 avancés et 4 intermédiaires	3 participants <i>dont</i> 2 élémentaires et 1 intermédiaire	5 participants <i>dont</i> 4 élémentaires et 1 intermédiaire	7 participants avancés

La constitution de ce corpus, qui comprend un total de 96 participants, m'a fourni l'occasion de m'interroger sur la manière dont on pouvait évaluer le niveau de langue des apprenants. Dans mon travail de thèse, je n'avais pas testé le niveau des participants à mon étude, me fiant à des critères institutionnels (étudiants français inscrits à la préparation au CAPES ou à l'agrégation d'anglais). Néanmoins, j'avais observé quelques disparités dans les productions recueillies et il me semblait fondamental pour ce nouveau recueil d'adopter une démarche plus fiable pour l'évaluation du niveau de langue. J'y reviendrai dans la partie 2.2. Par ailleurs, l'étude de ce corpus m'a invitée à réfléchir sur le processus de transcription,

¹⁶ A ces participants s'ajoutent les productions de 16 FrL1 AngL2 pour lesquels le test de niveau n'a pas été réalisé.

¹⁷ A ces participants s'ajoutent les productions de 11 AngL1 FrL2 pour lesquels le test de niveau n'a pas été réalisé.

¹⁸ Mayer, M. (1967). *A Boy, a Dog and a Frog*. New York: Dial Books.

¹⁹ Mayer, M. (1969). *Frog Where are You?* New York: Dial Books.

tout particulièrement lorsque les participants produisaient des formes ambiguës : j’y reviendrai dans la partie 2.3.

2.1.2 Corpus PROLINGSA

Le corpus PROLINGSA (*Linguistic Progress during Study Abroad*) est une étude longitudinale de 12 mois visant à caractériser l’impact du séjour à l’étranger sur le développement linguistique. Ce projet a été mûri suite à l’exploitation de mon premier corpus, et de ma prise de conscience des limites de l’étude du développement de la compétence discursive à partir de données transversales, un constat d’ailleurs corroboré par de nombreux chercheurs. Parallèlement, Amanda Edmonds et moi-même avons participé, à l’invitation de Martin Howard, au projet COST SAREP, dont l’objet principal était de rassembler des chercheurs travaillant sur l’apprentissage en immersion, lors d’un séjour d’étude à l’étranger. Avec mes collègues Amanda Edmonds et Elisa Sneed German, nous avons donc suivi cinq étudiants francophones montpelliérains, inscrits en licence LEA, et sélectionnés pour un séjour Erasmus+ de neuf mois à Londres, Dublin ou Cork. Le protocole visait à mesurer les compétences linguistiques avant le départ, pendant le séjour et au retour de la mobilité pour traquer le développement des compétences langagières tout au long de la mobilité, et à mieux comprendre la dynamique interne du développement langagier à travers l’étude de divers facteurs (constitution de réseaux sociaux sur place ou virtuels, compétences stratégiques). Le tableau 2 présente les participants au projet :

Participant	Homme/Femme	Age en juin 2018	Niveau global en anglais	Compétence lexicale (Lex30)^a	Université d’accueil
A	F	19	B2	32	DIT
C	F	18	B1	20	UCC
Y	H	19	C1	58	Middlesex
N	H	19	C1	63	UCC
M	F	19	C1	47	UCC

Tableau 2. *Participants au projet PROLINGSA*

Le protocole expérimental (présenté dans le Tableau 3, et entièrement disponible sur [Ortolang](#)) consistait en cinq entretiens semi-guidés filmés au cours des 12 mois, au cours desquels les deux investigatrices (A. Edmonds, américaine, et moi-même, francophone), interrogeons en anglais les participants sur leurs motivations, leurs expériences linguistiques, le déroulement de leur séjour, les liens sociaux qu’ils ont pu établir, et sur des sujets d’actualité.

Date	Protocole expérimental
juin 2018	- entretien semi-guidé filmé - Tests de langue : - Test 1 : Oxford Quick Placement Test (test de niveau global) - Test 2 : Lex30 (test de compétences lexicales)
novembre 2018 février 2019 avril 2019	- entretien semi-guidé filmé

juin 2019	<ul style="list-style-type: none"> - entretien bilan semi-guidé filmé - Tests de langue : <ul style="list-style-type: none"> - Test 1 : Oxford Quick Placement Test est de niveau global) - Test 2 : Lex30 (test de compétences lexicales) - recueil de représentations graphiques de l'évolution de l'état d'esprit ainsi que de la perception des progrès linguistiques au cours de la mobilité
-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 3. *Protocole expérimental et calendrier de mise en œuvre*

Le premier entretien a eu lieu en juin 2018, à Montpellier, avant le départ ; les trois entretiens suivants ont eu lieu en novembre 2018, février 2019 et mars 2019, sur le lieu d'étude des participants ; et le dernier entretien a eu lieu à leur retour à Montpellier, en juin 2019. Le recueil de données a été complété par des graphiques réalisés en juin 2019 par les participants, l'un pour représenter l'évolution de leur niveau de langue (*proficiency*) au cours du séjour, et l'autre pour représenter leur moral (*mood*) au cours des neuf mois à l'étranger. Nous avons pu bénéficier pour ce projet de financements de COST SAREP, de notre équipe de recherche EMMA, et de la DRIF de l'université Paul Valéry Montpellier 3, afin de financer nos missions sur le terrain, et de rémunérer certains transcripateurs. Le tableau 4 fournit une description globale de la durée des enregistrements recueillis, et du nombre de mots produits par les différents participants.

Durée totale du corpus	717 min 10 sec (=12 heures)
Durée totale par participant	
A	138 min 10 sec
C	102 min 5 sec
M	84 min 11 sec
N	151 min 29 sec
Y	241 min 40 sec
Total # mots	102488
Total # mots (participants)	68819
Total # mots (interviewers)	33669

Tableau 4. Description globale du corpus

Au total, nous avons recueilli un peu plus de douze heures d'enregistrements, qu'il a fallu transcrire sous CLAN. Chaque transcription a été relue par un membre expert de l'équipe (phase de vérification et d'harmonisation). J'ai formé pour cela à l'utilisation de CLAN une équipe de 9 transcripateurs, masterants et collègues intéressés par le projet, ce qui nous ont permis de finaliser la transcription et de mettre les données du projet en ligne sur Ortolang en 2021, après une phase laborieuse d'anonymisation des données dans les enregistrements sonores et les transcriptions.

Ce gros travail de transcription et de mise en ligne d'un corpus multimodal par une équipe plurilingue (présentée dans le tableau 5) a soulevé un certain nombre de questions éthiques et méthodologiques, que je relaterai en 2.4.

<i>Conception du protocole expérimental</i>	<i>Amanda Edmonds, Pascale Leclercq</i>
Recueil des données	Amanda Edmonds, Pascale Leclercq
Pilotage des transcriptions	Amanda Edmonds, Pascale Leclercq, Elisa Sneed German
Transcriptions et relectures	Marie-Claude Accart, Amanda Edmonds, Tabata Jullien, Pascale Leclercq, Emily Paige, Elisa Sneed German, Vladyslav Gilyuk, Sandra Heyde

Tableau 5. *Equipe PROLINGSA*

Dans ce qui suit, je présente quelques réflexions méthodologiques issues de mes travaux sur l'évaluation du niveau de langue des apprenants, la transcription, et la constitution de corpus.

2.2 Exploitation méthodologique du corpus pour le projet LANGACROSS : Evaluation du niveau de langue des apprenants

Ma participation au projet LANGACROSS 1 (Hickmann & von Stutterheim) s'est inscrite dans un axe de recherche portant sur la comparaison des processus d'apprentissage de la L1 chez des enfants de 4, 7 et 10 ans, et chez des adultes apprenants d'une L2 (français, anglais), à travers l'étude de la référence aux entités. Ce projet se basait sur les résultats du projet APN (Watorek, 2004 ; Lenart, 2006), et ma contribution a permis d'élargir la base de données existantes en y incluant les productions d'apprenants adultes de l'anglais et du français L2, à différents niveaux de langue (élémentaire, intermédiaire, avancé).

La première étape pour le recueil de données est l'établissement du protocole expérimental. Les supports choisis dans le cadre de ce recueil ayant déjà été exploités, j'ai repris les consignes et mode de recueil mis en œuvre lors des précédents recueils. Chaque recueil démarrait par un entretien biographique, basé sur l'adaptation d'un questionnaire mis au point par Hickmann et collègues dans le cadre du projet LANGACROSS, pour mettre le participant en confiance, et rassembler des informations sur son histoire linguistique ; suite à cela, les participants devaient effectuer plusieurs tâches (Horse Story, Cat Story, Reksio), dans un ordre aléatoire. En dernière étape, les participants devaient effectuer un test de langue (version du *Oxford Quick Placement Test* pour les apprenants d'anglais, test de français de l'*American University of Paris* (AUP) pour les apprenants de français). C'est cette dernière étape qui a donné lieu à mon premier projet sur la méthodologie de la recherche. Les deux tests utilisés fonctionnent de manière relativement similaire : soixante questions portant sur les connaissances lexicales et grammaticales des apprenants. Si le test utilisé pour évaluer le niveau des apprenants francophones de l'anglais est un test standardisé, ayant fait l'objet d'un développement s'appuyant sur des mesures psychométriques, et peut être considéré comme fiable (au moins pour l'évaluation des compétences grammaticales et lexicales des apprenants), ce n'est pas le cas du test de français, fabriqué en interne à AUP, et non-standardisé. Pour ce test, j'ai dû définir moi-même, de manière relativement arbitraire, les niveaux de score qui correspondent aux niveaux élémentaire, intermédiaire ou avancé, avec un degré de finesse et de fiabilité bien inférieur à celui de l'OQPT. Par ailleurs, j'ai pu observer que pour un nombre limité de participants,

les résultats obtenus au test de langue ne reflétaient pas la capacité à s'exprimer en langue étrangère. Par exemple, le participant Alexandre, malgré un test OQPT l'évaluant au niveau élémentaire, présentait une aisance à l'oral qui lui aurait sans doute permis d'être classé parmi les locuteurs de niveau *lower intermediate*. Dans quelle mesure un test basé sur une évaluation de la compétence grammaticale ou lexicale à l'écrit permet-il d'évaluer de manière fiable le niveau d'un apprenant en production orale ? Quels tests à la fois fiables et faciles à mettre en œuvre dans le cadre d'un recueil de données pour la recherche peuvent être utilisés ? Ces questions résonnaient avec mon expérience pédagogique, et tout particulièrement avec mon expérience d'évaluatrice pour le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)²⁰.

Ce sont ces questions qui ont guidé l'élaboration du projet OPAL2 (ANR jeune chercheur, non-financé), en collaboration (la première !) avec Amanda Edmonds. Si ce projet, manquant de maturité, n'a jamais été mis en œuvre, sa rédaction a servi de point de départ à l'organisation d'un colloque international sur l'évaluation du niveau de langue des apprenants, à Montpellier, en février 2012, lequel a donné lieu à un volume édité, (P. Leclercq et al., 2014), contenant à la fois un chapitre de panorama sur les recherches dans ce domaine (P. Leclercq & Edmonds, 2014), et différents types d'outils développés par des chercheurs en acquisition (par exemple, un questionnaire concernant la dominance linguistique chez les bilingues (Gertken et al., 2014), le test *Elicited Imitation* (Tracy-Ventura et al., 2014)...). Cette première aventure éditoriale a été extrêmement riche, et nous a permis d'entrevoir l'importance du processus d'édition dans celui de la création de contenus scientifiques (voir aussi (Byrnes, 2013)). Grâce à ce colloque et cet ouvrage, nous avons pu étendre notre réseau de collaborateurs et surtout adopter de bonnes pratiques de recherche, par la mise en place de modes d'évaluation du niveau de langue variés, permettant une triangulation des résultats, comme proposé par (Tremblay, 2011); par le développement de la transparence dans les outils d'évaluation utilisés, afin de garantir d'une part la répliquabilité des protocoles expérimentaux présentés ; et d'autre part d'augmenter la fiabilité des résultats obtenus. Cette réflexion méthodologique, entamée dans le cadre des travaux du laboratoire EMMA, s'est inscrite dans l'axe de recherche *Ethique de l'altérité: confrontation et responsabilité*, et plus précisément dans le sous-axe *Ethique, Variation(s), Processus, Corpus*. Nous espérons, par ce travail, avoir contribué à promouvoir les bonnes pratiques au sein de la communauté des chercheurs en acquisition langue étrangère, en invitant les collègues à effectuer des choix informés pour l'évaluation du niveau de langue des participants à leurs études. La présence de dix communications orales dont le titre inclut le terme « *proficiency* » lors de l'édition 2022 du colloque EUROSLA semble indiquer que la communauté s'est emparée de cette thématique, et que la question de l'évaluation du niveau de langue, ou la prise en compte du facteur « *proficiency* » dans le développement langagier, fait désormais partie intégrante des pratiques de recherche.

²⁰ <https://www.certification-cles.fr/>

2.3 Exploitation méthodologique du corpus pour le projet LANGACROSS : Transcription et choix théoriques

Une fois les données recueillies, vient ensuite le moment de la transcription, qui constitue une étape cruciale du traitement des données, et conditionne leur interprétation. Suivant (Mondada, 2000), il s'agit d'un processus de traitement des données éminemment subjectif et intrinsèquement variable, qui est intimement liée à la fois aux questions de recherche, au cadre théorique choisi (Ochs 1979), aux possibilités offertes par le logiciel de transcription, et qui en constitue une première interprétation. Au sein de la RAL, et plus généralement du champ de la linguistique appliquée, l'étape de la transcription et ses enjeux connaît un regain d'intérêt depuis quelques années (entre autres (Benazzo & Leclercq, 2021; Benazzo & Watorek, 2021; Bernini et al., 2021; MacWhinney, 2000; Nagy & Sharma, 2013; Saturno, 2015)), notamment dans un contexte scientifique national et international qui valorise la création et la diffusion de corpus oraux (consortiums IRCOM-CORLI, CLARIN, ORTOLANG...) et invite ainsi à se pencher plus en détail sur leur conception. Je prendrai appui sur mes travaux de 2020 et 2021 pour montrer dans quelle mesure les choix théoriques effectués en amont par les chercheurs influencent l'interprétation des données dès la transcription, conditionnant d'emblée les résultats de l'étude ; et dans quelle mesure la variabilité inter-transcripteur peut être caractérisée et valorisée dans le cadre d'un recueil de données.

Dans (P. Leclercq, 2020) je propose une mise en lumière du rôle du processus de transcription dans l'interprétation des données. La transcription est souvent vécue comme une intervention neutre et purement technique permettant d'exploiter des données orales qui resteraient autrement fugaces et difficiles à étudier ; c'est un passage obligé, mais auquel les chercheurs, pressés d'obtenir des résultats communicables, n'accordent généralement que peu d'attention. Dans la plupart des études RAL portant sur l'oral, on ne trouve que quelques lignes dédiées à ce processus pourtant crucial, qui indiquent le logiciel utilisé (CLAN ou autre), et parfois donnent les clés des codes utilisés, mais sans mettre en valeur cette étape-clé du processus interprétatif. Face à cette lacune, identifiée très tôt par (Ochs, 1979), et partant de ma propre expérience de transcription du français, je me suis attachée à décrire comment la terminaison verbale indéterminée [e] produite par les apprenants du français L2 est traitée dans trois études portant sur l'acquisition de la morphologie verbale du français (Granget, 2015a; Herschensohn, 2001; Prévost, 2007). Parmi ces trois études, les deux dernières s'inscrivent dans une approche générative, au sein de laquelle les auteurs ont une démarche de confirmation de présupposés théoriques (*theory-constrained approach*), alors que la troisième a adopté une approche fonctionnaliste, et se base sur la description des données en contexte pour l'interprétation (*data-driven approach*)²¹. Pour rendre compte du morphème indéterminé [e], les deux premiers auteurs ont choisi des transcriptions orthographiques, s'appuyant sur une vision normée de la langue, et effectuant dès lors des choix définitifs sur l'interprétation de ces formes : par exemple, en transcrivant [e] <ait> ou <er>, les auteurs opèrent déjà une interprétation de la production du locuteur, là où Granget a privilégié une transcription phonétique, afin d'éviter un biais interprétatif précoce. J'ai donc pu montrer à quel point le cadre

²¹ Merci à Gabriele Pallotti, à l'époque éditeur en chef de la Eurosla Studies Series dans laquelle mon étude a été publiée, qui m'avait suggéré ces étiquettes particulièrement adaptées.

théorique choisi influence à un stade très primitif de l'étude l'interprétation qui peut être faite des phénomènes à l'étude (voir aussi (Mondada, 2007) sur ce thème).

2.4 Exploitation méthodologique du corpus PROLINGSA : transcription d'un corpus multimodal par une équipe plurilingue

Ma deuxième contribution (P. Leclercq, Edmonds, Sneed German, et al., 2021) est issue d'un questionnement méthodologique : comment construire un corpus multimodal cohérent, lorsque les transcriptions sont effectuées par une équipe plurilingue, avec différents niveaux d'expertise ? Nous partons de notre expérience de constitution du corpus PROLINGSA (voir 2.1.2). Les entretiens sont menés par deux investigatrices (moi-même, francophone, et A. Edmonds, anglophone), pour une durée totale d'enregistrement de 12 heures. Afin de pouvoir exploiter ces données et répondre aux questions de recherche, nous avons transcrit les données sous CLAN. Une équipe de neuf transcripateurs anglophones, francophones et ukrainien, avec des degrés d'expertise divers (trois enseignantes chercheuses et six étudiants de Master), se sont attelés à la tâche, guidés par un manuel de transcription maison adapté de MacWhinney (2000), et reproduit en Annexe 1 de ce volume de synthèse. Chaque transcription a été relue par l'un des membres experts de l'équipe. Néanmoins, nous nous sommes aperçus que malgré nos tentatives d'harmonisation, des variations importantes subsistaient dans les transcriptions finales. Alors même que Mondada (2007) considère que la variation est inhérente au processus de transcription, et qu'elle présente un caractère irrémédiable, nous avons cherché à identifier les éléments sujets à variation au sein de nos transcriptions, puis à voir comment faire en sorte que la variabilité dans les transcriptions ne soit pas un obstacle à l'exploitation du corpus et enfin à valoriser la variation pour en faire un moteur pour la recherche et la formation à la recherche.

Notre protocole, qui s'inscrit dans une démarche comparative, est le suivant : nous avons invité six transcripateurs de langues maternelles différentes (trois anglophones, une francophone, un ukrainien et une algérienne locutrice de Kabyle) à effectuer la transcription sous CLAN d'un même segment vidéo de 2mn30 issu du corpus PROLINGSA (voir Tableau 6). Les participants ont tous reçu une formation à l'utilisation de CLAN mais ont des degrés d'expertise très divers (entre 1 jour et 10 ans d'expérience !). Les six transcriptions ont ensuite été alignées dans un fichier Excel afin de pouvoir les comparer plus aisément. Notre but est, entre autres, d'évaluer l'influence de la langue maternelle sur les choix de transcription.

Locuteur	Genre	L1	Formation	Durée transcrip- tion	Expertise CLAN
LN1	F	Anglais US (stress-timed)	Enseignant-chercheur	43mn	++
LN2	F	Anglais US (stress-timed)	Enseignant-chercheur	1h25	++
LN3	F	Anglais US (stress-timed)	Etudiante en Master	2h30	+
LNN1	F	Kabyle	Etudiante en Master	5h	-
LNN2	F	Français (syllable-timed)	Enseignante	1h34	+
LNN3	M	Ukrainien ²²	Etudiant en Master	1h55	+

Tableau 6. Participants à l'étude sur la transcription d'un segment de 2mn30 (Leclercq et al. 2021)

LN = locuteur natif

LNN = locuteur non-natif

	Longueur Transcription en nb d'énon- cés	Nb de mots dans trans- cription	Type de lignes	Codages utilisés	Difficultés rap- portées dans les journaux de bord
LN1	82	361	*INT1: 1 *INT2: 33 *N: 48	@i (backchannel) &uh (filled pauses) [*] erreur lexicale [x 2] répétitions <xxx> [/] reprises (xx) formes élidées	Segmentation Transcription des répétitions
LN2	83	383	*INT1: 4 *INT2: 32 *N: 47	&hum @i &=laughs [*] (xx) @s code-switching <xxx> [/] reprises	Transcription des false starts Transcription de la voix craquée
LN3	118	378	*INT1: 6 *INT2: 41 *N: 64 %pho: 1 %com: 6	&=nods &=wid- ens:eyes &=shrugs &=shakes:head &=wipes:tear an:d lengthening &um @i [x 2], <xxx> [/] 0prep [*]	Segmentation Identification des formes faibles « That »(I79)

²² Nous n'avons pas trouvé dans la littérature d'information sur le type de modèle accentuel en Ukrainien.

LNN1	89	384	*INT1: 37 *N: 52	@s Xxx @l (xx) (.), (..), (...) pauses : lengthening @i &ehm @l @s 0s Xxx [*]	Transcription des chevauchements Segmentation
LNN2	100	370	*INT1: 2 *INT2: 41 *N: 57	@i &hm: &=laughs <xxx> [/], [x 2] [*] Xxx	Identification et transcription de formes faibles (was, to had)
LNN3	83	383	*INT1: 1 *INT2: 36 *N: 46	&um &uhuh &=laugh (t) @i @s xxx @l [/], [x 2] [*] Lack of utterance de- limiter	Identification de formes faibles Transcription des chevauchements

Tableau 7. Présentation des spécificités des transcriptions d'un même extrait par différents participants Leclercq et al. 2021

Les principaux points de variations observés dans notre corpus sont fonction des centres d'intérêt et de l'expertise CLAN des transcrip-teurs (voir tableau 7). Il s'agit de variations formelles portant sur :

- la longueur de la transcription : le nombre de mots moyen est de 376,5 pour l'extrait concerné, mais varie entre 361 (LN1) et 384 (LNN1).

- la segmentation en énoncés (le nombre d'énoncés moyen est de 92.5, mais varie entre 82 et 118) : en effet, même si tous les transcrip-teurs ont reçu la même consigne (segmenter suivant le principe qu'un verbe correspond à un énoncé), certains peuvent avoir effectué des choix différents lorsque des verbes auxiliaires sont employés (donner exemple), ou lorsque des énoncés sans verbe sont prononcés (donner exemple) ;

- le type de lignes. Ces lignes, non obligatoires, mais possibles sur CLAN, permettent d'ajouter des commentaires de diverses natures (informations situationnelles, commentaires phonologiques, rires etc.) La transcription des rires notamment a fait l'objet d'une grande diversité de traitement et aurait dû être cadrée davantage dans le manuel de transcription PROLINGSA ;

- la transcription détaillée des *gap fillers*, *backchannels*, plus ou moins détaillée suivant les transcriptions ;

- l'utilisation variable des codes de transcription de CLAN (notamment répétitions, auto-corrections, annotation des gestes...), pas toujours bien maîtrisés par les transcripteurs.

A côté de ces variations formelles, notre attention a été attirée par la présence de 31 désaccords liés au décodage de l'enregistrement. Parmi ces derniers, 21 désaccords portent sur l'interprétation des formes faibles, huit portent sur des désaccords lexicaux, comme illustré dans le tableau 8.

Locuteur	Transcripteur					
	LN1	LN2	LN3	LNN1	LNN2	LNN3
N:	to go back in[] school	for me to go back to school	for me to go back Oprep school	to go ba:ck (.) school	to go back to school	it's cool
*INT2:	this has given you perspective	this has given you a new per- spective	this has given you perspec- tiv:e	this is get- ting you a perspective	this is giving you perspec- tive	this is giving you per- spective

Tableau 8. Désaccords formes faibles Leclercq et al. 2021.

Par exemple, la préposition 'to' dans « *go back to school* » a été interprétée comme « in », « to », absence de préposition, ou réinterprété comme « *it's cool* ». Dans un autre énoncé, produit par une locutrice native de l'anglais, « *given* » a été réinterprété comme « *getting* » ou « *giving* ». Cela pose la question de l'interprétation des formes faibles de l'anglais : sont-elles difficiles à comprendre par des locuteurs non-natifs, contraints de les interpréter en fonction de leurs connaissances linguistiques en anglais L2, ou cette difficulté d'interprétation s'étend-elle aux locuteurs natifs ? Nos résultats suggèrent que là où les formes faibles sont difficiles à interpréter, elles le sont tout autant pour les locuteurs anglophones que pour les autres. Même si ces résultats s'appuient sur un corpus très limité, ils tendent à suggérer que les formes faibles de l'anglais font l'objet d'une réinterprétation en fonction d'éléments contextuels ou de connaissances phraséologiques, même chez les locuteurs natifs, ouvrant par là-même de nouvelles pistes d'exploration sur la question de la transcription, mais aussi sur la manière dont les locuteurs de l'anglais L1 ou L2 interprètent les formes faibles en compréhension orale.

Nous concluons en rappelant que la transcription collaborative appelle l'explicitation transparente des choix effectués, et une formation des transcripteurs aux enjeux de la transcription, tout particulièrement à l'impact des choix de transcription sur les possibilités d'analyse des données; enfin, tout particulièrement dans le cas de l'anglais, il est essentiel de prêter une attention particulière à la

transcription des formes inaccentuées, et peut-être de signaler dans la transcription lorsque plusieurs options sont proposées par les transpositeurs pour la même forme.²³

2.5 Bilan

Pour résumer, la réflexion méthodologique constitue un soubassement essentiel à mes recherches. En réfléchissant sans cesse à la manière la plus appropriée de concevoir un protocole expérimental en réponse à une question de recherche, mais aussi à la manière de traiter les données sans forcer ni trop biaiser les analyses, à la fois au moment de la planification de l'expérimentation, mais aussi, rétrospectivement, après la réalisation de l'étude, je fais évoluer mes pratiques de recherche en vue d'en augmenter la transparence et la fiabilité. En organisant des colloques dédiés à la méthodologie de la recherche, et en diffusant mes travaux, à travers des colloques, des publications et des séminaires sur la méthodologie de la recherche, j'espère avoir contribué à populariser cette thématique auprès des étudiants et chercheurs de la RAL.

Dans le chapitre 3, je définis le cadre théorique sur lesquels se fonde mon travail sur l'acquisition de la compétence discursive, avant de présenter mes principaux résultats dans les chapitres 4, 5 et 6.

²³ Merci à Sarra El Ayari pour cette proposition, formulée lors du colloque Réal2 Toulouse (juillet 2021).

Chapitre 3 Acquisition de la compétence discursive

3.1 Définition de la compétence discursive

On peut définir la compétence discursive comme la capacité à exprimer des messages structurés et complexes à l'intention de nos interlocuteurs, et à comprendre les messages produits par ces derniers. La compétence discursive est donc au cœur de la communication humaine, comme proposé il y a maintenant plus de quatre décennies par (Hymes, 1984; Moirand, 1982; Widdowson, 1978). Hymes introduit le concept de *appropriateness*, c'est-à-dire la prise en compte de la situation dans laquelle le message est produit, mais aussi le respect des contraintes liées au genre textuel (récit, description, information...) et aux normes sociales (notamment en fonction de l'âge et/ou du statut social de l'interlocuteur). Le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) inscrit la compétence discursive au sein de la compétence pragmatique, définie comme la capacité à utiliser la langue pour produire des actes de paroles ou réaliser des fonctions langagières, mais aussi comme la capacité à produire un discours cohérent et cohésif approprié à la situation. Pour l'apprenant L2, le défi est d'être capable de mobiliser ses connaissances linguistiques et pragmatiques pour produire un message qui pourra être compris par son interlocuteur (Lenart & Leclercq, 2021, p. 196). La difficulté réside donc dans la maîtrise du nouveau système linguistique, c'est-à-dire la capacité à récupérer le lexique nécessaire à la formulation du message, mais aussi les règles de formation des énoncés, pour structurer l'information de manière suffisamment conforme au système linguistique cible pour pouvoir être compris. Suivant (Von Stutterheim & Klein, 1989:46-47), quel que soit le type de discours, les interlocuteurs doivent gérer la référence à différents domaines conceptuels essentiels : il s'agit de la temporalité, de l'espace (pour fournir le cadre spatio-temporel dans lequel se déroulent les événements mentionnés), des entités (personnes et/ou objets), des procès (états ou événements) et de la modalité (le possible, le nécessaire, le réel, l'irréel etc.). Par exemple, dans un récit, le locuteur devra faire référence aux protagonistes, mais aussi au lieu et au temps où se déroulent les événements racontés, qui seront généralement présentés de manière chronologique. Evidemment le locuteur construit son discours de manière à être compris par son interlocuteur. Cela implique à l'oral de fournir des indices prosodiques pour la segmentation, mais aussi pour la structuration des énoncés (niveau micro) et du discours (niveau macro), et de gérer la référence aux entités et aux procès (Colonna, 2021). Mes travaux sur la compétence discursive, tout en s'inscrivant dans le cadre socio-constructiviste large proposé par le CECRL, s'appuient sur l'approche de la *Quaestio* proposée par von Stutterheim et Klein, qui offre une opérationnalisation linguistique de la compétence discursive. Cette approche sera détaillée en 3.3.1.

3.2 Les fondements psycholinguistiques de l'étude de la référence

La référence est au cœur de la communication humaine. Dès leur plus jeune âge, les enfants apprennent à prêter attention à ce que leur entourage leur communique. Ils prennent appui sur des indices prosodiques, intonatifs, et aussi gestuo-visuels (regard, pointage), qui leur sont fournis par leurs interlocuteurs, pour référer à des objets (Blondel et al., 2017; Guidetti & Morgenstern, 2017; Morgenstern et al., 2014; Rossi et al., 2013). Très rapidement, les bébés s'approprient ces moyens à la fois sonores (cris, pleurs puis babillage, premiers mots et premières constructions figées) et gestuels pour se faire

comprendre (/a'bwa/ pour 'à boire'... ou 'agua' chez une petite bilingue espagnol/français de 15 mois)²⁴. Les premiers mots ont souvent un référent humain (maman) ou désignent un objet familier (tétine, doudou...) ou attrayant (vroum vroum). Au fil des mois, les enfants enrichissent leur vocabulaire, mais aussi leur palette de sons et de gestes, et deviennent capables de construire un discours, comme par exemple pour raconter quelque chose à un proche. Cette activité complexe nécessite d'établir ce qui est donné et ce qui est nouveau, et d'établir des liens inter-énoncés (voir les concepts de cohésion et cohérence discursive proposés par Halliday & Hasan 1976 ; Hasan 1984, cités par (Ryan & Crosthwaite, 2020). Cela implique d'être capable de tenir compte des connaissances de l'interlocuteur (celles qui sont partagées, et celles qui ne le sont pas). Chez l'enfant en bas âge, c'est extrêmement difficile ; cette compétence ne commence à se mettre en place que vers l'âge de 7 ans, et évolue encore à l'âge de dix ans, sous l'effet de la maturation cognitive, de l'instruction et aussi des interactions avec l'entourage (Berman & Slobin 1994, Fayol 1985, Kail, 2012). Les jeunes enfants font souvent preuve d'ambiguïté ou sous-spécification dans la référence (Hickmann 2003), ce qui disparaît à l'âge adulte.

L'apprentissage de la gestion des chaînes anaphoriques est donc long, nécessite à la fois la capacité de mobiliser des connaissances linguistiques (comme manipuler les pronoms), de retenir ce qui a déjà été mentionné, et celle de tenir compte des connaissances de son interlocuteur (voir les travaux sur *Theory of Mind*, (Fukumura & van Gompel, 2012; Keysar et al., 2000, 2003; Vogels et al., 2013). La référence est donc aussi un processus interprétatif, qui implique un traitement cognitif complexe des informations (voir (Colonna, 2021), et son étude implique de tenir compte non seulement du niveau syntaxique, mais aussi du niveau pragmatique et cognitif, comme rappelé par Hickmann & Hendriks :

"An adequate model of acquisition therefore cannot do without the careful crosslinguistic study of how languages map BOTH discourse and sentential functions onto forms. The present study suggests that this type of multifunctionality is a fundamental problem to be solved by children during language acquisition." (Hickmann & Hendriks, 1999, p. 449)

En langue étrangère, la difficulté réside non pas en la capacité à prendre en compte les connaissances de l'interlocuteur, mais à simultanément mettre en œuvre les règles d'un nouveau système linguistique pour communiquer avec cet interlocuteur (Lenart & Leclercq 2013). Les difficultés sont donc liées au degré de connaissances en langue étrangère : lorsque les connaissances sont limitées, la planification du discours est impactée par l'effort nécessaire à la récupération en mémoire des informations linguistiques nécessaires à la formulation (Colonna, 2021; H. Hilton, 2022; Kormos, 2006; Levelt, 1989; Osborne, 2021)²⁵. Le coût cognitif élevé de cette opération explique la difficulté à gérer la planification d'un discours cohésif et complexe (Roussel, 2021). Au niveau avancé, les difficultés sont de nature différente : c'est la capacité des apprenants à réorganiser leur discours suivant les principes de la langue cible qui est en jeu. Les facteurs typologiques (caractéristiques des systèmes linguistiques des langues source et cible en

²⁴ Observations personnelles des premiers mots de ma fille.

²⁵ Nous n'avons pas ici la place pour entrer dans une présentation détaillée des soubassements cognitifs de notre approche de l'acquisition des langues : je me contenterai d'évoquer la place fondamentale des processus attentionnels et mémoriels dans la constitution d'un répertoire langagier suffisant et sa mobilisation à bon escient pour communiquer. Ces processus sont décrits en détail dans les références citées ci-dessus.

présence) entrent alors en jeu. Les facteurs psychotypologiques, proposés par (Kellerman, 1979), prometteurs et souvent invoqués dans la littérature, n'ont à ce jour pas fait l'objet d'investigations poussées, même si (Starosciak, 2021) dans une étude sur le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE, tente d'identifier ces facteurs à travers leurs explications métalinguistiques sur le fonctionnement du passé composé et de l'imparfait français, qui s'éloignent souvent des descriptions proposées dans les grammaires de référence, et révèlent une appropriation toute personnelle de ces concepts.

3.3 Cadre de référence pour l'étude de l'acquisition de la référence en L1 et en L2 : modèle de la *Quaestio* et approche comparative

3.3.1 Modèle de la *Quaestio*

L'étude des données narratives en langue étrangère nécessite un cadre théorique tenant compte à la fois de la capacité de l'apprenant à construire et structurer un discours cohérent, et de mobiliser ses connaissances/ressources langagières pour former des énoncés compréhensibles par l'interlocuteur (que celui-ci soit un locuteur natif de la langue cible, ou un autre apprenant) (Lenart & Leclercq 2021). Si la théorie de l'Accessibilité s'attache à expliquer les choix des locuteurs en matière de référence nominale, le modèle de la *Quaestio* (Klein & Von Stutterheim, 2002; Von Stutterheim & Klein, 1989) propose une prise en compte plus globale de ces choix pour la construction du discours, aussi bien au niveau local (construction des énoncés) qu'au niveau global (macrostructure du discours), à travers les différents domaines de référence (temps, aspect, modalité, entités...). Il s'agit d'un modèle d'analyse du discours qui propose que tout discours réponde à une question implicite ou explicite, qui détermine la structure de l'information aussi bien au niveau local (ou niveau propositionnel – microstructure), qu'au niveau global (niveau discursif ou macrostructure). Ce modèle permet donc d'analyser tous les moyens linguistiques qui permettent la cohérence du discours et sa cohésion. La *Quaestio* varie en fonction du type de discours. Par exemple, les narrations répondent à une question type « Qu'est-ce qui se passe pour P à T0, T1...Tn à S ? », où P est le protagoniste, T un intervalle temporel, et S une localisation spatiale. Ce modèle permet l'analyse de la manière dont les locuteurs rendent compte des différents domaines conceptuels (entités, temps, espace) et établissent des chaînes référentielles au sein du discours, à l'aide notamment des relations anaphoriques. Le modèle de la *Quaestio* permet d'étudier l'organisation de l'information dans tous les domaines référentiels (temps, espace, entités, modalité, et même évidentialité). En ce qui concerne le domaine de la référence aux entités, chaque moment du mouvement référentiel peut être analysé en fonction de l'accessibilité du référent, et du statut topical ou focal des éléments nominaux.

D'un point de vue méthodologique, ce modèle d'analyse a beaucoup été appliqué à des données en production orale issues de tâches semi-guidées de récits d'images ou de films (notamment, Les temps modernes ou le cartoon Reksio). L'étude du mouvement référentiel permet d'observer les stratégies mises en œuvre par des locuteurs enfants ou adultes, d'une L1 ou d'une L2, pour structurer l'information en discours. Parmi les nombreux travaux qui s'inscrivent dans cette perspective théorique, on peut citer (Benazzo, 2012; Lambert & Lenart, 2004). Mes propres travaux s'inscrivent dans cette double approche, pragmatique et cognitive, dans laquelle la production langagière est envisagée dans son contexte communicatif, et en tant que processus cognitif.

3.3.2 Approche comparative

Si la conception du message et la prise en compte de l'interlocuteur ne posent pas de problème particulier aux apprenants L2 adultes, la mise en œuvre des règles discursives de structuration informationnelle et de mobilisation du répertoire linguistique de la L2 peut être difficile, tout particulièrement en début d'apprentissage, et tout particulièrement lorsque les paires de langues en présence varient quant aux moyens linguistiques disponibles pour la référence nominale. Par exemple, le polonais est une langue dite « sans articles », l'allemand et le français marquent le genre dans les syntagmes nominaux, là où l'anglais ne le marque que sur les pronoms personnels.

Dans le sillage des études sur l'acquisition de la L1, notamment les travaux sur l'émergence de la morphologie chez l'enfant²⁶, des travaux sur la typologie des langues, et de l'analyse contrastive dans les années 60 et 70 (voir (Corder, 1967)), les chercheurs de la RAL se sont fixés pour objectif d'établir ce qui relève de chemins développementaux communs à tous les types d'acquisition des langues (L1, L2, L3...), et d'identifier les phénomènes qui seraient contraints par les spécificités propres à chaque langue.

A l'aide d'une méthodologie comparative, les chercheurs ont pu recueillir des données de même nature chez des enfants apprenant leur langue maternelle, et chez des adultes locuteurs natifs de ces langues, mais aussi chez des adultes apprenants plus tardifs d'une langue étrangère, afin d'étudier d'une part les effets de transfert d'une langue à l'autre (voir (Jarvis, 2000) pour un cadre unifié sur l'étude des phénomènes translinguistiques)²⁷, et d'autre part d'identifier des parcours acquisitionnels comparables, en fonction des paires de langue en présence et/ou de l'âge de début d'acquisition.

Par exemple, (Hickmann & Hendriks, 1999) présente une revue détaillée de la littérature sur l'acquisition de la cohésion au sein des discours (narratifs) d'enfants de 3, 7 et 10 ans, et d'adultes présentant une grande variété de langues maternelles (chinois, anglais, français, allemand, etc.) Dans leur étude, elles cherchent à déterminer lesquelles des capacités des enfants à organiser les relations anaphoriques en discours sont universelles, et lesquelles sont dépendantes des propriétés typologiques de leurs langues maternelles. Elles utilisent la méthode des récits sur image (*Horse & Cat stories*) pour faire produire des narrations à des enfants de 3, 6 et 10 ans, ainsi qu'à des adultes locuteurs natifs de l'anglais (n=80), de l'allemand (n=40), du français (n=40) et du mandarin (n=40). A travers l'analyse des principes syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui déterminent l'utilisation des expressions référentielles pour le maintien de la référence aux protagonistes animés en discours, elles concluent que le développement de l'anaphore suit des principes pragmatiques universels, tout en étant contraint par les propriétés spécifiques des langues, tant au niveau de la structuration de l'énoncé, qu'au niveau discursif (voir aussi (Hickmann et al., 2015) pour une revue de la littérature sur le caractère multifonctionnel des expressions référentielles, et sur le développement de la référence en langue maternelle chez l'enfant.) Les nombreux travaux de Slobin emploient le même type d'analyse comparative enfant/adulte (Slobin, 1987, 2003,

²⁶ Voir à ce sujet (Berko, 1958), dans lequel elle relate l'expérience menée à partir du support Wugs, mais aussi les travaux de (Brown, 1973).

²⁷ Voir aussi les travaux de (Alonso Alonso, 2016; Angelis, 2005; De Angelis & Dewaele, 2011; Gass & Selinker, 2008; Yu & Odlin, 2016) sur la question de l'influence translinguistique et du transfert.

2005), afin d'illustrer le développement de la référence aux mouvements et déplacements en contexte narratif, à partir du support *Frog Story*, dans le cadre du *Thinking for Speaking*, une version revue et actualisée de la relativité linguistique.

Chez l'adulte apprenant d'une langue étrangère (et aussi, bien que le phénomène soit moins exploré, chez l'enfant apprenant précoce d'une langue étrangère), la tâche de l'apprenant est non seulement d'apprendre le lexique et les règles grammaticales qui régissent le nouveau système, mais également d'établir de nouveaux appariements forme-fonction, c'est-à-dire de reconceptualiser la manière dont il rend compte de certains domaines sémantiques, et organise sa production langagière, au niveau local (énoncé) comme au niveau global (discours) (voir (Lambert et al., 2022) pour une discussion récente sur la question du transfert conceptuel en L2).

A ce niveau, l'étude la référence à l'espace a été très fructueuse (Anastasio, 2019; Anastasio & Benazzo, 2020; Athanasopoulos & Bylund, 2013; Bylund & Athanasopoulos, 2015; Engemann et al., 2015; Han & Cadierno, 2012; Hendriks, 1998; Hendriks & Hickmann, 2015; Slobin, 2005) mais d'autres domaines ont aussi suscité l'intérêt des chercheurs de la RAL, comme :

- la référence temporelle (Edmonds & Gudmestad, 2015; Granget, 2015b, 2019; Gretsche & Perdue, s. d.; Jordens, 2002; Kihlstedt, 2010, 2015; Kihlstedt & Izquierdo, 2021; Michot & Pierrard, 2017; Saddour, 2017; Vraciu, 2010) ;
- la structuration informationnelle (Benazzo et al., 2004; Dimroth, 2002; Lambert et al., 2008) ;
- la référence nominale (Kang, 2004; Lambert & Lenart, 2004; Lenart, 2006, 2020; Lenart & Perdue, 2004; Oh, 2008; Ryan, 2015; Ryan & Crosthwaite, 2020).

La comparaison entre un processus inéluctable, celui de l'apprentissage de la L1, et un processus d'acquisition de la L2 largement dépendant des conditions d'apprentissage (milieu d'apprentissage guidé ou non guidé, motivation...) invite néanmoins à un questionnement méthodologique sur cette approche.

Dans un premier temps, je prendrai appui sur mes travaux sur l'acquisition de la référence nominale en L1 et en L2, puis sur ceux portant sur l'acquisition des moyens de référence à la temporalité, afin de montrer comment, à travers une approche comparative et développementale, mes travaux contribuent à la recherche sur l'universalité des processus acquisitionnels. Puis je présenterai ceux de mes travaux qui explorent, à partir de données plus écologiques, le développement langagier mais aussi la variation individuelle au cours d'un séjour prolongé à l'étranger.

3.4 Ma contribution

Mes travaux visent d'une part à contribuer au débat sur la nature de l'apprentissage de la L2, en recherchant ce qui est commun à l'acquisition de la langue maternelle et des langues étrangères, et ce qui les différencie ; et d'autre part, à s'appuyer sur des éléments de typologie des langues, pour évaluer l'influence de la langue maternelle sur la production en L2, et aussi la capacité des êtres humains à reconceptualiser les concepts de la L1 lors de l'acquisition de la L2 (*form-function remapping*). Dans ce cadre, j'ai principalement exploré l'acquisition de trois domaines conceptuels : la temporalité, l'évidentialité et la référence nominale, par des locuteurs francophones de l'anglais, et anglophones du

français, à différents niveaux (élémentaire, intermédiaire, avancé). Ces domaines font partie des domaines clé pour la structuration d'un discours cohérent et compréhensible par un interlocuteur, comme proposé par (Von Stutterheim & Klein, 1989). Plus récemment, j'ai commencé à m'intéresser à l'impact du milieu d'apprentissage, et plus particulièrement à celui du séjour en immersion, sur le développement linguistique. Cela m'a amenée à travailler sur des données conversationnelles, plus écologiques, à partir d'entretiens semi-guidés, et à travailler sur des phénomènes pragmatiques mais aussi sur le développement lexical et prosodique, en lien avec le positionnement énonciatif du locuteur et sa socialisation. L'organisation de cette synthèse suit mon cheminement intellectuel : j'y développerai au chapitre 4 mes travaux sur la référence nominale, au chapitre 5 ceux sur la référence temporelle, et au chapitre 6 ceux sur le positionnement énonciatif, avant de présenter au chapitre 7 mes réflexions sur les liens entre RAL et didactique des langues.

Pour résumer, mon travail de recherche se situe du côté linguistique de la psycholinguistique. Cela correspond à ma formation, mais aussi aux opportunités de travail qui m'ont été offertes depuis mon doctorat : je suis rattachée à une équipe de recherche (EMMA EA741) qui rassemble des chercheurs anglicistes spécialistes de littérature, civilisation ou linguistique, ce qui m'incite davantage à travailler sur les aspects linguistiques de la compétence discursive que sur ses aspects cognitifs. Cela a longtemps été une frustration : mais plus le temps passe, plus je me rends compte qu'à l'heure où de nombreux chercheurs du domaine se tournent vers une approche expérimentale, souvent déconnectée de la pratique langagière écologique, il est aussi très intéressant d'étudier finement les aspects linguistiques de la production langagière, notamment en interaction, un constat partagé par Kathleen Bardovi-Harlig, citée par (De Bot, 2015, p. 61): *"There is less linguistics as the years go by. Applied linguists are less well trained. There are more and more programs with none of the core linguistic areas."* L'étude linguistique des phénomènes garde donc tout son intérêt, en interaction avec d'autres approches, comme celles portant sur l'étude des mécanismes cognitifs (voir par exemple (Flecken et al., 2015) sur les mécanismes attentionnels mis en œuvre pour préparer la verbalisation). Ce type de constat rétrospectif est le signe d'un champ de recherche qui gagne en maturité, tout comme la parution d'ouvrages, d'articles ou de chapitres d'ouvrage proposant une mise en perspective historique de la RAL montre que ce domaine se structure et s'historicise (voir (Benazzo, 2012; De Bot, 2015; H. Hilton, 2014; Matthey & Véronique, 2004; Mitchell et al., 2013; Osborne, 2021; D. Véronique, 2005, 2022; Whyte, 2021).

Chapitre 4. Contributions à la recherche sur la compétence discursive des apprenants L2 : acquisition de la référence nominale

Alors que ma thèse portait sur l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition de l'aspect en déroulement chez des apprenants très avancés de l'anglais et du français L2, à partir de très courts comptes-rendus en ligne de saynètes vidéo fabriquées, j'ai souhaité explorer plus largement la manière dont les apprenants du français et de l'anglais pouvaient développer la compétence discursive dans leur L2, dès le début de l'apprentissage. Je m'intéressais particulièrement à la question de la planification du discours chez l'apprenant, et sa gestion de la référence au sein d'un récit. Dans cette partie, j'explorerai le développement de la compétence discursive en L1 et en L2, et les processus communs aux enfants qui acquièrent leur L1 et aux adultes qui acquièrent une langue étrangère. Comment les apprenants enfants et adultes développent-ils les moyens linguistiques nécessaires à la communication avec un interlocuteur, et en particulier la référence aux entités ? Les processus d'acquisition L1 et L2 sont-ils universaux, ou existe-t-il des processus spécifiques à la L1 et à la L2 ?

Ces questions s'inscrivent dans le programme de recherche du projet LANGACROSS (1 et 2). Mes propres travaux sur l'acquisition de la référence nominale, réalisés dans une perspective fonctionnaliste en étroite collaboration avec Ewa Lenart contribuent à ce débat récemment remis en lumière par Ryan & Crosthwaite (2020), Lenart (2021), Lenart & Leclercq (2021) et Watorek (2021).

4.1 L'acquisition de la référence nominale en discours : Théorie de l'Accessibilité

Si mes travaux s'inscrivent dans une approche fonctionnaliste et comparative ainsi que dans l'approche discursive développée par (Klein et Von Stutterheim 1989), j'ai recours à une variété d'outils théoriques pour l'étude des différents domaines de référence. Pour l'analyse de la référence aux entités, l'*Accessibility Theory* d'Ariel (Ariel 1988, 1990, 2004, 2008) propose une classification à la fois linguistique et cognitive des expressions référentielles, en fonction de leur accessibilité pour l'interlocuteur : les expressions anaphoriques telles que les pronoms personnels, très dépendants du contexte ou des connaissances de l'interlocuteur pour leur interprétation, figurent parmi celles au plus haut degré d'accessibilité dans le domaine de la référence aux entités ; alors que les syntagmes nominaux pleins, ne nécessitant pas ou peu d'inférence de la part de l'interlocuteur pour la résolution de la référence, sont considérées comme ayant un bas degré d'accessibilité (voir Figure 2 et Figure 3).

Full name > long definite description > short definite description > last name > first name > distal demonstrative > proximate demonstrative > stressed pronoun > unstressed pronoun > cliticised pronoun > verbal person inflections > zero

Figure 2. Hiérarchie des expressions référentielles en fonction de leur accessibilité (Ariel (2008, p.44), cité par (Crosthwaite & Ryan 2020)).

HAM	1. Zero anaphora (topic) 2. Subject pronouns (topic) 3. Object pronouns (topic or focus)
MAM	4. Demonstrative/possessive NPs (topic) 5. Demonstrative/possessive (focus)
LAM	6. Definite NPs (topic) 7. Definite NPs (focus)

Figure 3. Echelle d'accessibilité des expressions référentielles, tiré de (P. Leclercq & Lenart, 2013)

Suivant Crosthwaite & Ryan 2020, p.4,

« referring expressions are used to “encode” (Ariel, 2008) the level of inference require to resolve any reference at a given moment, taking into consideration the target referent(s)’ relative distance between discourse-old and repeated mentions, competition between referents of similar types, degree of salience of the referent, and the unity (breaks in continuity) of reference within a given discourse sequence.”

Le mouvement référentiel est donc bâti par le locuteur de manière à fournir à son interlocuteur des indices interprétatifs permettant la compréhension mutuelle. L'Accessibilité apparaît comme un concept cognitif intimement lié à la structure de la mémoire : le choix des marqueurs pour la référence nominale constitue un indice linguistique permettant la récupération de l'information dans la mémoire à long terme (P. Leclercq & Lenart, 2013).

Dans ce cadre, mes travaux, menés en collaboration avec Ewa Lenart, sur l'acquisition de la référence aux entités visent à caractériser le développement de la compétence discursive en L1 et en L2, et à mettre au jour ce qui relève de processus communs aux enfants qui acquièrent leur L1 et aux adultes qui acquièrent une langue étrangère. Dans une première série d'études (Leclercq 2012, Leclercq & Lenart 2013, Lenart & Leclercq 2013), nous nous attachons à l'étude de la cohésion discursive au sein des récits oraux produits par des enfants monolingues (FrL1, AngL1) et des adultes apprenants d'une L2 suite au visionnage d'un dessin animé de 5mn (Reksio).

4.2 Impact de l'âge sur la structuration discursive

La première étude (Lenart & Leclercq 2013) met en regard les productions d'enfants de 10 ans, locuteurs natifs du français ou de l'anglais, avec celles d'apprenants avancés francophones de l'anglais. L'âge de 10 ans est en effet considéré comme un âge charnière, à partir duquel les enfants ont généralement acquis une maturité cognitive suffisante pour tenir compte des connaissances de leur interlocuteur dans le choix des expressions référentielles (Kail, 2012 ; Berman & Slobin, 1994 ; Fayol, 1985). Notre corpus comprend les récits oraux de 20 enfants de 10 ans (10 francophones, 10 anglophones), de 20 locuteurs natifs adultes (10 FrL1, 10 AngL1) et de 20 apprenants adultes de niveau avancé (10 FrL1 AngL2, 10 AngL1 FrL2).

Nos résultats montrent tout d'abord que l'âge a un impact sur la gestion de cette tâche narrative, à commencer par la longueur des productions : les productions des locuteurs natifs adultes sont plus de deux fois plus longues que celles des enfants monolingues de 10 ans, les apprenants L2 se situant entre ces deux pôles. Par ailleurs, certaines formes comme les dislocations sont exclusivement employées par les enfants, les adultes les ayant éliminées de leur répertoire.

En ce qui concerne les procédés anaphoriques, si le maintien de la référence se fait principalement avec les pronoms sujet *he/she/il/elle*, chez les enfants comme chez les adultes, leur emploi est parfois ambigu chez les enfants de 10 ans, notamment lors de changements référentiels, comme illustré dans la Figure 4 :

Ex. 11

He (dog) put it (ladder) on the ice which had the crack in it so the boy could ehm climb onto the ladder and Ø get up but it was too short so he tried to get his arms out and Ø get the boy but they were also not large enough and so he* took his scarf.*

Figure 4. Exemple tiré de (Lenart & Leclercq, 2013, p. 6)

Il semble donc que la maturité cognitive joue un rôle important dans la gestion de la production discursive, dans la mesure où les enfants gèrent parfois la référence aux protagonistes de manière ambiguë (sous-spécification), là où les apprenants L2 adultes ont tendance à sur-spécifier la référence, au niveau intermédiaire comme au niveau avancé²⁸, à travers l'utilisation de formes LAM là où des pronoms pourraient être utilisés.

Ces résultats sont confirmés dans (P. Leclercq & Lenart, 2013), où nous adoptons une approche comparative et développementale, à partir d'un recueil transversal de données (tâche de récit de film), auprès d'enfants anglophones et francophones de 4, 7 et 10 ans, ainsi que d'adultes apprenants du français et de l'anglais, à deux niveaux (intermédiaire et avancé). Nous postulons que le choix du référent est impacté par l'âge, dans la mesure où la capacité du locuteur à prendre en compte les connaissances de son interlocuteur se développent avec l'âge et la maturité cognitive. Nos résultats montrent que chez les enfants, cette capacité se développe avec l'âge (les formes pronominales ambiguës, souvent utilisées par les enfants de 4 ans, ont quasiment disparu à 10 ans), alors que les adultes ont plutôt tendance à sur-utiliser les syntagmes nominaux pleins pour être sûrs d'être compris. Suite à cette étude, Ewa Lenart et moi nous sommes penchées ce phénomène, la sur-explicitation, afin d'en saisir les contours et d'en comprendre les enjeux pour les apprenants adultes.

4.4 Processus spécifiques à l'acquisition L2 : la sur-explicitation pour la référence aux entités

4.4.1 Description du phénomène

Nous définissons la sur-explicitation comme l'utilisation d'expressions référentielles fournissant plus d'informations que strictement nécessaire pour la compréhension du message par l'interlocuteur. Cela

²⁸ En effet, au niveau élémentaire, les topics discursifs sont souvent omis en production orale spontanée.

implique une certaine redondance dans l'utilisation des moyens référentiels. Selon (Arts et al., 2011; Engelhardt, 2011), la redondance est un phénomène fréquemment utilisé par les locuteurs natifs pour faciliter la communication. Williams (1988 : 363-364) affirme que l'ambiguïté est un obstacle à la communication réussie : *"ambiguous contexts must somehow be made clearer in order for communication to be successful"*, un constat partagé par (Gullberg, 2006). Néanmoins, l'emploi de formes anaphoriques s'avère nécessaire pour l'efficacité communicationnelle : une production dans laquelle seuls des NPs seraient employés risquerait d'être très lourde et difficile à suivre. Selon Williams, deux forces opposées guident la production du langage : les principes d'hyperclarté et d'économie.

"The tendency towards economy leads to a minimization of redundancy, while the tendency toward hyperclarity results in the minimization of ambiguity. Hyperclarity may be achieved by promoting transparent form-function relationships and by the salient marking of important aspects of the communication. The term hyperclarity, rather than clarity, is used because sometimes the NNS production is in some sense clearer than the NS target form (Williams 1987). In terms of these production principles, the use of continuous devices, such as zero anaphora, with less marking material, would correspond to a minimization of the redundancy of referents, while discontinuous, heavily marked material would tend to increase the salience of referents, with a consequent decrease in potential ambiguity. The first follows the principle of economy; the second, the principle of hyperclarity. Surprising and ambiguous referents are marked as such. Their salience is increased by a change in position or by more extensive marking material. Predictable references, on the other hand, can be demarked with a resultant increase in productive efficiency but without any loss of meaning or clarity." (Williams 1988:364). (our emphasis).

Suivant Williams, les apprenants L2 sont adeptes de l'hyperclarté, c'est-à-dire de l'emploi de formes référentielles pleines telles que des syntagmes nominaux pleins, plus que de l'économie (par exemple à travers l'emploi de formes pronominales ou d'anaphore zéro). (Gullberg, 2006) observe néanmoins que l'emploi de formes lexicales pleines à la place de pronoms est susceptible de générer de l'ambiguïté, dans la mesure où la différence entre les informations anciennes et nouvelles n'est pas marquée, et de diminuer la cohésion discursive. L'hyperclarté présente donc des inconvénients certains en termes d'efficacité communicative. Par ailleurs, (Hendriks, 2002) souligne à quel point il est difficile pour les apprenants de trouver le juste milieu entre redondance minimale et clarté maximale.

(Gullberg, 2006) explore le phénomène de sur-explicitation à travers l'analyse des gestes co-verbaux lors de l'expression du maintien de la référence nominale, chez des apprenants néerlandais du français. Elle propose que les gestes co-verbaux sont utilisés par les apprenants en tant que stratégie interactionnelle, pour désambiguïser les discours non-cohésifs. Ses résultats montrent que les gestes sont davantage utilisés avec les syntagmes nominaux pleins, et tendent à disparaître lorsque les pronoms sont utilisés (p. 163). Pour Gullberg (2006: 166), *"overexplicit speech is an interactionally motivated strategy and dependent on the presence of disambiguating anaphoric gestures"* (p. 166) Dans son étude, elle montre que ces gestes n'ont pas de fonction interactionnelle à proprement parler, et elle émet l'hypothèse qu'ils sont un moyen pour l'apprenant de diminuer sa charge cognitive, et de leur permettre de commencer à planifier la prochaine unité discursive.

Pour résumer, de nombreuses études montrent que les discours en L2 sont sur-spécifiques par rapport aux locuteurs natifs, tout particulièrement dans le domaine de la référence nominale, principalement chez des apprenants de niveau intermédiaire, dans différentes combinaisons de langues (Gullberg, 2006; Hendriks, 2002, 2002; Kang, 2004; Ryan, 2015). La plupart de ces études s'appuient sur des données issues de récits oraux. Les principales explications proposées pour expliquer ce phénomène sont les suivantes (voir (Ryan, 2015), (Ryan & Crosthwaite, 2020), Lenart (2021) pour une synthèse complète):

- Souci de clarté de la part des apprenants ;
- Souci d'éviter des erreurs liées à la pronominalisation, notamment en termes de planification du discours ;
- Déficit de compétence pragmatolinguistique ;
- Phénomènes de transfert.

4.4.2 Notre contribution

Nos travaux tentent de répondre aux questions de recherche suivantes :

- Dans quelle mesure la sur-explicitation est-elle une stratégie référentielle commune aux apprenants L2 adultes, quelle que soit leur combinaison de langue ?
- Si tel est le cas, quel est la fonction communicative de cette stratégie référentielle ?

Dans (Leclercq, 2012 et Leclercq & Lenart, 2013), nous montrons que des apprenants avancés francophones de l'anglais et anglophones du français utilisent eux-aussi les moyens de référence nominale de manière sur-spécifique.

A travers nos travaux, nous montrons que les adultes et les enfants diffèrent en ce que les derniers tendent à être plutôt ambigus dans la référence nominale (sous-spécification) tandis que les adultes cherchent à éviter au maximum l'ambiguïté référentielle, quitte à être sur-spécifiques par rapport aux locuteurs natifs. Ces résultats confirment ceux de (Hendriks, 2002) : le manque de maturité cognitive des enfants leur rend difficile la prise en compte des connaissances de l'interlocuteur, alors que les apprenants L2 adultes anticipent les éventuels problèmes de compréhension en évitant les formes référentielles sujettes à interprétation, comme les pronoms, au profit de syntagmes nominaux pleins, moins ambigus. D'autres raisons sont aussi évoquées, comme le fait que la pronominalisation est un processus cognitif coûteux car il sollicite davantage la mémoire, aussi bien en production qu'en compréhension, pour établir avec certitude de quel référent on parle. En résumé, la sur-explicitation apparaît moins comme une stratégie communicative que comme le résultat d'opérations cognitives complexes, relatives d'une part à la planification du discours, et d'autre part au calcul de l'efficacité communicative, le tout étant bien entendu modulé par le niveau de langue de l'apprenant.

Si la dimension comparative de ces travaux porte principalement sur l'âge des participants, ils offrent aussi une description comparée des systèmes de référence nominale en français et en anglais, qui diffèrent par un certain nombre de points (la détermination nominale, l'aspect, le style syntaxique...). Notre contribution inclut donc une description fine du mouvement référentiel au sein d'un discours narratif, chez les locuteurs natifs du français et de l'anglais, et chez les apprenants de ces deux langues, à différents

niveaux (élémentaire, intermédiaire et avancé). Par ailleurs, se pose la question de savoir si ce phénomène de sur-explicitation est propre à la référence nominale, ou s'il s'applique aussi à d'autres domaines référentiels, notamment la temporalité (P. Leclercq & Lenart, 2015), (Leclercq & Lenart, en préparation).

Chapitre 5. Acquisition de la compétence discursive en L2 : temps, aspect et modalité (TAM)

Dans cette partie, je reviendrai sur l'un de mes principaux axes de recherche, celui sur l'acquisition des moyens de référence à la temporalité dans les discours d'apprenants. La temporalité est un domaine conceptuel central à la cognition humaine, et la référence à ce domaine permet la construction d'un discours cohérent. A la suite de mon doctorat, j'ai exploré les liens entre aspect lexical et aspect grammatical, mais aussi entre temps et espace, dans la construction de comptes-rendus d'images, à travers deux communications non publiées, avant de travailler sur la construction temporelle du récit à travers les choix syntaxiques (Leclercq, Lenart 2015), puis, plus récemment, de réfléchir à l'utilisation en français L2 d' « aller + V », qui, suivant le contexte, peut prendre des valeurs plutôt spatiales, pour indiquer un déplacement, ou temporelles, pour référer à un événement à venir. Enfin, deux de mes publications sont des revues de la littérature sur l'acquisition de la temporalité (Howard & Leclercq, 2017a; P. Leclercq & Howard, 2015).

Dans cette partie, je détaillerai certains de mes travaux sur l'acquisition de la référence au temps et à l'espace.

5.1 Eléments théoriques

5.1.1 Qu'est-ce que la temporalité en discours ?

Pour l'être humain, le temps qui passe est une notion fondamentale, qui nous définit (nous naissons à un moment donné, puis grandissons et vieillissons au fil du temps), et suivant laquelle notre cognition est structurée (Athanasopoulos et al., 2017; Hickmann, 2012).

« Time is an ever-present dimension of human life. Our experience of reality is permeated by the order in which events occur and the extent to which they last, be they small scale (e.g. the passing of a minute, arriving late) or large scale (e.g. the passing of seasons, cycle of life). The centrality of time in human life is reflected, among other things, in our efforts to keep track of time (clocks, calendars etc.), to grasp the very essence of time (cf. the early philosophical treatises of time by Aristotle, Plato, St Augustine, and Vedic writers), and not least in our endeavour to make the most out of the time available to us. » (Athanasopoulos et al., 2017, p. 2)

Comme indiqué par Athanasopoulos et collègues, notre perception de la réalité est forgée par le passage du temps, une dimension largement explorée par les philosophes et les intellectuels depuis au moins l'Antiquité. Notre manière de nous repérer dans le temps est par ailleurs liée à notre perception de l'espace, et elle évolue avec l'âge et la construction des souvenirs : si les jeunes enfants donnent l'impression de vivre principalement dans le présent, les adultes se réfèrent aussi bien au moment présent, qu'à des moments situés dans le passé, ou même à événements à venir, souvent à l'aide de métaphores spatio-temporelles (Athanasopoulos et al., 2017; Boroditsky, 2000; Radden, 2003). Les systèmes linguistiques reflètent ces besoins essentiels à l'être humain, en encodant la référence au temps de différentes manières (morphologie verbale pour l'expression du temps, de l'aspect mais aussi de la modalité, mais aussi particules ou adverbes).

La notion de temporalité regroupe par ailleurs trois concepts principaux (temps, aspect, modalité – désormais TAM) comme rappelé par (Hickmann, 2012) :

« La temporalité figure également parmi les domaines fondamentaux de la langue et fait intervenir plusieurs types de marques temporo-aspectuelles permettant d'effectuer des opérations multiples (Comrie 1976, 1985 ; Dahl 1985 ; Dowty 1982 ; Kamp 1979 ; Klein 1994 ; Reichenbach 1947 ; Smith 1991/1997) : situer et relier dans le temps les situations désignées par rapport à la situation d'énonciation et/ou à un autre point de référence (marques temporelles) ; les présenter selon différentes « perspectives », par exemple comme occupant des intervalles en cours de déroulement ou comme des points sans référence à leur structure interne (marques aspectuelles) ; ainsi qu'exprimer un ensemble d'autres valeurs (par ex. modales ou génériques). » (Hickmann, 2012, p. 30)

Les marques temporelles permettent de repérer l'événement dont il est question par rapport à un point de référence, qu'il s'agisse du moment de l'énonciation, ou d'un autre moment repère ; les marques aspectuelles sont utilisées pour présenter différentes phases de l'événement (entre autres, la phase de début, celle du déroulement, mais aussi la phase d'achèvement) ; les marques modales permettent de signaler l'entrée dans *l'irrealis*, mais aussi d'accomplir certaines fonctions interpersonnelles et pragmatiques telles que la politesse, ou la diminution de la force de l'assertion. Si la modalité ne se réduit pas à un sous-domaine de la référence temporelle, l'étude de la référence à l'avenir nous montre que les formes modales entrent pleinement dans la construction de la référence temporelle (Celle & Lansari, 2009) ou même évidentielle (Celle & Smith, 2010), au moins dans une langue comme l'anglais

Dans mes langues de travail (le français et l'anglais), les marques TAM ont des propriétés formelles et d'usage distinctes, qui rendent l'étude de la combinaison français/anglais chez les apprenants L2 particulièrement intéressante. En anglais, des périphrases aspectuelles sont utilisées pour exprimer l'aspect progressif (*be + V-ing*) ou perfectif (*have + V-en*). Ces périphrases comprennent un élément fini (l'auxiliaire) qui peut prendre la morphologie du temps présent, ou du temps passé. Les marques de temps et d'aspect se combinent donc en anglais, et peuvent se cumuler avec des marques modales, comme illustré dans les exemples (1) à (3)²⁹ :

(1) *He is picking raspberries.*

(2) *He has been picking raspberries all along the way.*

(3) *He must have been picking raspberries: his hands are pink!*

En français, les marques de morphologie verbale cumulent souvent référence temporelle et aspectuelle : c'est le cas par exemple de l'imparfait, dont les terminaisons encodent à la fois la référence à un événement passé, et une perspective imperfective sur ce dernier (4) :

(4) *Il ramassait des framboises quand l'orage a éclaté.*

²⁹ Les exemples (1) à (4) ont été fabriqués à titre d'illustration de mon propos.

Par ailleurs, même si ces deux langues peuvent encoder les aspects progressif et perfectif, l'usage qui en est fait diffère : en anglais, l'emploi du progressif est contraint dans les contextes spécifiques, et son usage est extrêmement fréquent (on parle d'une forme grammaticalisée) ; en français, cet aspect peut être exprimé par le présent simple et par l'imparfait, en combinaison, ou pas, avec la périphrase « en train de ». Ce que ces deux systèmes ont toutefois en commun, c'est la manière qu'ont leurs utilisateurs de structurer leur discours en jouant sur l'alternance entre des formes verbales référant au temps (principalement pour les énoncés de la trame discursive), et des formes aspectuelles et modales, permettant notamment à l'énonciateur d'effectuer des commentaires (énoncés de l'arrière-plan) (Hopper, 1979; Reinhart, 1984; Von Stutterheim & Klein, 1989). En d'autres termes, les marques TAM sont utilisées par les locuteurs anglophones et francophones à la fois pour le repérage temporel, mais aussi pour de nombreuses fonctions pragmatiques et discursives. Pour les chercheurs acquisitionnistes, il s'agit donc de voir (1) comment émerge la morphologie TAM chez les apprenants puis (2) comment elle se développe, à la fois sur le plan formel (en anglais le -s de 3^{ème} personne du présent, si simple en apparence, tarde à être utilisé de manière adéquate par les apprenants, au grand désespoir de leur enseignants), et le plan de l'usage en discours.

5.1.2 L'acquisition de la temporalité en L2 : brève revue de la littérature

L'expression de la temporalité est l'un des domaines les plus explorés par les chercheurs en acquisition, que ce soit à travers les nombreux travaux sur l'acquisition de la morphologie chez l'enfant en L1 ou en L2 (Berko, 1958; Brown, 1973; Dulay & Burt, 1974; Kihlstedt, 2010), ou chez l'adulte (Ayoun, 2014; Collins, 2002; Kihlstedt, 2015; Stutterheim et al., 2012; Vanek & Selinker, 2017; Vraciu, 2010), ou que ce développement soit envisagé de manière plus globale (voir (Bardovi-Harlig, 1992, 1999), ainsi que la synthèse proposée par (Mitchell et al., 2013, p. 202-205) pour une présentation d'approches sémantiques et pragmatiques de l'acquisition des moyens de référence à la temporalité).

Chez l'adulte apprenant d'une langue étrangère, sachant depuis l'enfance se situer dans le temps et construire un discours, notamment narratif, les défis à relever sont nombreux : il s'agit, surtout en début d'apprentissage, d'être capable d'indiquer à travers des moyens d'abord pragmatiques puis morphosyntaxiques à quel moment il est fait référence, et comment s'enchaînent temporellement les événements racontés. L'expression de concepts comme l'espace et le temps étant largement conditionnée par les moyens linguistiques propres à chaque langue, l'apprentissage d'une nouvelle langue implique donc une reconceptualisation au moins partielle de ces domaines lors de la production en langue étrangère, comme proposé par (Lambert et al., 2003, 2008; Slobin, 1987, 2003). Dans cette perspective, l'étude de l'acquisition des différents moyens d'expression de la temporalité en langue étrangère a donné lieu à de nombreux travaux sur l'acquisition de la morphologie verbale, visant entre autres à déterminer s'il existe des stades universaux d'acquisition d'une L2, qui seraient indépendants des combinaisons de langue en présence. Dans les années 1980, par exemple, le projet ESF a permis d'établir, pour des migrants adultes en milieu non-guidé, les différentes étapes caractérisant les progrès réalisés pour la référence temporelle en discours (Dietrich, Klein & Noyau 1995). En milieu institutionnel, l'étude de Bartning et Schlyter 2004 a permis de caractériser les différentes étapes d'acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants suédophones du français. Les travaux de Housen chez des enfants en milieu guidé (Housen

1998), ainsi que ceux de Bardovi-Harlig aux Etats-unis (Bardovi-Harlig 1999, 2000), s'inscrivent eux aussi dans cet axe de recherche.

Les travaux de l'équipe de Heidelberg (Flecken et al., 2015; Lambert et al., 2008; Stutterheim et al., 2012) vont plus loin et tentent de déterminer si le filtre conceptuel de la langue source conditionne les formes utilisées en langue cible, même à un niveau avancé. Elles soulignent à quel point une reconceptualisation des relations forme-fonction établies en langue source lors de l'expression en langue cible reste un véritable défi pour les apprenants.

La comparaison avec l'acquisition de la langue maternelle chez les enfants a par ailleurs donné naissance à toute une série d'études (voir par exemple (Hendriks, 1999; Kihlstedt, 2015; Schlyter, 1998)), ainsi qu'à un examen du rôle de l'aspect lexical et des propriétés sémantiques des prédicats sur le développement temporo-aspectuel, en lien avec l'hypothèse de la primauté de l'aspect (Ayoun, 2013; Collins, 2002; Rohde, 1996). L'expression de la temporalité chez les *'Heritage Speakers'* a aussi été mise en lumière dans les travaux de (Montrul, 2010; Stevens & Montrul, 2005).

C'est afin de maintenir un réseau de chercheurs intéressés par les questions de temporalité que j'ai co-organisé deux colloques internationaux sur la thématique TAM, le premier, à Montpellier en 2014, et le second, à York en 2016. Suite à ces manifestations scientifiques, j'ai co-édité un ouvrage (Howard & Leclercq, 2017b) dans lequel Martin Howard et moi-même avons contribué un chapitre d'introduction proposant une revue de la littérature détaillée de ce domaine (Howard & Leclercq, 2017a), et dans lequel nous identifions certains pans du domaine comme relativement peu explorés : c'est le cas notamment de l'acquisition des verbes de modalité, ou des périphrases temporo-aspectuelles. J'ai également co-édité deux numéros spéciaux de revue (le premier, dans LIA (P. Leclercq & Howard, 2015), et le second, dans IRAL (McManus et al., 2017)), qui rassemblent des recherches sur des thématiques moins fréquemment abordées (l'acquisition de la modalité, du subjonctif, du futur, du présent simple en français, la rétroaction corrective en classe de langue, la catégorisation non verbale de la temporalité, la gestualité co-verbale, et le marqueur « aller + V »). Par ces activités d'éditoriales, j'ai gagné une meilleure connaissance de la littérature sur l'acquisition de TAM, et j'espère avoir contribué à la diffusion d'une recherche innovante dans ce domaine, même si l'articulation entre recherche sur l'acquisition des langues et les applications pédagogiques reste largement à établir.

5.2 Mes travaux sur l'acquisition de la temporalité

Si mes recherches sur l'acquisition TAM ont constitué mon point d'entrée dans la RAL, on peut distinguer deux périodes distinctes : la première correspond à mon travail de thèse et aux publications qui en ont découlé (P. Leclercq, 2007, 2008b, 2008a, 2009), portant sur l'acquisition de l'aspect en déroulement par des apprenants avancés francophones de l'anglais et anglophones du français. Dans ces travaux, je m'interroge sur l'influence de la langue maternelle sur la capacité des apprenants à reconceptualiser des concepts cruciaux pour notre organisation cognitive. La deuxième période a donné lieu à mes travaux sur la structuration temporelle des discours narratifs oraux, dans lesquels je m'interroge sur l'impact de la typologie des langues sur l'acquisition (P. Leclercq & Lenart, 2015) et (Leclercq & Lenart, en préparation) ainsi que sur les liens entre temps et espace, à travers l'acquisition des formes « aller + V » en français L2 (P. Leclercq, 2011a, 2021a).

5.2.1 L'influence de la langue maternelle sur la conceptualisation en L2

Dans ma première série de travaux de recherche (P. Leclercq, 2007, 2008b, 2008a, 2009), je cherche à déterminer dans quelle mesure notre langue maternelle influence notre interlangue au niveau conceptuel, c'est-à-dire, suivant le modèle de (Levelt, 1989) ou celui de (Kormos, 2006), à un niveau pré-verbal d'élaboration du message. Je m'inscris donc dans une perspective néo-whorfienne, suite aux travaux de (Slobin, 2003) et de l'équipe de Heidelberg (Flecken et al., 2015; Lambert et al., 2003, 2008). Par l'analyse linguistique des productions orales d'apprenants avancés francophones de l'anglais et anglophones du français, ainsi que des locuteurs natifs de ces deux langues, j'essaie de déterminer dans l'interlangue ce qui relève de processus d'acquisition universels, et ce qui est contraint par les propriétés de la langue maternelle des apprenants. Pour cela, l'étude de l'aspect est intéressante car les francophones et les anglophones disposent de systèmes aspectuels très différents. A titre d'illustration, je présenterai ici mon étude sur l'expression du déroulement en français et en anglais (P. Leclercq, 2008b) dans laquelle je m'intéresse plus spécifiquement à la capacité de reconceptualisation des apprenants avancés du français et de l'anglais L2 pour la verbalisation online de courtes saynètes filmées présentant des événements aux propriétés diverses (durativité, télélicité, homogénéité de l'activité, déplacement...).

Dans cette étude, j'utilise une approche comparative pour explorer les contextes d'utilisation de *V-ing* et « en train de + V » par les locuteurs natifs (FrL1, n=10, AngL1, n=10) et les apprenants avancés (FrL1 AngL2, n=10, AngL1 FrL2, n=10). Tous les participants sont de jeunes adultes, enregistrés sur des campus français ou britanniques. L'identification des écarts entre l'usage qui est fait de ces formes par les natifs et les apprenants doit nous éclairer sur les contraintes qui pèsent sur les choix des locuteurs, en fonction des propriétés des langues source et cible. La tâche proposée aux participants est une tâche de verbalisation *online* (c'est-à-dire que les participants doivent dire ce qui se passe au fur et à mesure du visionnage, sans temps de planification) de quarante courtes saynètes vidéo (support *Clips* développé par l'équipe de Heidelberg), présentant des protagonistes engagés dans des actions (activités ou déplacements). On attend donc des productions au présent, qui incluront à la fois des opérations d'ancrage énonciatif (choix de la structuration informationnelle, déictiques, déterminants...) et une opération d'expression du déroulement, qui peut être effectuée à l'aide des marqueurs aspectuels (*V-ing*, « en train de ») ou des propriétés des prédicats (*Aktionsart*).

Nos résultats montrent que les anglophones utilisent *V-ing* dans 91% des énoncés produits. Cette forme est employée sous sa forme finie (*is/are V-ing*) ou non-finie (comme en (5)) quel que soit le type de situation présenté (bornes de l'événements visibles, ou pas), ce qui peut s'expliquer par le haut degré de grammaticalisation de *V-ing* pour le marquage de l'aspect en déroulement.

(5) *A sheep eating grass* (AngL1)

(6) Là je vois un mouton dans un pré qui mange euh des fleurs d'orge (FrL1)

Chez les francophones, le présent simple domine, comme dans l'exemple (6), et « en train de » n'est utilisé que dans 26% des énoncés produits. Une analyse fine du corpus nous invite à penser que cette périphrase aspectuelle est utilisée de manière préférentielle avec des activités duratives, pour lesquelles une

limitation inhérente est visible ou inférable dans le clip vidéo³⁰), et presque jamais avec des situations de déplacement. Par ailleurs, au niveau de la structuration informationnelle les francophones ont tendance à utiliser des introducteurs ou des constructions présentatives (« je vois/il y a/c'est SN qui... »).

Pour les apprenants avancés, la tâche acquisitionnelle est la suivante :

- Les AngL1 FrL2 doivent repérer quelles situations peuvent être décrites à l'aide de « en train de » et construire leurs énoncés avec des constructions présentatives ;
- Les FrL1 AngL2 doivent apprendre à employer systématiquement V-ing, dans des énoncés finis ou non-finis.

Effectuer une tâche online, sans temps de planification, permet de voir dans quelle mesure les choix des apprenants sont automatisés.

Nos résultats montrent que les apprenants AngL1 FrL2 ont adopté sans difficulté les schémas des énoncés francophones (ils utilisent majoritairement des constructions présentatives). Si « en train de » est utilisé quantitativement de manière similaire aux FrL1, c'est souvent dans des énoncés non finis, ce qui diffère du schéma francophone. C'est donc la fonction d'ancrage de l'énoncé, associée à l'emploi d'une périphrase aspectuelle dans un mode fini, qui n'est pas encore acquise par nos apprenants. Du côté des apprenants FrL1 AngL2, l'adoption systématique de V-ing se fait sans difficulté, mais la persistance de l'utilisation quasi-systématique de constructions présentatives nous indique que ce n'est pas l'acquisition des formes aspectuelles qui reste sous l'influence de la L1, mais bien la structuration de l'information au sein de l'énoncé. Cette observation, non centrale à mon propos dans Leclercq (2008b), a néanmoins posé les jalons pour de futures investigations sur le mouvement référentiel, notamment pour la référence aux protagonistes (voir chapitre 4) mais aussi pour mes travaux sur l'évidentialité (« je vois » indiquant la perception directe, voir chapitre 6).

Pour conclure, cette étude montre que la recherche nous emmène parfois dans des directions inattendues. Mes hypothèses de départ portaient sur la difficulté d'acquisition des formes exprimant l'aspect en déroulement en FrL2 et AngL2, « en train de » et « V-ing » présentant des schémas d'usage différents. Mais les divergences observées entre les productions des locuteurs natifs et celles des apprenants avancés m'ont montré que c'est plutôt dans le domaine de l'ancrage des énoncés à l'aide de la finitude, et dans la structuration informationnelle des énoncés, que des écarts existent. Ces écarts suggèrent qu'en fonction des moyens linguistiques disponibles dans la langue, les locuteurs développent des préférences pour la structuration de l'information qui sont très difficiles à restructurer, même à un niveau avancé.

Bien que ce domaine de recherche soit passionnant, je me suis vite heurtée aux limites de l'analyse linguistique pour explorer la question de la reconceptualisation en L2. Certes, les productions orales nous fournissent des indices utiles quant aux choix opérés par les locuteurs (ou quant aux contraintes

³⁰ Par exemple, une scène où un individu modèle de l'argile sur un tour de potier pour former un vase. Dans cette scène, l'aboutissement de l'activité (le vase) n'est pas visible mais il est aisément inférable.

typologiques ou cognitives qui les poussent à ces choix), et nous permettent d'observer des différences systématiques entre les productions des apprenants et celles des locuteurs natifs de la langue cible ; mais pour pouvoir tester l'hypothèse de l'influence de la langue maternelle sur l'expression en langue étrangère, l'étude des processus cognitifs liés à la verbalisation s'avère nécessaire, à l'aide de procédés tels que l'analyse des temps de réaction, ou l'enregistrement des mouvements oculaires (voir (Flecken et al., 2015) pour un bel exemple de ce type de méthodologie).

Par ailleurs, dans cette série d'études, ma conception de la langue maternelle (ou langue source) de l'apprenant est un peu schématique : je ne tiens pas compte dans mes analyses de l'ensemble du répertoire langagier ni sur la quantité et la qualité d'exposition à la langue cible des participants, faite d'une part d'avoir utilisé un questionnaire biographique pour recueillir des informations à ce sujet ; et d'autre part, parce que mon recueil de données transversal, motivé par un souci d'obtenir des résultats généralisables, ne m'invite pas à porter une attention suffisante à la variation individuelle, autant chez les locuteurs natifs que les apprenants.

Les limites des approches linguistiques et comparatives utilisées jusque-là m'ont motivée pour élaborer en 2014/2015, en collaboration avec C. von Stutterheim et des collègues des universités de Heidelberg et de Montpellier 3, le projet PROMOTION (*Selective activation in multilingual minds: translingual processing of motion events*) (voir 5.2.2 plus bas), malheureusement non financé par l'ANR.

Les paragraphes qui suivent relatent mes progrès en matière de conception de dispositifs expérimentaux et d'attention portée à la méthodologie de la recherche.

5.2.2 La structuration spatio-temporelle du discours

Comme rappelé en 5.1.1, les concepts de temps et d'espace sont intimement liés dans la cognition humaine, et l'étude de la manière dont les locuteurs réfèrent linguistiquement à ces deux domaines conceptuels est tout à fait passionnante. J'ai mentionné plus haut les propriétés distinctes des systèmes temporo-aspectuels du français et de l'anglais, mais ces deux langues présentent aussi des divergences importantes sur la manière dont elles décrivent les mouvement et déplacements : suivant (Talmy, 2000), le français est une langue à cadrage verbal, et l'anglais une langue à cadrage satellitaire (Hendriks & Hickmann, 2015; Hickmann, 2012). Ce contraste typologique rend l'étude de la référence spatio-temporelle particulièrement intéressante avec des apprenants du français et de l'anglais. Je me suis donc interrogée sur la manière dont les apprenants de l'anglais et du français utilisent le marquage temporo-aspectuel avec des prédicats de mouvement et déplacement en discours narratif. En effet, les travaux fondateurs de (Hopper, 1979; Reinhart, 1984; Von Stutterheim & Klein, 1989) sur la structuration du discours, notamment le discours narratif, montrent que les locuteurs jouent sur le choix des formes verbales pour organiser leur discours. L'aspect lexical, comme la morphologie temporo-aspectuelle et modale, permettent de distinguer les énoncés de la trame et les énoncés d'arrière-plan, et fournissent ainsi des indices linguistiques pouvant guider l'interlocuteur dans sa compréhension du discours. L'Hypothèse de l'Aspect (voir (Gass & Selinker, 2008; Howard & Leclercq, 2017a; Rohde, 1996) pour des revues de la littérature sur ce sujet) suggère ainsi que les prédicats, en fonction de leur aspect lexical, présentent des affinités avec les formes aspectuelles (aspect grammatical). Ainsi, les prédicats téliques (achèvements ou accomplissements) sont facilement associés à l'aspect perfectif, alors que les activités

le sont davantage aux formes progressives. La question se pose néanmoins de savoir si ces associations, observées chez les apprenants comme chez les natifs, sont causées par les propriétés des prédicats, ou si elles reflètent tout simplement le biais distributionnel présent dans l'input. Une autre hypothèse, l'Hypothèse du Discours, présentée par (Slabakova, 2002) dans son article de synthèse sur l'acquisition de la référence temporelle et aspectuelle en L1 et L2, et dans lequel elle cite les travaux de K. Bardovi-Harlig, suggère que les fonctions discursives des formes aspectuelles expliquent la distribution observée.

« *The Aspect Hypothesis suggests that verb types are not marked equally, but rather attract the use of different inflectional markers depending on their inherent lexical aspect. The Discourse Hypothesis proposes that verbs differ in their marking depending on their discourse function.* »
(Howard et Leclercq, 2017, p. 8)

Si ces hypothèses ont donné lieu à de nombreux travaux ayant permis d'éclairer sous un jour nouveau l'acquisition des formes temporelles, elles m'ont inspiré deux études exploratoires, non publiées, portant sur l'utilisation des formes aspectuelles avec les prédicats de mouvement et déplacement (*motion events*) (Lambert & Leclercq, 2012; P. Leclercq, 2011b). Je ne développerai dans cette synthèse que deux études : (Leclercq, 2011), dans la mesure où cette étude a posé des jalons importants pour la suite de mon parcours de recherche, et (P. Leclercq, 2021a), une étude portant sur un marqueur polysémique en français, « aller + V ».

Etude 1

Dans (P. Leclercq, 2011b), je pars du constat que l'emploi des marqueurs de temps et d'aspect peut être influencé par le type de discours, par la place du prédicat au sein du discours (énoncés de la trame ou de l'arrière-plan), par l'aspect lexical du prédicat, mais aussi par le support utilisé pour éliciter les données. Ce constat m'invite à poser les questions de recherche suivantes, dans l'optique de caractériser plus finement les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé en français et anglais L2 :

- Comment la référence au temps et à l'espace se développe en discours au cours de l'acquisition L2 ?
- Nos données corroborent-elles l'Hypothèse de l'Aspect, qui prédit que les marqueurs aspectuels émergent avant les marqueurs de temps ?

Afin de répondre à ces questions, j'ai recueilli des productions orales élicitées à partir du support *Horse Story*, utilisé dans le projet LANGACROSS. Mon étude comprend 14 FrL1 AngL2 (6 avancés, 6 intermédiaires et 2 élémentaires, dont le niveau a été évalué à partir du Oxford Quick Placement Test), ainsi que 10 AngL1 FrL2 (6 avancés, 4 intermédiaires, ayant effectué le test de positionnement en français L2 développé par l'AUP). Le support *Horse Story* comprend cinq images présentant trois entités (un cheval, une vache et un oiseau), situés dans une prairie, près d'une barrière. Très simple, cette tâche de verbalisation, déjà utilisée pour l'étude de la référence spatiale en L1 et en L2 chinois, français, allemand et anglais (Hendriks, 1998; Hickmann et al., 1998) peut être effectuée dès le début de l'apprentissage. Les images permettent d'éliciter quelques prédicats de mouvement et déplacement (courir, sauter, tomber, voler...). L'exemple (7) montre la production d'une apprenante FrL1 AngL2 de niveau intermédiaire.

(7) Production d'une apprenante FrL1 AngL2 de niveau intermédiaire³¹.

@G: pict_1

*SUJ: so a horse **is riding** .

*SUJ: and he **is riding** he meets <a> [/] a bull # in the country .

*SUJ: so he meets <a bi> [/] a bull .

@G: pict_2

*SUJ: and ee maybe he feels alone so he would like to ride up the fence # to have new friends .

@G: pict_3_4_ambig

*SUJ: and ee when **he jumped** # **he fell down** .

@G: pict_5

*SUJ: and he **hurt** <his> [/] his leg .

*SUJ: yes # and ee ## a bird brings <the> [/] some rescue material # to cure his leg .

*SUJ: and **a cow came** to look after him to make him better .

(7) illustre l'association de prédicats d'activité avec le progressif (*is riding*), et de prédicats bornés avec le prétérit (*he jumped, he fell down, came*).

L'analyse des productions révèle les tendances suivantes :

- Au niveau élémentaire, les deux apprenants de l'anglais du corpus n'utilisent pas de morphologie temporo-aspectuelle, et s'appuient essentiellement sur les propriétés lexicales des prédicats ainsi que sur des adverbes de temps et d'espace.
- Au niveau intermédiaire, dans les deux combinaisons de langue, comme illustré en (X), les apprenants ont tendance à combiner systématiquement aspect lexical et aspect grammatical, ce qui génère une forme de sur-explicitation aspectuelle par rapport aux productions des locuteurs natifs.
- Au niveau avancé, les choix des apprenants évoluent :
 - En français L2, ils réalisent la tâche principalement au présent simple en s'appuyant sur les propriétés des prédicats (*Aktionsart*) pour faire avancer le récit, s'approchant ainsi des choix des locuteurs natifs.
 - En anglais L2, le progressif est fréquemment utilisé avec les prédicats d'activité comme avec les achèvements ; le perfectif est en revanche peu utilisé avec ces prédicats bornés.

En résumé, mon étude suggère que c'est au niveau intermédiaire que l'association entre type de prédicat (*Aktionsart*) et morphologie temporo-aspectuelle est la plus facile à observer. Conformément aux prédictions de l'Hypothèse de l'Aspect, j'y observe une association préférentielle entre les prédicats d'activité et le progressif, et les prédicats bornés et le perfectif. Peut-être s'agit-il d'une étape de l'apprentissage où les apprenants qui commencent à maîtriser la morphologie temporo-aspectuelle, la sur-utilisent pour rentabiliser ces nouveaux outils ; une explication alternative pourrait être qu'à ce stade de l'acquisition, les apprenants sont particulièrement sensibles aux formes fréquentes présentes dans

³¹ La transcription a été effectuée sous CLAN (MacWhinney, 2000).

l'input³². Cette observation m'a amenée à m'interroger sur la sur-utilisation de marques aspectuelles chez les apprenants : s'agit-il d'un phénomène de sur-explicitation comme observé au niveau de la référence nominale ? Cette question, explorée dans (P. Leclercq & Lenart, 2015) et (Leclercq & Lenart, en préparation), est abordée en partie 4.4.

En revanche le corpus utilisé pour (Leclercq, 2011) ne me permet pas de répondre clairement à la question de savoir si les marques aspectuelles émergent avant les marques temporelles, ni de trancher sur la pertinence de l'Hypothèse du Discours : comme le remarque (Slabakova, 2002, p. 180), rien ne nous garantit que les apprenants utilisent la morphologie aspectuelle avec les valeurs que lui attribuent les natifs (progressif pour les énoncés d'arrière-plan, et perfectif pour faire avancer le récit dans des énoncés de la trame). En particulier, il est difficile de décider dans un exemple comme (X) si les énoncés contenant les formes progressives (*is riding*) font partie de la trame ou de l'arrière-plan. Le type de tâche utilisé est sans doute lui aussi à mettre en cause : *Horse Story* élicite des récits très courts, et laisse peu de place à des commentaires de l'énonciateur. Il m'est donc apparu à l'issue de cette étude que le dispositif expérimental que j'avais employé n'était probablement pas le plus adapté pour répondre à mes questions de recherche. D'une part, ma base de données était beaucoup trop limitée ; d'autre part, et c'est là le point essentiel, la tâche utilisée élicite des productions trop maigres pour pouvoir distinguer nettement la structure du discours et statuer sur les appariements forme-fonction opérés par les participants.

Par ailleurs, ma pratique de la transcription dans cette étude a donné lieu à un questionnaire méthodologique sur la transcription de /e/ en français L2, relaté dans (P. Leclercq, 2020) présenté en partie 2.3.

Suite à la communication de 2011, mon intérêt pour l'acquisition de la référence au temps et à l'espace, qui avait motivé ma participation aux projets ANR LANGACROSS1 et LANGACROSS2, m'a menée à monter un projet avec C. von Stutterheim de l'Université de Heidelberg, co-financé en 2014/2015 par nos institutions respectives à hauteur de 7000€. Grâce à cette somme, nous avons pu financer des rencontres d'équipes afin de répondre à l'appel à projets franco-allemand en sciences humaines et sociales ANR DfG. Le projet PROMOTION visait à tester les différents modèles existant sur le traitement du langage chez les locuteurs multilingues, afin de mieux comprendre les liens entre langage et conceptualisation des événements de mouvement et déplacement. Ce projet, co-porté par C. von Stutterheim pour l'Université de Heidelberg, et par moi-même pour l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, a été présenté à deux reprises (en 2014 et 2015), et a reçu des évaluations très positives de plusieurs évaluateurs. Toutefois, « étant donné le contexte concurrentiel très élevé de l'appel franco-allemand en SHS, le comité ne peut pas proposer ce projet au financement. »³³ La mise en place du projet PROMOTION m'aurait permis de me former à des méthodes psycholinguistiques expérimentales pour l'exploration de la catégorisation non-verbale lors de tâches de production linguistique. J'aurais beaucoup aimé me former à ces méthodes, mais il y a bien fallu que je me rende à l'évidence : mon poste à Montpellier, avec de lourdes charges d'enseignement et d'administration, et un laboratoire centré davantage sur les études culturelles dans le

³² Merci à Cyrille Granget pour cette suggestion.

³³ Conclusion du rapport d'évaluation du projet PROMOTION par le Programme Franco-allemand (ANR-DFG) en sciences humaines et sociales, édition 2015.

domaine anglophone que sur la psycholinguistique, ne me permettait pas de me lancer dans ce type d'aventure. J'ai donc continué l'exploration linguistique de différentes facettes de la compétence discursive, en attendant de nouvelles opportunités d'aborder l'acquisition avec des méthodologies psycholinguistiques.

Etude 2

Afin de continuer l'exploration des liens entre temps et espace en discours, je me suis intéressée au marqueur « aller + V » en français L1 et L2 dans (P. Leclercq, 2021a). Il s'agit d'un marqueur polysémique, qui permet autant une référence temporelle (on le décrit souvent comme un marqueur du futur périphrastique), comme en (8), que spatiale, comme en (9), ou même des valeurs modales, comme en (10), (11) and (12) :

(8) Je vais aller à Paris.

(9) Sophie va manger au restaurant.

(10) Les gens ils sont super sympathiques au premier abord ils vont vraiment discuter correctement avec quelqu'un. (LANGSNAP FrL1, 137)

(11) Déjà je veux progresser au niveau de la langue euh je vais réussir à penser en anglais. (LANGSNAP FrL1, 138)

(12) Mais la difficulté principale je pense que ça va être de partir. (LANGSNAP FrL1, 135)

La valeur exprimée dans (10) est appelée illustrative par (Bres & Labeau, 2013) : cette valeur permet de décrire des actions considérées comme typiques. En (11), le locuteur exprime son intention de « penser en anglais » à la fin de son séjour en immersion. Quant à (12), cet exemple illustre la valeur de prédiction que peut prendre « aller + V », tout particulièrement lorsque ce marqueur est enchâssé dans une proposition introduite par « je pense que ».

Dans mon étude, je m'appuie sur deux corpus différents afin d'étudier l'utilisation d' « aller + V » à travers différents genres discursifs (récit de film et entretien semi-guidé). Le premier corpus, contenant des données transversales de 10 locuteurs francophones natifs, de 20 apprenants du français de niveau intermédiaire (10 *lower intermediate* et 10 *upper intermediate*) et de 10 avancés, élicitées à partir du support Reksio, contient des données narratives (voir 2.1.1). Le deuxième, extrait de la base de données LANGSNAP (Mitchell et al., 2017), comprend les transcriptions d'entretiens semi-guidés réalisés avec 27 participants anglophones avant le départ et au milieu du séjour de neuf mois en France, ainsi que de 10 locuteurs francophones natifs (groupe contrôle).

Dans cette étude, j'ai souhaité réévaluer les résultats de recherches antérieures sur les modèles de développement suivis par les apprenants à différents niveaux de compétence en ce qui concerne l'utilisation d' « aller + V ». En particulier, j'ai cherché à savoir (a) si le chemin de développement décrit par Michot et Pierrard (2017) pour les adolescents apprenants néerlandais du français, avec des usages spatiaux et aspectuels dominants dans les premiers stades et une timide apparition des valeurs temporelles et modales aux stades avancés, était valable avec une population d'adultes anglophones

apprenant le français ; et (b) si les apprenants étaient sensibles aux caractéristiques du discours dans leur choix de valeurs sémantiques et de fonctions discursives pour « aller + V ». Pour répondre à ces questions, j'ai utilisé les données d'une tâche narrative orale et d'une tâche d'entretien semi-dirigé. Les deux ensembles de données comprenaient des groupes témoins de participants locuteurs natifs, et les participants apprenants ont tous été enregistrés au cours d'une expérience d'étude à l'étranger. Je me suis donc attachée à déterminer (a) les modes d'utilisation préférés des locuteurs de L1 pour « aller + V », en relation avec le type de tâche ; et (b) si les apprenants étaient sensibles à la cartographie des valeurs sémantiques sur des fonctions spécifiques du discours, à différents stades d'acquisition.

Mes résultats montrent que dans les deux tâches, les locuteurs FrL1 affichent une proportion plus élevée de formes « aller + V » et utilisent une plus grande gamme de valeurs sémantiques que les participants apprenants. Dans la tâche narrative orale, les valeurs spatiales dominent, mais elles servent à faire avancer le récit, tout comme les valeurs aspectuelles et les valeurs modales d'intention et de prédiction. La plupart des occurrences sont à la 3^{ème} personne du singulier.

Dans la tâche d'entretien semi-dirigé, les locuteurs FrL1 utilisent majoritairement les valeurs TAM (76,2 %, contre 23,8 % pour les valeurs spatiales). Ils utilisent aussi occasionnellement la valeur illustrative décrite dans Bres et Labeau (2013), mais ils n'expriment presque jamais d'intention avec « aller + V ». La plupart des occurrences sont à la première personne, ou impersonnelles (« ça va aller »), et de nombreux cas d'« aller + V » apparaissent en association avec des marqueurs verbaux épistémiques. Les principales fonctions discursives identifiées sont la référence au futur (avec le futur dit périphrastique), le marquage de positionnement épistémique (par la prédiction, l'intention et les valeurs de *hedging*) et la fonction illustrative (pour présenter des comportements typiques). Aucune valeur spécifiquement aspectuelle n'a été identifiée dans l'extrait de la base de données LANGSNAP.

D'un point de vue typologique, nos résultats confirment que la grammaticalisation de « aller + V » est loin d'être acquise, comme dans les productions des natifs français on le retrouve avec une grande variété de valeurs sémantiques.

Quant aux apprenants, ils se comportent à peu près comme des locuteurs natifs en ce qui concerne l'application des formes « aller + V » sur les deux types de discours différents considérés : ils utilisent ces formes pour la progression narrative dans la tâche de Reksio et marquent la référence future et le marquage de position épistémique dans les entretiens. Cependant, ils marquent majoritairement une progression narrative avec les valeurs spatiales « aller + V », avec seulement quelques formes TAM aux niveaux UI et A ; et dans les données d'entretien, les apprenants avancés s'en tiennent aux valeurs sémantiques futures d'intention, de prédiction et de référence future, un choix qui pourrait révéler un effet de transfert translinguistique (car l'intention, la prédiction et la référence future sont les valeurs les plus fréquentes de l'expression anglaise équivalente « *be going to* »). Les apprenants n'utilisent pas ces expressions avec une fonction illustrative ou de *hedging*.

Pour résumer, d'un point de vue développemental, nos résultats convergent avec les recherches antérieures en montrant que les valeurs spatiales émergent avant les valeurs TAM, et que même à un niveau avancé, la gamme de valeurs sémantiques et de fonctions discursives attribuées aux formes « aller

+ V » est plus restreinte que celle de locuteurs natifs. En d'autres termes, le schéma développemental suivi par les apprenants semble correspondre au schéma de grammaticalisation diachronique décrit dans la littérature (des valeurs spatiales aux valeurs TAM). Cependant, nos résultats indiquent que même au niveau avancé, les apprenants n'adoptent pas toujours les mêmes correspondances forme-fonction que les locuteurs natifs, peut-être à cause de phénomènes de transfert translinguistique de leur L1.

5.2.3 Influences typologiques ou stratégie de communication : la sur-explicitation aspectuo-temporelle en L2

Comme indiqué plus haut, mes travaux sur l'acquisition de la compétence discursive, aussi bien sur la référence aux entités que sur la référence temporo-aspectuelle, m'ont invitée à me pencher sur le phénomène de sur-explicitation en L2. Si ce phénomène a été abondamment documenté pour ce qui est de la référence nominale, peu d'études se sont attachées à l'étudier pour d'autres domaines conceptuels. J'ai donc mené avec Ewa Lenart deux études abordant ce sujet : la première porte sur le rôle de la subordination pour construire les chaînes événementielles du récit en français L2 (P. Leclercq & Lenart, 2015), en contrastant les productions de locuteurs avancés du français langue seconde de trois langues maternelles différentes. La 2^{ème} étude (Leclercq & Lenart, en préparation) questionne la portée du phénomène de sur-explicitation : s'agit-il d'un phénomène cantonné au domaine de la référence nominal, ou, comme les résultats de Leclercq & Lenart, 2015 semblent le suggérer, s'applique-t-il aussi à la référence temporelle ? Je présenterai ici l'étude de 2015 et résumerai notre position sur la portée du phénomène de sur-explicitation.

Pour l'étude de la sur-explicitation dans la référence temporo-aspectuelles, nous nous sommes posées deux questions :

- La première concerne la définition du phénomène : quels sont les critères qui permettent de déterminer si une forme est employée de manière sur-explicite en L2 ?
- La deuxième concerne l'universalité du phénomène : s'agit-il d'une stratégie de communication propre à l'ensemble des apprenants, ou d'un phénomène découlant de la typologie des langues sources et cible en présence ?

Pour répondre à la première question, nous proposons les critères suivants dans le tableau 9, tiré de (Leclercq & Lenart, en préparation) :

Référence nominale	<i>SN plein (le garçon) ou anaphorique (il/lui)</i>	<i>Sur-explicitation lorsqu'un SN plein est utilisé là où un pronom serait acceptable.</i>
Référence temporelle	<ul style="list-style-type: none"> - Aspect lexical (états, activités, achevements accomplissements) - Marqueurs de temps (présent, passé) et d'aspect (non-marqué, perfectif et imperfectif) - Connecteurs indiquant la 	Sur-explicitation lorsque les marqueurs de temps et d'aspect sont utilisés là où les locuteurs natifs s'appuient sur l'aspect lexical, les propriétés des prédicats et éventuellement avec les connecteurs.

	séquentialité (et puis), la simultanéité (pendant), ou marquant une frontière (à ce moment-là)...
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------

Tableau 9. Définition de la sur-explicitation dans deux domaines référentiels

Evidemment, comme nous définissons ce phénomène par rapport à la « norme » native, on peut se demander, à la suite de (Davies, 2013; Ortega, 2014), dans quelle mesure il est sensé de comparer productions d'apprenants et de locuteurs natifs. (Edmonds, 2020) relève néanmoins que malgré les appels à s'affranchir de cette norme, peu de chercheurs à ce jour ont des propositions concrètes pour mettre en œuvre ces nouvelles méthodes. Nous maintenons qu'il y a un intérêt à varier les approches : tout en gardant leur légitimité, les approches tenant compte d'une langue source (la ou les L1(s) des apprenants) et d'une langue cible (la langue d'apprentissage) dont l'acquisition forme un horizon désiré par les apprenants, doivent être complétées par des approches tenant compte de la dynamique propre des systèmes des apprenants.³⁴

Pour répondre à notre deuxième question, nous avons étudié dans (Leclercq & Lenart, 2015) les récits oraux de francophones natifs et d'apprenants avancés du français de trois langues maternelles différentes (allemand, anglais et polonais), obtenus à partir du support Reksio. Nous nous sommes intéressées au marquage du temps et de l'aspect, mais aussi à la structuration informationnelle du discours, à partir du type de lien inter-énoncé (implicite ou explicite, type de clause ou de connecteur). Nos questions de recherches portaient :

- (1) sur l'impact de la typologie des langues (« L'influence des propriétés de la langue source est-elle prépondérante, ou existe-t-il des stratégies référentielles universelles, indépendamment des paires de langues maîtrisées par les apprenants, pour les fonctions discursives de maintien et changement de la référence temporelle ? ») ;
- (2) sur la sensibilité des apprenants aux choix syntaxiques dans l'input francophone pour lier entre eux les événements du récit, et donc sur leur gestion de la macrostructure ; et
- (3) sur leur sensibilité à la distribution des marques aspectuelles en langue cible, et donc sur leur capacité à modifier les appariements forme-fonction auxquels ils sont habitués dans leur langue maternelle.

Nous avons émis l'hypothèse que les choix syntaxiques et temporo-aspectuels des apprenants, c'est-à-dire la manière dont ils organisent l'information au sein des énoncés et du discours, seraient influencés par la langue maternelle des apprenants. Les langues de l'étude ont été choisies en fonction de leurs propriétés typologiques contrastées : les systèmes verbaux du polonais et de l'anglais se caractérisent par

³⁴ Voir sur ce thème les propositions émergentistes de (De Bot et al., 2007; N. C. Ellis & Larsen-Freeman, 2006), mais aussi (Granget, 2015a).

un marquage obligatoire de l'aspect, même au présent³⁵, contrairement à ce que l'on observe en allemand et en français. Au niveau syntaxique, l'allemand, le français et le polonais peuvent être décrits comme des langues « favorisant un style hiérarchique », c'est-à-dire faisant abondamment usage de subordonnées, là où l'anglais offre un style incrémental, lié à l'emploi fréquent de la coordination ou de la parataxe en discours. Par exemple, les anglophones utilisent massivement la coordination dans le cadre d'un récit oral (and... and...), et cette caractéristique se retrouve dans les récits des apprenants anglophones du français, comme illustré en (13) :

(13) donc il sort de sa niche \emptyset il s'étire **et** il glisse

Le tableau (10) ci-dessous (Leclercq & Lenart, 2015, p. 88) résume les caractéristiques syntaxiques et aspectuelles des discours de locuteurs natifs des quatre langues de notre étude.

Tableau 10. Propriétés temporo-aspectuelles et syntaxiques des quatre langues de l'étude

	Français	Anglais	Allemand	Polonais
Style syntaxique : I = + incrémental H = + hiérarchique	H	I	H	H
Disponibilité des moyens aspectuels	+/-	+	-	+
Marquage aspectuel dans les récits oraux	Non-Marqué	Non-marqué + Imperfectif	Non-Marqué	Perfectif/ Imperfectif

Notre analyse du corpus porte sur la manière dont les locuteurs natifs construisent des chaînes événementielles dans leur récit de film. Nous étudions donc le choix des événements (+/- bornés) sélectionnés par les locuteurs des quatre langues de notre étude (10 adultes francophones, 10 adultes anglophones, 10 adultes germanophones et 10 adultes polonophones, tous apprenants du français à un niveau avancé); le marquage du temps et de l'aspect sur les prédicats rendant compte de ces événements ; et le type de chaîne événementielles (implicites, à l'aide de la coordination ou de la parataxe ; ou explicites, à l'aide de subordonnées temporelles notamment).

Notre étude porte donc à la fois sur la construction des chaînes événementielles (c'est-à-dire l'organisation temporelle des événements du récit) dans le discours des locuteurs natifs du français, et des apprenants avancés germanophones, anglophones et polonophones du français, et sur leurs choix syntaxiques pour remplir les fonctions de maintien (ou changement) de la référence aux événements au sein des énoncés (syntaxe).

Si notre hypothèse est vérifiée en ce qui concerne les relations syntaxiques, ce n'est pas le cas pour l'utilisation de l'aspect : quelles que soient les propriétés aspectuelles de leur langue source, les trois

³⁵ Dans certains contextes l'emploi de *be + V-ing* est obligatoire en anglais, et contraste avec l'usage du présent simple.

groupes d'apprenants avancés ont surutilisé le marquage aspectuel en français L2, comme illustré par les exemples (14) à (16) :

(14) et puis il s' est approché de la maison et euh il a frappé sur le porte et le petit garçon <est> [/] est sorti (MAT, AngL1 FrL2)

(15) et après il a donné le patin à son copain et mais tout d'un coup, le garçon est le la glace s'est brisée et le garçon est tombé dans l'eau (ANC, PolL1 FrL2)

(16) donc maintenant c'était au chien mais cette échelle était pas assez long même s'il avait peur (MAR, AILL1 FrL2)

En revanche le relevé des liens inter-énoncés comportant une composante sémantique temporelle (« et après », « quand »...) ne permet pas de montrer que l'emploi de connecteurs à sémantisme plein, assurant un lien chronologique explicite, est systématiquement associé à l'emploi de l'aspect non-marqué, comme c'est le cas chez les francophones. En d'autres termes, les apprenants sur-emploient les marques aspectuelles, perfectives ou imperfectives, dans les énoncés à lien temporel explicite comme dans ceux à lien implicite.

Nous en déduisons que la sur-explicitation aspectuelle pourrait être une stratégie référentielle utilisée par les apprenants dans différents domaines sémantiques, dans l'optique d'assurer l'efficacité communicationnelle.

5.3 En résumé

Mes travaux sur l'acquisition de la référence temporelle s'attachent à étudier l'impact de la typologie des langues, et l'influence de la langue maternelle, sur la production orale en L2, chez des apprenants de différents niveaux (je porte une attention toute particulière à l'évaluation du niveau de langue de mes participants, condition *sine qua none* pour avoir des résultats qui fassent sens). Si mes premières publications portent sur les apprenants avancés, c'est parce que je cherchais à déterminer si notre conceptualisation du réel est modifiée lorsque nous changeons de répertoire langagier. Mes résultats indiquent que même si des apprenants avancés maîtrisent l'essentiel des règles formelles dans leur L2, et sont capables de produire des énoncés grammaticalement corrects et parfaitement compréhensibles, la manière dont ils organisent l'information, mais aussi la perspective qu'ils adoptent sur les événements (à travers notamment les choix aspectuels), restent bien souvent conformes à la langue cible. Mes travaux mettent donc en lumière deux résultats intéressants pour la RAL :

- **Le premier relève de la compétence stratégique** : Les apprenants de quatre combinaisons de langue (FrL1 AngL2, AngL1 FrL2, AILL1 FrL2, PolL1 FrL2) mettent en œuvre une même stratégie communicative de sur-explicitation pour l'expression de la référence temporo-aspectuelle ;
- **Le deuxième relève de la compétence discursive** : même à un niveau avancé, l'usage qui est fait de la L2 est teinté par les préférences d'usage de la L1, au niveau notamment de la structure informationnelle des énoncés, et des choix de perspective aspectuelle des locuteurs.

Ces deux résultats soulèvent la question de l'appropriation des normes d'usage, ainsi que celle du milieu d'acquisition de la langue : comment les apprenants peuvent-ils être sensibilisés à ces « normes », souvent non décrites et non enseignées ? En immersion, les appariements forme-fonction se forment-ils de manière plus similaire aux natifs ? Quelle universalité des comportements des participants pour réaliser ces appariements forme-fonction (ou plutôt, quelle variation des comportements au cours de l'apprentissage) ?

D'un point de vue **méthodologique**, le recueil de données transversales, que j'avais utilisé jusque-là, et qui m'avait permis d'établir des généralisations à partir des productions orales de mes participants, s'est vite révélé inadéquat pour répondre à ces questions. Dans ma dernière étude sur l'acquisition du marqueur polysémique « aller + V » en français L1 et L2, pouvant référer au temps comme à l'espace, j'ai donc adopté une approche développementale, et ai croisé les données issues de mon recueil de données transversales (support Reksio) avec les données longitudinales du projet LANGSNAP (entretien semi-guidé), pour évaluer l'impact du type de tâche discursive (narration vs conversation) sur les appariements forme-fonction en contexte d'immersion. Mes résultats montrent un élargissement des fonctions discursives attribuées à « aller + V » au fur et à mesure que le niveau des apprenants augmente ; toutefois, même au niveau avancé, la gamme des valeurs sémantiques attribuées à « aller + V » est plus restreinte que celle des locuteurs natifs francophones. Si l'immersion prolongée semble favoriser l'acquisition de nouveaux appariements forme-fonction, les apprenants semblent privilégier quelques valeurs sémantiques et fonctions discursives sans explorer l'ensemble de la gamme. Les variations individuelles sont par ailleurs assez fortes, suggérant ainsi que les apprenants, au contact de la communauté des utilisateurs de leur langue cible, développent leur propre style discursif. C'est donc là mon **troisième résultat, concernant lui aussi la compétence discursive** : le développement du répertoire langagier en L2 en contexte immersif permet à chaque apprenant l'adoption d'appariements forme-fonction privilégiés, et le développement d'un style influencé par leur L1, mais présentant des caractéristiques propres à chaque individu.

Chapitre 6. Nouvelle approche de l'acquisition de la compétence discursive : le positionnement énonciatif du locuteur. Vers une plus grande prise en compte des itinéraires individuels et du contexte social.

Mon parcours de recherche se caractérise par une exploration de différents aspects de l'acquisition de la compétence discursive. J'ai présenté plus haut mes travaux sur l'acquisition de la référence nominale et de la temporalité, et j'ai montré comment ces travaux contribuent à éclairer le débat sur de grandes questions de la RAL, à savoir le côté universel des processus d'acquisition (comparaison L1/L2), mais aussi la place des stratégies de communication des apprenants (la sur-explicitation).

Suite à ces travaux, j'ai voulu explorer d'autres facettes de la compétence discursive, celles qui sont en lien avec les choix de perspective du locuteur. Ce n'est pas tout à fait une nouvelle marotte : mon intérêt pour les marqueurs du positionnement énonciatif avait été éveillé lors de mes premiers cours de linguistique énonciative, en licence d'anglais puis pendant la préparation des concours du CAPES et de l'Agrégation d'anglais, où l'analyse des modaux était jugée très fructueuse pour mettre au jour la subjectivité de l'énonciateur (Bouscaren et al., 2001; Dufaye, 2001; Larreya, 1984, 2004). Pour Kerbrat-Orecchioni, l'analyse énonciative vise précisément à identifier les procédés linguistiques par lesquels l'énonciateur marque son positionnement :

« La problématique de l'énonciation peut ainsi être définie : c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »). (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 32)

La communication que j'ai proposée au colloque de York en 2016, avec Amanda Edmonds, a marqué un tournant dans mes recherches. Dans cette communication, intitulée *Perspectivisation in oral retellings: How L2 French and English speakers use aspectual and modal verbs*, nous nous attaquons à un concept plus englobant que celui de l'aspect, celui de la prise de perspective dans le discours par les apprenants. Nous incluons dans ce concept à la fois les commentaires qui peuvent être effectués par l'énonciateur à l'aide de formes modales, et la perspective choisie sur les événements (*viewpoint* selon (Comrie, 1976)). En d'autres termes, la prise de perspective revient à faire des choix, comme indiqué par Klein et von Stutterheim :

« *Whenever a speaker wants to produce an utterance in a particular language, he has to decide between various options with which this language provides him. In particular, he has a lexical choice, a structural choice, and a contextual choice. In each of these, the alternatives between which he has to choose are equivalent in one way, but not equivalent in another way. His eventual decision, therefore, reflects a particular way of presenting what he wants to say - it reflects a particular 'perspective' on the facts stated. If we want to understand the phenomenon of 'perspective taking' in language, we must analyse how these three types of choice function in language production.* » (Klein et Von Stutterheim, 2002, p. 3)

Cette communication a posé les jalons d'une série d'études sur le positionnement énonciatif du locuteur, en commençant par une étude de l'expression de la modalité verbale (P. Leclercq & Edmonds, 2017), puis une étude de l'expression de l'évidentialité (P. Leclercq & Mélaç, 2021) chez les apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français, à partir de récits oraux de films (support Reksio). Je me suis ensuite attachée à l'étude de différents marqueurs discursifs dans les données longitudinales PROLINGSA (*I don't know, I think*) et LANGSNAP (« je pense ») (Edmonds et al., 2021; P. Leclercq, 2021a, à paraître). En d'autres termes, je me suis intéressée dans mes travaux les plus récents à la manière dont l'énonciateur se positionne par rapport au contenu prédicatif, et à la manière dont il organise son discours à l'aide de marqueurs discursifs (compétence pragmatolinguistique), dans différents contextes. Je présenterai ces travaux dans les sous-parties 6.1 et 6.2, avant de proposer une synthèse de ma contribution en 6.3.

6.1 Acquisition L2 de la modalité et de l'évidentialité

Etude 1 : acquisition L2 de la modalité

Suite à mes travaux sur l'acquisition de la référence à la temporalité en L2, et face au peu de travaux dédiés à l'acquisition L2 de la modalité, Amanda Edmonds et moi-même avons pris le taureau par les cornes. A partir du support Reksio, nous avons rassemblé, comme illustré en figure 6, une base de données qui regroupe des locuteurs natifs de l'anglais et du français, ainsi que des apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français, à trois niveaux (intermédiaire inférieur, intermédiaire supérieur, avancé), afin d'étudier dans leurs productions le développement des formes verbales modales. Les premières études disponibles sur le sujet portaient surtout sur les débuts de l'apprentissage, qui se caractérisent par l'emploi de moyens pragmatiques pour faire inférer à l'interlocuteur les intentions du locuteur (Ahrenholz, 2000; Giacalone Ramat, 1999; Gibbs, 1990; Salsbury, 2000). Ces études montrent que l'emploi de formes modales augmente avec le temps d'apprentissage, les adverbes de modalités apparaissant après les formes verbales modales. D'une manière générale, la modalité déontique semble émerger avant la modalité épistémique dans les discours d'apprenants, comme c'est le cas aussi pour l'acquisition L1. Quant au mode subjonctif dans les langues romanes, il émerge tardivement (Ayoun, 2013; Howard, 2008; McManus & Mitchell, 2015). Nous concluons notre revue de la littérature par l'observation suivante :

« This previous research indicates that while the expression of modality emerges early, though not necessarily with target modality markers, the expression of mood develops relatively late in interlanguage. » (Leclercq et Edmonds, 2017, p. 271)

Notre contribution visait à compléter les études existantes en proposant une perspective développementale sur l'apparition des formes modales, à partir de productions narratives (aussi pour nous différencier des études citées, portant surtout sur des données conversationnelles).

Cependant, lors de la rédaction de notre article (P. Leclercq & Edmonds, 2017), nous avons été très vite confrontées à la question de savoir comment définir la modalité. Si la catégorie épistémique, qui permet au locuteur d'exprimer un jugement relatif à la validité des énoncés, semble peu controversée, (Nuyts, 2006), dans sa revue très complète de la littérature sur le sujet, montre à quel point les définitions proposées pour les autres catégories modales (déontique, radicale, *agent-oriented...*) diffèrent d'un

auteur à l'autre. Face à nos données, il nous a semblé important de trouver une classification des formes modales qui tienne compte (1) du fait qu'en français notamment, certaines constructions modales sont impersonnelles (comme « il faut que », qui exprime la nécessité, et qui rentre mal dans la catégorisation binaire épistémique/déontique³⁶) ; et (2) de notre perspective fonctionnaliste, qui nous poussait à inclure dans notre étude des formes verbales exprimant la volition, l'intention et la prédiction, formes qui ne sont pas toujours incluses dans les inventaires de verbes modaux (voir (Nuyts, 2006, p. 9) à ce sujet). La classification de (Biber et al., 2002), distinguant les valeurs modales personnelles et logiques³⁷ (voir Figure 5) et tenant compte de l'agentivité du sujet, nous a semblée à même de rendre compte de la variété de formes et valeurs modales employées dans notre corpus franco-anglais.

Modality type		
Language	Personal	Logical
English	<i>and the boy – the boy still couldn't reach the ehm ladder (ALX, EngL1, utt 79)</i> <i>after a little while he somehow manages to get off this icy patch (MIC, EngL1, utt 16)</i> <i>the dog has to throw (MIC, EngL1, utt 145)</i> <i>she tries to walk around (MIC, EngL1, utt 29)</i>	<i>cause he sort of must have fallen over or something (RIC, EngL1, utt 56)</i> <i>she seems to be having a good afternoon (ART, EngL1, utt 84)</i> <i>I think it's actually the top of the kennel. (SAM, EngL1, utt 22)</i>
French	<i>donc comme ça ils peuvent marcher tranquillement devant. (EGI, FrL1, utt 33)</i> 'so like that they can walk calmly ahead' <i>mais bon sa maîtresse veut récupérer son patin. (NAD, FrL1, utt 97)</i> 'but well his mistress wants to get her skate back'	<i>ce qui pourrait être du sel ou du sable sur la flaqué d'eau. (EGI, FrL1, utt 31)</i> 'which could be salt or sand on the puddle' <i>et bien sûr il faut qu'il le mette du bon côté. (NAD, FrL1, utt 65)</i> 'and of course it has to be put on the right side' <i>qui va mourir de froid. (LIN, FrL1, utt 84)</i> 'who is going to die of cold'

Figure 5. Modalité personnelle et logique en français et en anglais (Leclercq et Edmonds, 2017, p. 273)

Je ne reviendrai pas ici sur la méthodologie du recueil des données (longuement présentée en 2.1.1). La base de données est présentée en Figure 6.

³⁶ « Il faut que j'y aille » prend une valeur déontique, mais qu'en est-il de « il faut que ça marche » ?

³⁷ “Personal (intrinsic) modal meaning refers to the control of actions and events by human and other agents. These meanings are personal permission, obligation, and volition (or intention). Logical (extrinsic) modal meaning refers to the logical status of states or events. It usually refers to levels of certainty, likelihood, or logical necessity.” (Biber et al. 2002: 176–177). » Cité dans (Leclercq et Edmonds, 2017, p. 267)

Table 2: Presentation of participants.

Language	Group	Age (mean and range)	Gender	
			M	F
English	NNSs			
	Lower intermediate (<i>n</i> = 5)	24 (18–36)	1	4
	Upper intermediate (<i>n</i> = 5)	20 (18–21)	1	4
	Advanced (<i>n</i> = 5)	27.2 (22–33)	4	1
	NSs (<i>n</i> = 10)	25.4 (18–36)	5	5
French	NNSs			
	Lower intermediate (<i>n</i> = 5)	20.8 (18–23)		5
	Upper intermediate (<i>n</i> = 5)	22.2 (20–25)	2	3
	Advanced (<i>n</i> = 5)	26.2 (22–31)	2	3
	NSs (<i>n</i> = 10)	30.3 (28–35)	6	4

Figure 6. Présentation de la base de données, tirée de (Leclercq et Edmonds, 2017, p. 272)

Nous avons codé les données en fonction des variables suivantes : modalisation (présence/absence), type de modalisation (personnelle, logique, mode) et valeur sémantique (capacité/possibilité, nécessité, inférence...). La Figure (7) illustre notre codage pour l'anglais L1 :

Speaker	Utterance	Modalization	Type	Modal semantics
NAT	<i>and the ice broke again</i>	Absence		
NAT	<i>and she was back in the water</i>	Absence		
NAT	<i>so she must have been yelling for help</i> [...]	Presence	Logical	Necessity
NAT	<i>and ehm he he gestured to her</i>	Absence		
NAT	<i>to come out</i>	Absence		
NAT	<i>but she couldn't</i>	Presence	Personal	Ability/possibility

Figure 7. Exemple de codage pour l'anglais L1 (tiré de Leclercq et Edmonds, 2017, p. 273)

Nos résultats mettent en lumière les phénomènes suivants :

Sur le **plan acquisitionnel**, on observe un développement des valeurs modales personnelles avant les valeurs logiques, ce qui confirme que les valeurs épistémiques, et le subjonctif, apparaissent chez des apprenants plutôt avancés (Ahrenholz, 2000) ; et l'on observe que les apprenants francophones de l'anglais ont moins de mal à acquérir des appariements forme-fonction proches de ceux des natifs par rapport aux apprenants anglophones du français, sans doute à cause de la plus grande complexité morphosyntaxique du français, qui ralentit son acquisition.

Sur le **plan discursif**, il est évident que la nature de notre tâche (récit oral de film) a eu un impact sur les choix de modalisation des locuteurs : les formes verbales modales sont surtout utilisées avec une valeur modale personnelle, pour commenter les actions des protagonistes et leurs intentions et volonté.

Enfin, sur le **plan méthodologique**, notre étude nous a fait prendre conscience qu'un dispositif expérimental transversal, avec un seul type de tâche discursive, était insuffisant pour avoir une vision

globale de l'utilisation de modalité en discours, pour la prise en compte des variations individuelles et pour comprendre la dynamique développementale. Cela nous a poussées à mettre en place un nouveau recueil de données longitudinal avec A. Edmonds et E. Sneed German (le projet PROLINGSA, voir 2.1.2).

Étude 2 : acquisition L2 de l'évidentialité

Parallèlement à l'étude sur la modalité, j'ai découvert, grâce à mon collègue Eric Mélac, le domaine de l'évidentialité. L'évidentialité peut être définie comme la mention du mode d'accès à l'information : par ouï-dire, perception directe, ou inférence. Dans certaines langues du monde, comme le turc ou le tibétain, l'évidentialité est grammaticalisée et l'expression de concept est obligatoire, à travers des morphèmes dédiés. Rien de tel bien sûr en français ou en anglais, mais c'est tout de même une notion que nous pouvons exprimer dans ces langues, à l'aide d'une large variété de moyens linguistiques (adverbes, verbes modaux, marqueurs discursifs...), et qui est fréquemment associée à l'épistémicité (voir (Hassler, 2015) pour une synthèse sur ce point, et Figure 8 pour des exemples de marqueurs en français et en anglais).

Type of marker	English	French	Semantic values
Perception verbs	<i>see, hear, feel...</i>	<i>voir, entendre, sentir...</i>	<i>Direct perception Inference Hearsay</i>
Copular verbs	<i>look, sound, feel, seem...</i>	<i>sembler, sentir...</i>	<i>Inference Hearsay</i>
Cognition verbs	<i>I guess, I suppose...</i>	<i>j'imagine, je suppose...</i>	
Epistemic-inferential modal auxiliaries	<i>must, should, may...</i>	<i>devoir, pouvoir...</i>	
Adverbs	<i>presumably, reportedly...</i>	<i>apparemment, notoirement...</i>	
Idioms	<i>be said to, they say...</i>	<i>avoir l'air, il paraît...</i>	
Tense/mood		<i>conditional mood</i>	

Figure 8. Liste non-exhaustive des marqueurs évidentiels en français et en anglais (Leclercq et Mélac, 2021, p. 255)

Au niveau discursif, (Mushin, 2000, 2001, 2013; Narita, 2012) observent que les marqueurs évidentiels sont utilisés pour la cohésion discursive. C'est tout particulièrement vrai des marqueurs de perception directe : la figure (9) illustre un cadrage évidentiel explicite, marqué par « *I heard* », un marqueur de perception directe, dont la référence est maintenue au cours des énoncés suivants.

Table 2. English hearsay report, adapted from Narita (2011: 2)

(Information source)
According to the CNN news
Information 1 (overt hearsay marker)
I heard a bomb exploded in Turkey.
Information 2 (no hearsay marker)
About 150 people were injured.
Information 3 (no hearsay marker)
The Istanbul governor suggests the convincing culprit is indeed the PKK.

Figure 9. Cadrage évidentiel explicite (Leclercq et Mélac, 2021, p. 257)

Dans des langues comme le français ou l'anglais, la mention d'un marqueur explicite comme *I heard* est facultative. On pourrait tout à fait avoir la séquence suivante: "*According to the CNN news, a bomb exploded in Turkey, about 150 people were injured.*" Dans ce cas, la source de l'information (CNN) est mentionnée, mais le cadrage évidentiel est implicite, et le mode d'accès à l'information est laissé à l'inférence de l'interlocuteur : on peut inférer que l'énonciateur a vu ou entendu sur CNN news les faits rapportés.

Quant aux marqueurs d'inférence en français et en anglais, ils sont de nature diverse :

- Adverbes : *maybe*, peut-être
- Verbes modaux : *may*, pouvoir
- Expressions verbales : *I think*, « je pense »

Selon (Gablasova et al., 2017, p. 614-615), il s'agit de marqueurs de positionnement épistémique (*epistemic stance*), qui remplissent trois fonctions principales en conversation : (a) expression de l'opinion du locuteur, (b) maintien de la relation entre les interlocuteurs et (c) organisation discursive. Il s'agit donc de marqueurs remplissant des fonctions énonciatives et pragmatiques autant que discursives.

La découverte de l'évidentialité m'a amenée à revoir mes analyses sur l'utilisation de « je vois/ *we see* » dans les discours narratifs, et à prendre en compte ses différentes fonctions discursives. J'y avais vu des verbes introducteurs, au sein de constructions présentatives, permettant d'intégrer les protagonistes au récit, mais aussi d'ouvrir un cadre temporel au sein duquel s'inscrivent les événements racontés ((P. Leclercq, 2008b, 2008a) :

- (4) "We see a man
preparing a meal
slicing salmon
washing vegetables..." (example taken from Leclercq, 2009: 277)

Figure (10). Exemple de cadre temporel (Leclercq et Mélac, 2021, p. 258)

Dans mes premières analyses, j'avais remarqué que les verbes de perceptions comme « on voit » permettent à la fois l'introduction du protagoniste (*a man*) et l'ouverture d'un cadre temporel au sein duquel s'inscrivent la série d'actions qu'il effectue. Suite à mon travail sur l'évidentialité, j'ai pris conscience que ce marqueur indique également la source de la perception à l'origine du récit (en Figure 10, le visionnage du film). Ce sont des fonctions d'organisation discursive (introduction des protagonistes et cadrage temporel et évidentiel).

Eric a beaucoup travaillé sur ces notions en anglais et en tibétain, et nous avons convenu tous les deux qu'il serait très intéressant d'en apprendre un peu plus sur la manière dont ce concept est exprimé en français et en anglais, et dont il se développe chez les apprenants L2. En effet, si l'acquisition L1 de l'évidentialité a été documentée, essentiellement pour des langues dites « évidentielles » comme le turc ou le japonais (Matsui & Miura, 2009; Ozturk & Papafragou, 2016; Uzundag et al., 2018), et plus rarement pour l'anglais (Rett & Hyams, 2014), peu d'études portent sur l'acquisition L2 de cette notion (Arslan et al., 2015; Ishida, 2006; Narita, 2012).

Afin d'y voir plus clair sur l'emploi des formes évidentielles en français et en anglais, nous avons donc repris la base de données *Reksio*, enrichie de quelques enregistrements supplémentaires afin d'établir dans quelle mesure les locuteurs natifs du français et de l'anglais utilisent les formes évidentielles, et comment les apprenants francophones de l'anglais et anglophones du français développent leur utilisation. Etant donné la nature de notre tâche (récit oral à partir du film *Reksio*), nous nous attendions à l'utilisation de formes de type perception directe (« on voit »/ *we see*) et inférence (*I guess*/ « j'imagine ») chez les locuteurs natifs. Quant aux apprenants, nous nous sommes demandés comment ils pouvaient acquérir une telle notion, sachant qu'elle n'est pas enseignée, ni particulièrement saillante dans l'input, en raison de la multiplicité des formes linguistiques pouvant l'exprimer.

Nos questions de recherche étaient les suivantes :

RQ1. Quels marqueurs évidentiels les locuteurs francophones et anglophones natifs utilisent-ils pour exprimer la perception directe et l'inférence dans une tâche de récit oral, et avec quelles fonctions discursives ?

RQ2. Comment les apprenants du français et de l'anglais expriment-ils la perception directe et l'inférence, à trois niveaux de langue ? A quel stade ces marqueurs émergent-ils ?

RQ3. Les apprenants avancés utilisent-ils ces marqueurs avec les mêmes fonctions discursives que les locuteurs natifs ?

Pour cette étude, nous disposons d'une base de données constituée des productions de 80 locuteurs (FrL1, n=10 ; AngL1, n=10 ; FrL1 AngL2 intermédiaire inférieur, n=10 ; FrL1 AngL2 intermédiaire supérieur, n=10 ; FrL1 AngL2 avancé, n=10 ; AngL1 FrL2 intermédiaire inférieur, n=10 ; AngL1 FrL2 intermédiaire supérieur, n=10 ; AngL1 FrL2 avancé, n=10).

Notre codage des données portait sur la nature du marqueur évidentiel (adverbe, verbe de perception, verbe de cognition...) et le type d'évidentialité (perception directe ou inférence).

Nos résultats montrent tout d'abord que les marqueurs évidentiels sont peu nombreux dans notre corpus : nous identifions 208 occurrences, produites par 55 des 80 participants, dans un total de 4697 énoncés. Les variations individuelles chez les locuteurs natifs sont fortes, et l'on voit se dessiner un usage plus systématique (même si peu fréquent) chez les anglophones que chez les francophones.

En ce qui concerne les discours d'apprenants, nous observons que le marquage évidentiel n'apparaît qu'à un stade intermédiaire supérieur, et que plus les apprenants sont avancés, plus leurs productions comprennent un nombre élevé d'occurrences de marqueurs évidentiels, et une variété de types. Les apprenants avancés semblent par ailleurs globalement sensibles à l'input et aux préférences des locuteurs natifs en ce qui concerne la distribution et le type de fonction discursive des marqueurs évidentiels (Leclercq et Mélac, 2021, p. 251). On décèle toutefois à travers certains de leurs choix d'appariements forme-fonction l'influence de leur L1.

On le voit, ce travail sur le marquage de l'évidentialité en discours m'a permis de revisiter mes travaux précédents sur l'organisation temporelle des discours narratifs et sur le développement des formes verbales modales dans ce type de discours ; et de m'intéresser aux fonctions pragmatolinguistiques³⁸ de ces mêmes marqueurs, ce qui m'a ouvert de nouvelles perspectives de recherche, autour du positionnement énonciatif du locuteur, développées dans mes travaux sur l'acquisition de *I think* et « je pense » (voir 6.2.1).

D'un point de vue méthodologique, j'ai pu grâce à cette étude, et surtout à l'expertise d'Amanda Edmonds, m'initier à l'utilisation d'outils statistiques pour l'étude de la variation.

Enfin, d'un point de vue typologique, nos résultats contribuent à une meilleure compréhension de l'usage des marqueurs évidentiels en discours narratif en français et en anglais. En particulier, nous relevons que dans nos récits de film, les locuteurs natifs du français comme de l'anglais utilisent davantage de marqueurs d'inférence que de perception directe (laquelle, implicite, est souvent jugée inutile à mentionner). Les préférences d'usage pour le marquage évidentiel sont toutefois légèrement différentes en français et en anglais. Cette étude m'a donné envie d'explorer différemment le marquage de l'évidentialité. J'ai notamment participé à rendre plus visible la recherche sur ce domaine, en co-organisant avec Eric Mélac un colloque international entièrement en ligne les 10 et 11 juin 2021. Ce colloque, malgré le format distanciel imposé par la pandémie en cours, a rencontré un beau succès avec près de 130 inscrits en provenance du monde entier, et a généré des discussions stimulantes avec des participants enthousiastes, malgré des décalages horaires parfois importants ! Suite à cette manifestation, Eric Mélac et moi co-éditons un numéro spécial de la revue *Functions of Language* (à paraître en 2024), contenant des contributions de certains participants au colloque apportant des éclairages croisés sur l'évidentialité (approches descriptives, expérimentales, et diachroniques), dans une variété de langues. En effet, l'évidentialité est une fonction du langage universelle, instanciée par une large gamme de moyens linguistiques, et dont l'étude promet des apports intéressants sur la question de la manière dont

³⁸ A définir

les propriétés de la langue que l'on parle impactent l'attention portée à certains aspects du réel (et de possibilité de recatégorisation en langue étrangère) (voir Chapitre 8 Perspectives de recherche).

En somme, mes travaux sur l'acquisition de la modalité et de l'évidentialité ont mis en lumière que certains marqueurs discursifs, au-delà des patterns acquisitionnels qu'ils révèlent, instancient des choix énonciatifs des locuteurs (en anglais, *stance*), opérés en contexte. L'étude de certains marqueurs fréquents du positionnement énonciatif, comme *I don't know, I think* et « je pense », m'est donc apparue comme une direction de recherche logique. Toutefois, il me semblait important de le faire dans une perspective longitudinale, afin de mieux comprendre la dynamique de l'évolution du positionnement énonciatif des locuteur ; et de varier le type de discours étudié (un récit de film ne suscite pas l'emploi des mêmes formes qu'une conversation). Je détaillerai dans la partie suivante trois de mes études récentes sur des marqueurs de positionnement énonciatif : les deux premières portent sur les marqueurs discursifs *I think* et « je pense » (P. Leclercq, 2021b) et (Leclercq, à paraître), déjà relevés parmi les formes modales et évidentielles dans (P. Leclercq & Edmonds, 2017; P. Leclercq & Mélac, 2021) ; et la troisième porte sur *I don't know*, étudié d'un point de vue phraséologique et phonologique (Edmonds et al., 2021).

6.2 Développement langagier en L2 et positionnement énonciatif lors du séjour à l'étranger

Dans cette partie, je présenterai trois études récentes menées à partir de données d'entretiens avec des étudiants à l'étranger (Edmonds et al., 2021; P. Leclercq, 2021b) et aussi (Leclercq, à paraître). Une partie des données traitées dans ces études est issue du projet PROLINGSA, mentionné plus haut. Ce projet est né du besoin pour faire progresser le champ de la RAL de travailler plus finement, à partir de données longitudinales et le plus écologiques possibles, afin de pouvoir enrichir par des études de cas les descriptions du développement langagier, et de valoriser la variation intra-individuelle pendant la durée de l'étude. Le corpus PROLINGSA, composé de données filmées d'entretiens, visait aussi à obtenir des informations sur la manière dont les étudiants développent leurs réseaux sociaux pendant leur séjour peut impacter (ou pas !) leur développement langagier. Ce projet s'inscrit dans le développement récent des études sur le séjour à l'étranger, dont l'une des pionnières est C. Kinginger, et qui a fait l'objet du projet COST SAREP (<https://www.cost.eu/actions/CA15130/>, piloté par M. Howard de 2016 à 2020). Dans la mesure où il existe même une revue scientifique dédiée (*Study Abroad*), on peut considérer qu'il s'agit désormais d'un sous-domaine établi de la RAL, qui s'inscrit dans le cadre du tournant social proposé par (Firth & Wagner, 1997).

6.2.1 Développement pragmatolinguistique : Le positionnement énonciatif (« je pense »/*I think*) et style de l'apprenant³⁹

Suite à mes travaux sur l'acquisition de la modalité puis de l'évidentialité, portant sur des discours narratifs, j'ai souhaité analyser plus en détails deux marqueurs polysémiques fréquents (« je pense »/*I think*), pouvant marquer la modalité logique/épistémique, mais aussi l'inférence, et surtout, le positionnement énonciatif du locuteur. J'étais curieuse de savoir s'il existait d'autres valeurs sémantiques

³⁹ Les données présentées dans cette partie ont fait l'objet d'une communication invitée à l'université Paris Diderot, le 19 novembre 2021, lors d'une journée d'étude organisée par Maud Pélissier et Coralie Hervé.

et fonctions discursives associées à ces expressions dans différents types de discours (narration vs conversation), et comment les apprenants L2 développaient leur usage.

Ces expressions figurent parmi les marqueurs épistémiques les plus fréquents en français et en anglais, surtout en conversation, et sont prototypiques de l'expression subjective (pronom personnel 1^{ère} personne du singulier). Au niveau syntaxique, « je pense » comme *I think* peuvent être trouvés dans des propositions indépendantes, des propositions matrices, et des incises. Par ailleurs, elles ont une valeur primaire de cogitation et peuvent exprimer l'opinion du locuteur, mais aussi l'inférence, la prédiction, et le manque de certitude par rapport à une assertion donnée, et donc refléter le degré d'assertivité de ce dernier, comme illustré dans la Figure 11 tirée de (Leclercq, 2021b) :

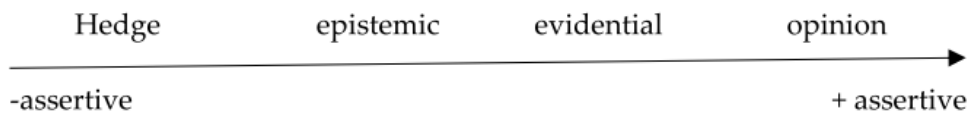


Figure 1. Discursive values of 'I think' as a stance marker

Figure 11. Différentes valeurs prises par *I think* et « je pense ».

Les exemples (17) à (20) illustrent les différentes valeurs sémantiques prises par *I think* et « je pense » dans mes bases de données. Les valeurs de positionnement énonciatifs incluent (17), où « je pense » vient diminuer la force de l'assertion « je voulais d'avoir plus des amis » ; (18), épistémique à valeur de prédiction ; (19) où *I think* permet d'exprimer l'inférence opérée par l'énonciateur quant à la facilité de faire les valises, à partir de l'observation de la petite chambre de la participante ; et en (20), le participant 130 exprime une opinion.

(17) FrL2, LANGSNAP, VA3, *111

*INT : et si tu pouvais changer quelque chose de ton année à l'étranger, qu'est-ce que ce serait ?

*111 : hum <je voulais> [//] **je pense** que je voulais d'avoir plus des amis. (*hedge*)

(18) FrL1, LANGSNAP, PT, *131

*131 et du coup **je pense** que ça va être assez difficile (épistémique)

(19) EngL1, PROLINGSA, AT5

*INT2 : **i think** packing should be easy. (évidentiel)

*INT2: *i saw your room with only nine square meters*

(20) FrL1, LANGSNAP, PT, *130

*INT : Oh d'accord et est-ce que **tu penses** que cette expérience va t'aider pour ton année en Angleterre ?

*130 : euh oui **je pense** (opinion)

*130 : parce que euh **je pense** que ce sera plus facile de parler en anglais (opinion)

Les autres valeurs prises par « je pense » et *I think* sont des valeurs pragmatiques : le locuteur cherche à gagner du temps pour planifier son discours, à structurer ce dernier, ou à marquer son alignement avec son interlocuteur, comme c'est le cas en (21) :

(21) EngL1, PROLINGSA, AT2

*A : *it's OK for me.*

*INT2: *OK well I think yeah I think it's OK for us* (pragmatique)

Ces marqueurs apparaissent donc particulièrement intéressants si l'on souhaite étudier le lien entre le style du locuteur (c'est-à-dire ses choix linguistiques) et certains traits de personnalité comme l'assertivité (voir (Baumgarten & House, 2010; Bucholtz & Hall, 2005) sur le lien confiance en soi/assertivité).

Pour les apprenants L2, exprimer le positionnement énonciatif est une compétence communicative essentielle. Le défi acquisitionnel est donc pour eux d'apprendre à utiliser ces marqueurs d'une manière similaire aux locuteurs natifs, et de pouvoir opérer les mêmes appariements forme-fonction. Le séjour à l'étranger semble un contexte favorable pour le développement de ces appariements : en effet, de nombreuses études montrent le développement (non-linéaire) des compétences sociopragmatiques et pragmatiques au cours du séjour (Grieve, 2013, 2015; Howard, 2021; Pérez Vidal & Shively, 2019). Par ailleurs, plusieurs études confirment la validité des idées reçues sur les séjours à l'étranger: ils développent l'autonomie et l'efficacité (Benson, et al., 2012; Milstein, 2005; Papatsiba, 2005), et font « grandir » (voir (Compiegne, 2020; Grieve, 2015) sur le passage à l'âge adulte en contexte de séjour à l'étranger). Je me suis donc demandée quel lien on pouvait établir entre le séjour à l'étranger et le développement de l'identité, une question au cœur du projet PROLINGSA ; et, ce faisant, je me suis posé la question de savoir comment opérationnaliser l'identité de manière linguistique.

Après réflexion, et quelques lectures⁴⁰, il m'a semblé que si l'identité était un concept trop complexe pour être opérationnalisé de manière satisfaisante dans une étude linguistique, l'analyse de marqueurs de positionnement énonciatif tels que « je pense »/*I think* ou *I don't know* pouvait s'avérer fructueux.

Suivant (Kärkkäinen, 2003), les fonctions discursives de « je pense » et *I think* sont les suivantes :

- Organisation discursive (alignement avec l'interlocuteur, garder le tour de parole : valeurs pragmatiques) ;
- Evaluation d'un contenu propositionnel (valeurs épistémiques) ;
- Indication du mode d'accès à l'information (valeurs évidentielles).

En ce qui concerne l'acquisition L2, (Mullan, 2010) observe des différences d'usage entre les australiens (qu'elle juge '*wishy washy*') et les français (toujours prêts à donner leur opinion sur tout, et n'hésitant pas à aller à la confrontation). Dans son étude, 66% des australiens utilisent *I think* avec des fonctions d'organisation du discours (alignement, planification...), et 33% l'utilisent pour donner leur opinion. Les français utilisent « je pense » à hauteur de 53% pour l'organisation du discours, et de 46% pour exprimer leur opinion. Quant aux apprenants anglophones du français L2, ils utilisent « je pense » à 87% pour organisation du discours, et seulement à hauteur de 13% opinion, ce qui suggère une influence

⁴⁰ Voir (Block, 2007) pour une revue de la littérature sur identité et RAL.

translinguistique sur les choix en L2. Mullan conclut qu'il est difficile pour les apprenants d'adopter les usages de la langue cible pour l'expression de l'opinion, même après un séjour prolongé à l'étranger.

J'ai donc formulé les questions de recherche suivantes :

- Comment l'utilisation de « je pense »/ *I think* par les apprenants Anglais L2 et Français L2 évolue-t-elle au cours d'un séjour de 9 mois à l'étranger ?
- Peut-on établir un lien entre séjour à l'étranger et développement d'un style plus ou moins assertif ?

Je me suis donc lancée dans deux études successives, la première sur « je pense » et son acquisition par des apprenants anglophones du français (P. Leclercq, 2021b) et l'autre (P. Leclercq, à paraître) sur *I think*. Le tableau 11 récapitule les méthodologies utilisées dans ces deux études :

	<i>Etude sur « je pense » (P. Leclercq 2021b)</i>	<i>Etude sur I think (P. Leclercq, à paraître)</i>
Corpus utilisé	LANGSNAP – longitudinal Entretiens semi-guidés : Pre-test (PT) et Visit Abroad 3 (VA3)	Reksio - transversal PROLINGSA – longitudinal 5 entretiens semi-guidés: 1 avant départ, 3 pendant la mobilité, 1 au retour
Participants	10 FrL1 26 AngL1 FrL2	Reksio: 10 EngL1, 10 FrL1 AngL2 intermédiaire supérieur, 10 FrL1 AngL2 avancés PROLINGSA : 5 participants
Test de langue pour les apprenants	Aucun	Oxford Quick Placement Test
Site web	https://web-archiver.southampton.ac.uk/langsnap.soton.ac.uk/	https://hdl.handle.net/11403/prolingsa/v1

Tableau 11. Méthodologies utilisées dans Leclercq (2021b) et Leclercq (à paraître).

Le codage des données inclut la syntaxe, la sémantique, et l'interaction :

- Syntaxe : « je pense » et *I think* peuvent être trouvés dans des propositions indépendantes, des incises, ou des propositions matrices.
- Sémantique : « je pense » et *I think* peuvent prendre diverses fonctions discursives (marqueur de positionnement, marqueur pragmatique, évidentiel, ou verbe de cogitation). Les exemples (x) à (x) illustrent ces fonctions.
- Interaction : lorsque « tu penses » ou *you think* sont inclus dans une question de l'interviewer, et que le participant reprend ce terme dans sa réponse, comme en (x).

Si le codage de la syntaxe et de l'interaction n'ont pas posé de problèmes particuliers, le codage sémantique s'est avéré compliqué, en raison des fréquents chevauchements entre des valeurs pragmatiques et de positionnement énonciatif, mais aussi en raison de la difficulté à différencier entre

certaines valeurs (opinion ou prédiction, par exemple). Cette difficulté a été soulignée par, entre autres, (Baumgarten & House, 2010; Kärkkäinen, 2003; Mullan, 2010).

Mes analyses sur *I think* mettent en valeur la diversité des fonctions discursives de ce marqueur par les différents locuteurs interrogés, en fonction de leur style propre. Je remarque néanmoins que les personnalités plus assertives utilisent *I think* davantage pour l'expression de l'opinion. L'étude de cas des productions de la participante M montre un développement parallèle des gains linguistiques (syntaxe plus complexe, compétence pragmatolinguistique) et d'une plus grande confiance dans ses moyens d'expression en L2.

Mes analyses syntaxiques sur « je pense » et *I think* montrent que tous les locuteurs (AngL1, FrL1, FrL2) privilégient les propositions matrices de type « je pense qu'il va faire beau ». Suivant (Biber et al. 1999, cité par Kärkkäinen 2003), il s'agit là d'une stratégie communicative qui permet de signaler à l'interlocuteur le positionnement énonciatif en début d'énoncé.

J'observe également d'importantes variations individuelles, dans la mesure où chaque apprenant développe son propre style au fil du séjour.

En ce qui concerne l'analyse des fonctions discursives de « je pense », je relève que ce marqueur est principalement utilisé pour le marquage de l'opinion dans tous les groupes (FrL1 75%, FrL2PT 50.3%, FrL2VA3 56.1%). Au niveau développemental, j'observe peu de gain d'assertivité entre PT et VA3 pour les apprenants malgré 9 mois en contexte francophone, ce qui tend à suggérer qu'il est difficile de modifier les appariements forme-fonction de la L1. En revanche, les apprenants développent au cours du séjour les fonctions pragmatiques, tout particulièrement pour la planification du discours et l'alignement avec l'interlocuteur (PT 20.3%, VA3 28.9%).

En conclusion, l'acquisition de *I think* et de « je pense » révèle de nombreuses variations individuelles liées au style de l'apprenant. Les études de cas sur l'utilisation de *I think* menées à partir des données PROLINGSA suggèrent la possibilité de développer un style plus assertif au cours du séjour. Quant aux données LANGSNAP, elles me permettent de mettre en lumière le développement des usages pragmatiques de « je pense » au cours du séjour : les apprenants sont globalement moins assertifs avec « je pense » que les locuteurs natifs, tout particulièrement avant le départ, mais ils développent leur compétence pragmatolinguistique et mettent en place des stratégies communicationnelles et d'organisation du discours.

6.2.2 Développement pragmatique et phonologique (Lexis)

Je présenterai ici en quelques mots la manière dont Amanda Edmonds, Elisa Sneed German et moi-même avons réuni nos compétences d'analyse phraséologique (Amanda), acoustique (Elisa) et discursive (moi-même) pour l'analyse de la séquence *don't know* dans le corpus PROLINGSA. Dans ce travail, nous étudions le développement lexical à travers les données du projet PROLINGSA (l'apprentissage en immersion étant souvent considéré comme favorisant le développement de la compétence phraséologique (Liao, 2009; Tavakoli, 2018)). En particulier, nous nous focalisons sur une séquence phraséologique fréquente : *don't know*, afin d'analyser son évolution au niveau acoustique et des fonctions discursives. Nous nous appuyons sur les travaux de (Baumgarten & House, 2010) sur les marqueurs discursifs, et sur ceux de (Bybee & Scheibman, 1999; Pichler, 2009) qui montrent que les séquences phraséologiques très fréquentes tendent à être associée à une plus grande réduction au plan phonétique. *I don't know* en particulier est presque toujours réduit, sauf lorsque cette expression est employée avec un sens littéral (Edmonds et al., 2021, p. 4).

Si de nombreuses études portent sur l'acquisition des marqueurs discursifs, aucune ne s'est attelée à une analyse de la réduction phonétique chez des locuteurs non-natifs : notre étude est donc pionnière en la matière.

Je ne reviendrai pas ici sur la méthodologie de recueil et de transcription des données PROLINGSA, abondamment détaillée au chapitre 2, et je me contenterai de mentionner la manière dont nous avons codé nos données⁴¹. Nous avons identifié un total de 424 occurrences de *don't know* et *dunno*, et les avons codées suivant leur statut phraséologique (séquence phraséologique, c'est-à-dire, les marqueurs discursifs, ou séquence référentielle). Sur les 233 séquences phraséologiques, nous avons codé leur fonction discursive suivant les catégories suivantes : organisation discursive (cohérence, mais aussi marquage du tour de parole), et fonctions interactionnelles (diminution de la force de l'assertion, politesse...). Ces deux catégories se chevauchent souvent. Sur le plan phonétique, nous avons codé les phénomènes suivants à l'aide de Praat : longueur de la consonne initiale de *don't*, et celle de sa voyelle, afin d'identifier les cas de réduction phonétique dans les réalisations de *don't*, en lien avec la fonction de la séquence (phraséologique, ou référentielle).

Nos résultats montrent de grandes variations entre les cinq participants sur l'utilisation de la séquence *don't know*, le participant Y totalisant 240 sur 424 occurrences, soit plus de la moitié à lui tout seul. La participante C, au contraire, ne produit que 8 occurrences sur l'ensemble des cinq entretiens réalisés entre juin 2018 et juin 2019. Concernant l'évolution de l'utilisation du marqueur discursif *don't know* au cours du séjour à l'étranger, l'étude de (Tavakoli, 2018) nous avait amenées à formuler l'hypothèse que cette utilisation irait croissant, mais nos résultats ne nous permettent pas de valider complètement cette hypothèse, dans la mesure où l'on n'observe un accroissement de l'usage que chez deux participants (Y et M).

⁴¹ Ce codage a d'ailleurs été réexaminé de manière critique dans le cadre d'une présentation à l'atelier méthodologie organisé en ligne par S. El Ayari et M. Watorek début janvier 2022 (Edmonds et al., 2022) à l'attention des masterants, doctorants et jeunes chercheurs du réseau Réal2.

Sur le plan phonétique, nous nous attendions à ce que les marqueurs discursifs soient plus réduits que les expressions à sens littéral. C'est le cas chez l'une de nos cinq participants, mais pas nécessairement chez les quatre autres, ce qui montre que la sensibilité à ce type de phénomène dans l'input est très variable suivant les individus.

Si cette analyse est modeste, elle constitue notre première contribution commune à l'étude des marqueurs discursifs dans le projet PROLINGSA, et nous a donné envie d'approfondir cette thématique (voir 8.1 Projet 1). Enfin, sur le plan méthodologique, nous espérons que notre approche, combinant analyse discursive, phraséologique et phonétique, pourra contribuer à combler un manque dans la recherche actuelle, où les analyses phraséologiques, mais bien souvent aussi discursives, sont totalement déconnectées de l'analyse phonétique, produisant des résultats incomplets.

6.3 En résumé : Une question de style ?

La série d'études présentée au chapitre 6 met en lumière mon intérêt croissant pour une approche développementale, moins normative (même si je continue à me référer aux productions des locuteurs natifs dès que j'en ai l'occasion !) et basée sur des données conversationnelles, plus écologiques que les tâches contraintes de récit de film. Les données conversationnelles, en raison de leur nature, permettent la prise en compte de la compétence pragmatolinguistique des locuteurs, c'est-à-dire leur capacité à utiliser des expressions linguistiques spécifiques (temps verbaux, items lexicaux) avec les fonctions et valeurs sémantiques appropriées en contexte (Pérez Vidal & Shively, 2019, p. 356). S'il est toujours intéressant, du point de vue de la RAL, d'essayer de généraliser les tendances observées dans les productions d'apprenants, il me semble tout aussi utile de s'attarder plus en détail sur les itinéraires acquisitionnels des individus, à travers des études de cas longitudinales. Le corpus PROLINGSA a été conçu dans cette optique, et nos premières analyses révèlent une grande variété de styles d'apprentissage mais aussi de styles linguistiques parmi nos cinq participants.

Le chapitre 4 de l'ouvrage de (Hymes, 1984, p. 52-73) est consacré à une réflexion sur les styles de parole, qu'il s'agisse de styles individuels ou communautaires. Hymes insiste dans son essai sur l'importance de prendre en compte la communauté linguistique pour étudier la production langagière. Il a une acception assez large du style, proche du concept de variation, dont il fait un concept fondamental pour l'étude du langage. Nos observations à partir des corpus PROLINGSA et LANGSNAP font apparaître les nombreuses variations entre individus, même à niveau comparable : chaque apprenant est un monde à part entière, et seules les études longitudinales peuvent nous permettre d'avoir accès à l'évolution du style d'un individu au fur et à mesure de son exposition à la langue cible, et, parfois, de son intégration dans la communauté linguistique qui l'accueille.

Dans la partie qui suit, je reviendrai sur l'interface entre RAL et pratiques d'enseignement des langues étrangères, pour aborder non plus le positionnement énonciatif chez le locuteur natif ou l'apprenant, mais plutôt le positionnement professionnel d'une enseignante d'anglais chercheuse en acquisition L2.

Chapitre 7. Comment réconcilier recherche sur le développement de la compétence discursive en L2 et pratiques d'enseignement ? Du positionnement énonciatif au positionnement professionnel.⁴²

Ayant démarré presque simultanément ma carrière d'enseignante d'anglais et celle de chercheuse en acquisition des langues secondes, je me suis longtemps demandé comment articuler mes observations de terrain sur la manière dont mes étudiants développaient (ou pas !) leurs compétences en anglais, et les connaissances issues de la RAL. Intuitivement, je sentais bien que ces deux domaines étaient liés, et que je devais pouvoir les faire dialoguer, mais je manquais de temps, ou de recul, pour bâtir les ponts qui relieraient ces deux facettes de la question : comment apprend-on la L2 (et donc, comment construit-on des connaissances automatisées permettant de communiquer), et comment enseigner pour faire apprendre la L2 efficacement. Toutefois, comme le remarque (Ellis, 2010), les avis sont partagés quant à la manière dont chercheurs de la RAL et enseignants peuvent collaborer (ou pas !) :

There is, however, no consensus on the nature of the relationship between SLA/Applied Linguistics and language pedagogy. As Bardovi-Harlig (1995: 151) pointed out, 'the relationship of pedagogy to second language acquisition is a complex one that is not clearly agreed on by applied linguists'. In fact, a number of sometimes conflicting positions can be identified, ranging from a super-cautious 'don't apply' (Hatch 1978) to a confident 'go ahead and apply' (Long 1990) while also claiming that the relationship should not be one-way but symbiotic (Van Lier 1994; Pica 2008). (Ellis, 2010, p. 183)

Si Ellis (2010) adopte dans son article le point de vue des linguistes et envisage la collaboration plutôt en termes de ce que la RAL peut apporter aux enseignants, il souligne le rôle fondamental du formateur pour établir des ponts entre les aspects plus théoriques de la recherche, et les pratiques pédagogiques. Il me semble que le concepteur de manuel et plus généralement de supports pédagogiques a également un rôle à jouer, en proposant une mise en application de principes théoriques.

Dans cette partie, je m'appuierai à la fois sur ma connaissance des nombreux travaux de la RAL qui concernent l'acquisition/apprentissage des langues en milieu scolaire, mais aussi sur ma pratique d'enseignante d'anglais, pour présenter différentes traditions pédagogiques, européennes et américaines, visant à favoriser la construction des connaissances implicites et explicites chez l'apprenant en milieu guidé. Je m'attacherai tout particulièrement à l'étude de supports pédagogiques favorisant l'acquisition de la compétence discursive en langue étrangère en classe de langue, à travers une analyse portant sur la composante grammaticale de la compétence discursive, et sur la manière dont elle peut

⁴² Je tiens ici à remercier tout particulièrement Marie-Hélène Clavères, qui à son départ en retraite m'a confié les clés de son cours d'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes en France, et m'a transmis un véritable trésor constitué d'extraits de manuels scolaires et d'ouvrages de pédagogie de diverses époques. Si j'ai mis du temps à m'approprier ces données, c'est ce corpus qui nourrit ma réflexion aujourd'hui.

être enseignée et mise en œuvre au service de la communication en langue étrangère⁴³. Enfin, à la lumière de cet éclairage historique et épistémologique, j'effectuerai une présentation critique de la démarche d'enseignement de la grammaire que j'ai mise en œuvre en tant que conceptrice dans le manuel *Hi There Anglais 5^{ème}*, avant d'esquisser des propositions pour un enseignement de la grammaire en cohérence avec les propositions de la RAL.

7.1 L'explicite et l'implicite dans l'acquisition/apprentissage des langues

Selon (D. Véronique, 2022, p. 7) , « [l]es recherches linguistiques et cognitives (RAL) sur l'acquisition des langues mettent au centre des préoccupations didactiques la construction des connaissances implicites et explicites chez l'apprenant d'une LVE ». Véronique observe qu'il existe des différences qu'il qualifie de fructueuses entre les travaux anglophones et francophones « sur les séquences didactiques et sur le discours instructionnel (*instruction*) en matière d'enseignement des LVE. » Nous présenterons dans les parties suivantes plusieurs types de propositions pédagogiques (*input enhancement*, approche actionnelle à la française) illustrant ces divergences d'approche, et réfléchissons également à ce qu'elles ont de commun.

Pour progresser en langue étrangère, l'apprenant doit acquérir des connaissances linguistiques, qui peuvent être implicites, et/ou explicites. Si l'acquisition des connaissances implicites relève du processus d'appropriation par l'élève, l'enseignant a néanmoins un rôle à jouer en proposant des contenus adaptés au niveau des élèves, et des activités qui permettent le réemploi des nouveaux éléments langagiers dans des tâches réalistes.

En se plaçant d'un point de vue acquisitionniste, l'apprentissage des langues en milieu guidé revient à mettre l'apprenant en situation de repérer de nouveaux éléments langagiers dans l'input, de les lui faire manipuler pour favoriser la mémorisation, de prendre éventuellement conscience des règles qui régissent leur emploi. Les erreurs de productions sont autant d'indices sur le degré d'appropriation, et pourront faire l'objet de rétroactions correctives, soit de la part de l'enseignant, soit de la part des pairs. En d'autres termes, il s'agit pour le chercheur d'étudier « la dynamique de la construction des connaissances implicites et explicites chez l'apprenant. » (D. Véronique, 2022, p. 20) Véronique distingue les connaissances linguistiques implicites et explicites, constituées par l'apprenant par appropriation implicite ou explicite, et mobilisables en situation de communication ; et les activités d'enseignement implicite et explicite, comme présenté dans le Tableau 12.

Tableau 12. Inventaire de notions autour de l'implicite et l'explicite (Véronique 2022, p. 23).

<i>Connaissances implicites</i>	<i>Connaissances explicites</i>
Connaissances automatisées	Connaissances contrôlées
Savoir-faire procéduraux	Savoirs déclaratifs

⁴³ Les réflexions présentées dans ce chapitre n'ont pas été publiées, mais ont fait l'objet d'une communication orale aux Journées Recherche des INSPE Occitanie, le 28 juin 2022

Apprentissage incident	Apprentissage intentionnel
Apprentissage inductif	Apprentissage déductif

Si pendant les années 1980 la question de savoir si l'acquisition est plus efficace et plus complète en milieu guidé ou en milieu naturel a été longuement débattue, la méta-analyse de (Norris & Ortega, 2000), effectuée à partir de 49 études menées entre 1980 et 1998, confirme l'efficacité et la durabilité de l'apprentissage d'une L2 de manière guidée, et relève qu'un guidage explicite est globalement plus efficace qu'un enseignement implicite des phénomènes langagiers. Ces résultats sont repris et détaillés par (Doughty, 2003).

Dans la tradition anglo-saxonne, on distingue généralement trois types de discours instructionnels (DeKeyser, 1994; Doughty, 2003; N. C. Ellis, 2005; R. Ellis, 2002; D. Véronique, 2022; G.-D. Véronique, 2019):

- *Focus on form* (FoF): focalisation sur la forme des unités de la langue cible, lors de l'étude du sens d'un document. Cette focalisation n'est pas nécessairement planifiée en amont par l'enseignant, mais résulte de l'échange entre professeur et apprenants lors de la découverte du document ou de la réalisation d'une activité de production.⁴⁴
- *Focus on meaning* (FoM): focalisation sur la signification. Dans cette approche, il n'y a pas de guidage explicite visant au relevé des formes langagières que peuvent prendre les unités linguistiques.
- *Focus on forms* (FoFs): focalisation sur la diversité des unités linguistiques et leurs variations, mais au sein d'une approche structurale des phénomènes linguistique, sans inscription dans un cadre communicatif.

Si ces différentes approches sont instanciées aussi bien dans la tradition française et dans la tradition anglosaxonne, c'est à travers différents types de pratiques pédagogiques. En particulier, les approches anglo-saxonnes de type FoF mettent l'accent sur les différents types d'activités susceptibles de faire remarquer les formes par les élèves, et notamment sur les pratiques de rétroaction corrective en classe de langue, de la part de l'enseignant, des pairs, ou par auto-correction, là où les didacticiens français ont souvent valorisé l'activité métalinguistique et la capacité de l'élève à expliciter des règles formelles. Dans les paragraphes qui suivront, je reviendrai sur les différentes approches de langue qui ont été préconisées en milieu institutionnel français entre les années 1890 et aujourd'hui, puis je présenterai un modèle

⁴⁴ "Long offers the following definitions of focus on form: "focus on form... overtly draws student's attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long, 1991, pp. 45-46); and "focus on form involves ... an occasional shift in attention to linguistic code features – by the teacher and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production" (Long and Robinson, 1998, p.23)." (Doughty, 2003, p. 265)

alternatif issu de la psychologie cognitive, celui de *input enhancement*, avant de revenir sur ma propre activité de conception de supports pédagogiques pour la classe d'anglais collège, et de le mettre en regard des recherches sur l'acquisition des langues étrangères.

7.2 L'expérience française : bref panorama des années 1890 à nos jours

En France, l'enseignement des langues étrangères en milieu guidé (hors FLE) est régi par des textes de cadrage ministériels, qui déterminent les programmes d'enseignement, et préconisent un cadre méthodologique pour leur mise en œuvre. Si l'on veut brosser un rapide panorama des différentes approches qui ont été préconisées au cours des cent trente dernières années, l'on s'aperçoit que l'on oscille entre « des approches directes centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directe, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant (méthode active, approche communicative). » (Tardieu, 2014, p. 13) Les objectifs assignés à l'enseignement des langues en France sont donc doublement ambitieux : il s'agit à la fois de permettre à l'apprenant de se constituer un répertoire langagier qui lui permettra de communiquer en contexte personnel et professionnel, mais aussi d'asseoir ses capacités de raisonnement (notamment, métalinguistique) et de lui faire acquérir une culture à même de comprendre les civilisations étudiées.

Dans cette partie, je prendrai appui sur un corpus de manuels d'anglais débutants pour le public scolaire français ; ce corpus, présenté dans le Tableau 13, comprend des manuels publiés entre 1890 et 2013, afin de montrer la manière dont les pédagogues de différentes époques ont cherché à faire repérer et s'approprier les concepts grammaticaux, à travers des démarches plus ou moins explicites.

Cottler, G. (1896). <i>Premières leçons d'allemand. Classe de neuvième</i> . Paris : Belin.
Camerlynck-Guernier, G. J., & Camerlynck, G. H. (1908). <i>The girl's own book : Alice in England (Seconde année d'anglais)</i> . Paris: Henri Didier.
Carpentier, P., & Fialip, M. (1931). <i>L'Anglais vivant. 1re année</i> . Paris : Hachette.
Carpentier, P., & Fialip, M. (1941). <i>L'Anglais vivant. Classe de 4e. Grands commençants</i> . Paris : Hachette.
Richard, P.-M., & Hall, W. (1968). <i>L'Anglais par l'illustration et les textes. Classe de 4e, cycle d'orientation, lycées et collèges</i> . Paris : Hachette.
Gibbs, D., & Goodey, N. (1974). <i>Imagine you're English : Classe de 6e</i> . Belin.
Leclercq, D., Beugin, J. S., Chabas-Williams, S., Clavilier, C., Duquesnel, L., & Leclercq, P. (2013). <i>Hi there ! Anglais 5e</i> . Bordas.

Tableau 13. Liste des manuels d'anglais historiques utilisés dans cette analyse

L'approche directe est fondée à la fois en rejet de l'approche grammaire traduction, héritée de l'enseignement des langues mortes, et qui a dominé l'enseignement des langues vivantes tout au long du 19^{ème} siècle ; et sur les découvertes des psychologues et des linguistes (allemands) sur le développement

langagier chez l'enfant, qui ont inspiré la méthode dite « naturelle » (Germain, 1993). L'immersion pendant la classe de langue apparaît alors comme la meilleure solution pour exposer l'élève à la langue, et favoriser l'apprentissage de la langue parlée. Dans les supports qui ont été conçus pour la mise en œuvre de cette approche, l'enseignement de la grammaire s'effectue de manière implicite et inductive, à partir d'exemples simples.

L'étude des préfaces des manuels de type approche directe est très instructive : par exemple, dans sa préface à son manuel d'allemand pour l'école élémentaire, (Cottler, 1896) pose déjà les jalons de ce que les américains formaliseront à la fin du 20^{ème} siècle au sein des approches FoFs et FoF sur l'opposition entre connaissances implicites et explicites :

« Laissons cette longue période, pendant laquelle la mère essaie d'arracher à l'enfant quelques sons articulés, et supposons qu'il parle. Il se sert des sons qu'il a entendus ; il les répète *inconsciemment*, en vertu de *l'instinct d'imitation* qui le guide ; sans effort, il reproduit ce qu'il a perçu et se trouve en possession de tout ce qu'il faut pour exprimer ses sensations. *Connait-il sa langue ? Non, mais il la pratique*. On peut constater ce même phénomène, sur une moindre échelle, il est vrai, chez les gens du peuple, que les hasards de la vie ont jetés dans des pays étrangers. Après un certain temps, ils s'assimilent le parler populaire : c'est qu'ils sont restés enfants et ont gardé l'instinct d'imitation. Un homme cultivé, habitué à demander le pourquoi des choses, se tirerait moins facilement d'affaire. » (Cottler, 1896, p. vi)

En d'autres termes, Cottler oppose la facilité supposée de l'apprentissage par immersion, chez l'adulte comme chez l'enfant, avec l'approche plus intellectuelle d'un adulte découvrant une langue étrangère et cherchant à en expliciter le fonctionnement. Il propose de s'appuyer sur l'instinct d'imitation des élèves en classe de langues : « Les élèves le possèdent à un haut degré et s'en servent, non sans profiter de l'intelligente direction du professeur, qui leur donnera des habitudes de correction inconnues aux tout jeunes enfants et à l'homme du peuple ». Le rôle du professeur apparaît donc comme déterminant : non seulement il est bien souvent l'exclusive source d'exposition à la langue des élèves, mais il doit aussi fournir des rétroactions correctives qui visent à attirer l'attention des élèves sur leurs erreurs. Dans cette approche, la langue maternelle est vue comme source d'interférences, mais Cottler affirme qu'il n'est pas possible de l'éviter totalement, surtout en début d'apprentissage. Quant au contenu de l'enseignement, il est loin d'être encyclopédique :

« Que leur enseignera-t-on ? Peu de chose. Suivons la nature ou plutôt écoutons parler un petit enfant. Il dispose de peu de mots, mais il sait en faire bon usage. L'épithète est rare chez lui ; l'adjectif attribut domine ; les objets le frappent par leur couleur ou leur forme ou par des qualités qui affectent le tact, l'ouïe ou l'odorat. Comme il rapporte tout à lui-même, il s'exprime en termes très accentués : il veut, il demande, il commande même, il peut ou ne peut pas, il voit, il entend, il a vu ou entendu ; etc. Le moment présent est le principal pour lui ; pour le passé, il se sert, comme le peuple, du passé indéfini ; l'avenir se résume en ce que lui réserve le lendemain : c'est un présent en retard et il l'exprime par ce temps. Un mode lui sourit particulièrement, c'est l'impératif. On lui apprendra à s'en servir poliment. Voilà toute sa conjugaison. (...) il sera bon de

nous rappeler que le succès de cet enseignement *ne s'apprécie pas d'après le nombre des mots appris, mais d'après l'usage que les élèves savent en faire.* » pVII.

Cottler esquisse ici des points importants, qui seront repris à la fois dans les diverses propositions pédagogiques du 20^{ème} et 21^{ème} siècle, et qui feront l'objet d'études au sein de la RAL : d'une part, le principe de progression, et de proposer des contenus d'enseignement qui collent à la fois aux besoins langagiers des élèves, et à leur capacité d'assimilation des nouvelles données (*intake*). D'autre part, la question de l'usage, qui s'approche ici de la notion de production : c'est la capacité à utiliser de manière pertinente les informations apprises lors d'une tâche de production qui déterminera si l'acquisition a eu lieu, pour tout ou partie. Sur la question de la place de la grammaire dans l'approche choisie, (Cottler, 1896, p. x) observe à quel point l'enseignement explicite des règles à l'aide d'une métalangue adaptée est source de découragement et d'injustice sociale chez les élèves : « On leur enseigne l'analyse et le plus grand nombre n'y voit goutte. C'est dire que l'enseignement grammatical ne profiterait qu'à une faible minorité, tandis que l'autre méthode, plus vivante, plus compréhensible, intéresserait toute la classe. » p. X. Il conclut en préconisant une approche implicite de la grammaire :

« Au fond, cette question de grammaire n'offre qu'une dispute de mots. Dire qu'on ne fera pas de grammaire, c'est une exagération ; dire qu'on en fera, c'est superflu. La grammaire se trouve partout à l'état latent et s'introduit partout comme par contrebande. Les élèves en feront, soyons-en sûrs, sans le savoir, et c'est la meilleure façon. » (Cottler, 1896, p. x)

Tout cela suppose des professeurs extrêmement bien formés linguistiquement et pédagogiquement : et au début du 20^{ème} siècle⁴⁵, c'est là que le bât blesse. Les enseignants ont pour la plupart été formés à travers la méthode grammaire traduction, possèdent une maîtrise orale de leur langue d'enseignement très variable, et le brutal changement d'approche imposé par les instructions officielles de 1901 a été mal vécu.

Les IO de 1925 signent le retour d'une approche plus classique : si les principes généraux de la méthode directe sont préservés, l'enseignement de la grammaire redevient davantage explicite, et au fur et à mesure des années, passe d'un enseignement plutôt inductif (voir Figure 12) à un enseignement déductif (voir Figure 13), avec un métalangage de plus en plus sophistiqué (voir Figure 14).

⁴⁵ Le même constat vaut d'ailleurs à la fin du 20^{ème} siècle, comme le souligne (Gabilan, 2019) à propos de la mise en œuvre de l'approche communicative en classe de langue en France à partir de la fin des années 1980.

Figure 12. Extrait du manuel *Alice in England, The Girl's Own Book* 2ème année, (Camerlynck & Camerlynck-Guernier, 1908) leçon 16⁴⁶

<u>REMARKS ON GRAMMAR</u>	
IN	INTO
Somebody knocks at the door : “ Come in! ”.	The visitor comes into the room.
The pudding is boiled in a cloth,	or it is pressed into a mould.
Brandy is made in France (at Cognac),	and then imported into England.
Take the bread in the bread-basket,	and grate it down into fine crumbs.
You cut the raisins in halves,	and cut the candied peel into slices.
Cinderella, who lived in a poor cottage,	was changed into a beautiful princess.
This sentence is in the present tense;	turn it into the preterite.

Dans cet extrait, l'étude de la grammaire est inductive : l'élève est invité à inférer des règles d'usage à partir d'exemples inspirés du texte proposé à l'étude (la recette du *Christmas Pudding*). Le manuel ne propose pas de guidage visant à expliciter ces règles d'usage (même si rien n'interdit de penser que le maître a proposé une telle activité en classe). L'utilisation des caractères gras vient attirer l'attention de l'élève sur les faits de langue visés (ici, l'opposition entre une préposition statique, *in*, et une préposition dynamique, *into*. Cette opposition est d'autant plus intéressante qu'elle n'existe pas en français.) Si un exercice de type structural (« *Complete with preposition* ») permet à l'élève de réinvestir ses connaissances sur *in* et *into*, aucune tâche de production ne visant le réemploi de ces formes n'est proposée dans le manuel.

Dès 1931, les manuels d'anglais adoptent une approche plus explicite de la grammaire (ici, sur l'invariabilité des adjectifs, leur place dans le syntagme nominal, et la préposition *from*)

GRAMMAR	
1. ADJECTIVES.	
Days are long and nights are short in Winter. Winter is a cold season.	
RULES: <i>Adjectives are invariable.</i> <i>Place adjectives before nouns.</i>	
2. FROM ... TO ...	
Jack comes from the window to the table.	
I am at school from 2 o'clock to 4 o'clock.	
RULE: Use “ from ... to ... ” for place and time.	

Figure 13. Carpentier Fialip, *L'anglais vivant* 1^{ère} année, 1931 , p35.

L'approche est inductive : les exemples dans lesquels les formes cibles sont mises en relief par des caractères gras sont suivis de la règle, énoncée en langue cible de manière très synthétique, à l'aide d'un

⁴⁶ Il s'agit d'un manuel destiné aux jeunes filles, mettant en place les principes de la méthode directe.

métalangage très simple. Chaque point fait l'objet d'un exercice : pour le premier point, un exercice questions (« When are the nights long ? ») invite l'élève à formuler des énoncés avec des adjectifs ; pour le deuxième point, un texte à trou invitant à sélectionner la bonne préposition est proposé. Là encore, aucune tâche de production visant à l'emploi des formes en discours n'est proposée dans le manuel.

GRAMMAR

ADJECTIFS POSSESSIFS.

1. . . .	I	wear	a collar	round	my	neck.
	3. . . .	}			he	wears a collar round his neck.
					she	wears a collar round her neck.
					it	wears a collar round its neck.
1. . . .	we	wear	collars	round	our	necks.
2. . . .	you	wear	collars	round	your	necks.
3. . . .	they	wear	collars	round	their	necks.

1. *Les adjectifs possessifs sont **invariables**.*

2. *A la 3^{me} personne du singulier employez le **genre** qui correspond au **possesseur** et **non** à l'objet **possédé** comme en français.*

3. *Employez le **possessif**, et **non l'article**, devant les noms des parties du corps ou du vêtement.*

Il a les mains dans les poches et le chapeau sur la tête.
He has his hands in his pockets and his hat on his head.

Figure 14. *L'anglais vivant*, classe de 4^{ème} grands commençants, Carpentier-Fialip 1941, p. 51.

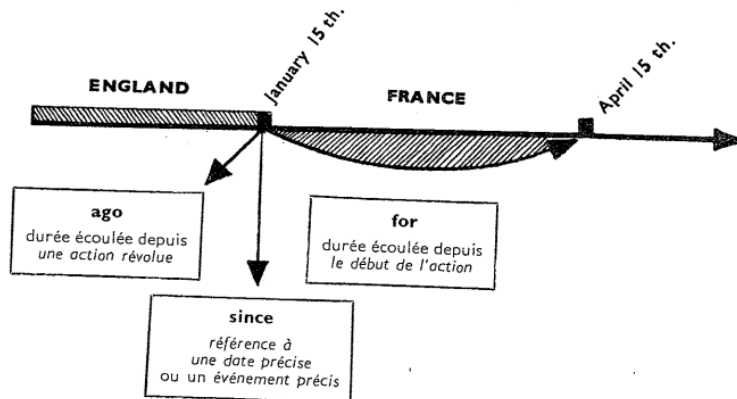
Dans ce manuel, les auteurs ont renoncé à l'utilisation de l'anglais langue cible pour les activités de grammaire. L'emploi du français permet le recours à une métalangue plus développée, en italique et en gras dans l'extrait ci-dessus ; la règle précède l'exemple (qui apparaît parfois en français et en anglais, lorsque les deux langues divergent dans les moyens utilisés, comme c'est le cas pour les possessifs.) La métalangue se complexifie encore dans les manuels des années 1960, comme on le voit dans cet extrait de *L'anglais par l'illustration et les textes*, 4^e, 1967, Richard & Hall, dans lequel une approche déductive et explicite est proposée en Figure 15 :

15

Emploi de FOR — SINCE — AGO

Les exemples suivants illustrent l'emploi des prépositions **for** et **since** et de l'adverbe **ago**, ainsi que l'emploi des temps, dans des phrases exprimant depuis combien de temps une action a lieu, ou a eu lieu.

- a) I **have lived** in France **for** three months. (Avenir non envisagé : 'present perfect' simple.)
 I **have been living** in France **for** three months. (Avenir envisagé : 'present perfect' progressif.)
 Je vis en France depuis trois mois. (Il y a trois mois que je vis en France.)
- b) I **have lived** in France **since** January 15th. (Avenir non envisagé.)
 I **have been living** in France **since** January 15th. (Avenir envisagé.)
 Je vis en France depuis le 15 janvier.
- c) Three months **ago**, I **was living** in England.
 Il y a trois mois, je vivais en Angleterre.



NOTE : Dans les tournures avec **for** ou **since**, l'anglais emploie le 'present perfect' là où le français emploie le **présent**, et le 'pluperfect' là où le français emploie l'**imparfait**.
 Ex. : I **had been living** in France **for** three months when my uncle died.
 Je vivais en France depuis trois mois quand mon oncle mourut.

Figure 15. L'approche grammaticale dans Richard & Hall (1967)

Les années 60 et 70 ont vu la mise en œuvre des méthodes audio-orales et SGAV sur le territoire français, à partir des IO de 1965. La série de manuels *Imagine you're English* (Gibbs & Goodey 1974) illustre cette approche, qui se caractérise par un travail exclusivement oral en début d'apprentissage, à partir de dialogues présentant des structures linguistiques simples et maintes fois répétées, illustrés par des vignettes contextualisant la situation d'énonciation. Conscients de l'écart entre la méthode proposée et celle à laquelle les enseignants sont alors habitués, les auteurs se veulent toutefois rassurants dans leur préface :

« *Imagine you're English* synthétise l'acquis des nouvelles techniques de l'enseignement des langues, mais ne sacrifie pas pour autant une qualité indiscutable des méthodes traditionnelles : la solidité de l'enseignement de la grammaire. Nous avons eu le plus grand souci de la progression et de la cohérence dans l'enseignement des structures grammaticales. » p.3

Les auteurs détaillent leur approche de la langue dans les lignes qui suivent : au sein de chaque unité, une « nouvelle structure grammaticale est présentée, puis pratiquée. » Au sein de la classe, les élèves sont invités à s'approprier les structures des questions afin de pouvoir échanger avec le professeur, mais aussi avec les autres élèves, pour pratiquer les nouveaux faits de langue et le nouveau lexique. Enfin, dans un troisième temps, la rubrique « *Practise what you know* » permet aux élèves de réemployer les nouveaux

moyens langagiers à travers une pratique qualifiée de « créative », pour parler d’eux-mêmes ou de ce qui les intéresse, dans de courts dialogues. Dans cette méthode, la grammaire est implicite et déductive, et aucune métalangue n’est employée, au moins dans les premiers temps de l’apprentissage. La figure (16) illustre le résumé des nouvelles structures découvertes dans la première leçon du manuel de 6^{ème} (p. 11) : si l’accent est mis sur la formation d’énoncés syntaxiquement corrects et sur leur mémorisation, à partir d’un travail sur l’axe syntagmatique, aucune règle explicite n’est formulée et le mot grammaire n’apparaît pas.

Figure 16. *Imagine you’re English* 6^{ème} p11.

Summary

I'm You're He's She's It's We're You're They're	English.
----------------------------------------------------------------------	----------

Am I Are you Is he Is she Is it Are we Are you Are they	English?	Yes, I am. Yes, you are. Yes, he is. Yes, she is. Yes, it is. Yes, we are. Yes, you are. Yes, they are.	No, I'm not. No, you aren't. No, he isn't. No, she isn't. No, it isn't. No, we aren't. No, you aren't. No, they aren't.
------------------------------------------------------------------------------	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

He's English. His name's Richard.
She's English. Her name's Kathy.

Parallèlement à la mise en place d’une approche de type audio-orale ou SGAV telle que celle instanciée dans *Imagine you’re English*, la parution du Niveau Seuil en 1976 a favorisé la mise en place d’une approche notionnelle fonctionnelle, où les cursus d’apprentissage sont organisés à partir des besoins de communication, et où les « actes de paroles » constituent autant de fonctions de communication à acquérir. Cet ouvrage, issu d’une commande du Conseil de l’Europe, suit de peu *A Threshold Level* (van Ek, 1975), et s’inscrit dans un contexte de construction européenne, et plus particulièrement de la mise en place d’un système « d’unités capitalisables pour l’apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe. » (Niveau Seuil, 1976, p.12) Il s’agit en effet de développer le plurilinguisme et la capacité des européens à communiquer directement les uns avec les autres. Pour cela, le groupe d’experts du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l’Europe a produit des recommandations à l’attention des « planificateurs et les administrateurs de l’enseignement, les enseignants et les apprenants. »

L’individu se trouve donc au cœur de l’entreprise : pour pouvoir proposer des unités d’enseignement des langues, il faut comprendre les besoins du citoyen apprenant, ainsi que les particularités de la société à laquelle il appartient. Les auteurs du Niveau Seuil s’appuient aussi sur les connaissances issues des travaux

des linguistes⁴⁷, vus non comme « une fin en soi », mais comme permettant d'alimenter le travail pédagogique à fournir. Le niveau seuil est défini de la manière suivante par John Trim dans l'avant-propos de l'ouvrage :

Le niveau seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. (...) notre objectif ultime : permettre aux Européens, tout en conservant leur diversité et leur intégrité culturelle, de communiquer librement entre eux et de parvenir à une compréhension mutuelle. P. iii.

Préconisant une approche fonctionnelle, basée sur les besoins des apprenants que les enseignants sont invités à analyser avec soin, les auteurs s'appuient sur une conception du langage inspirée du béhaviourisme (« analyse du comportement langagier dans la langue (étrangère) ») tout en dépassant cette dernière à l'aide d'une grammaire de communication et de l'usage, prenant pour « point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue ». La notion d'actes de paroles est particulièrement cruciale dans cette approche :

« Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations peuvent être appelées actes de parole. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant. » p18

Le Niveau Seuil, en s'inscrivant à la fois dans le prolongement des approches structurales, dans une approche communicative, et dans les démarches socio-constructivistes mettant l'individu au centre du processus d'enseignement, a durablement marqué la didactique des langues, et préparé le terrain pour la mise en place du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001.

Mais revenons en France. Les programmes d'enseignement sont en quelque sorte une littérature d'interface, entre les théories linguistiques et les pratiques pédagogiques novatrices du moment (ces programmes ne sont assortis d'aucune bibliographie, et les noms de l'équipe des concepteurs n'apparaissent pas, ce qui rend leur interprétation très dépendante de la culture académique et linguistique du lecteur). Les instructions officielles de 1985/7 ont décrété la mise en œuvre d'une approche communicative dans les classes de langue du collège et du lycée :

⁴⁷ « Nous devons aussi parvenir à comprendre les systèmes et structures linguistiques et sociologiques qui sous-tendent telle ou telle rencontre, ainsi que les principes universels qui gouvernent les divers systèmes et structures eux-mêmes » p iii

« L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

Cet enseignement vise à apprendre aux élèves à communiquer oralement et par écrit en langue étrangère (...). La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. » Arrêté du 14 novembre 1985

Le Ministère assigne ainsi un triple objectif à la classe de langue en collège : celui de faire découvrir une nouvelle langue, une nouvelle culture, et former au raisonnement métalinguistique, afin aussi de favoriser le développement de « sa compétence implicite en langue maternelle » et de faciliter « l'appropriation d'autres langues ».

L'approche grammaticale retenue est « fonctionnelle et sémantique » et « met en lumière les fonctions de communication et la modalisation qui permet au locuteur de se situer nettement par rapport à son énoncé » (p. 21) : la langue étrangère sert à « transmettre des significations, des intentions, des désirs, des opinions, des demandes d'information. Elle sert à agir et à faire agir ; c'est en utilisant cette langue avec ses camarades que l'élève apprend à s'en servir comme d'un instrument » (p. 18). Les compléments des programmes d'anglais insistent aussi sur le monitoring (probablement à la suite de Krashen), à travers l'importance d'« Apprendre à apprendre l'anglais ».

On le voit, l'influence du Niveau Seuil est prégnante dans ces programmes. L'approche recommandée, si elle se revendique communicative, n'est toutefois pas tout à fait la même que celle proposée par (Canale & Swain, 1980) dans leur article fondateur, où ils mettent l'accent sur les compétences grammaticale, sociolinguistique et stratégique. En effet, on trouve aussi en filigrane dans les programmes d'anglais de 1985/1987 l'influence des théories de l'énonciation, particulièrement dominantes à l'époque chez les linguistes anglicistes français. Ainsi, paradoxalement, l'approche communicative à la française, si elle cale sa progression sur les principes de l'approche notionnelle fonctionnelle préconisée par le Niveau Seuil, s'en écarte dès le début de l'apprentissage pour mettre en œuvre une grammaire explicitée, à laquelle on assigne un objectif de formation intellectuelle, similaire à celui attribué au latin et au grec⁴⁸ (Germain, 1993).

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire au lycée, les programmes de 1987 prônent une version plus approfondie de la pratique raisonnée de la langue, une activité métalinguistique qui trouve sa source dans l'influence très forte de la linguistique de l'énonciation dans l'écosystème français.

En langue étrangère, comme en langue maternelle, le travail sur la langue – matière première de la communication et de la pensée – doit avoir un rôle de formateur pour l'esprit.

⁴⁸ Objectif qui a resurgi dans les années 1950s, à l'époque de la méthode active, pour l'enseignement des langues étrangères (Tardieu, 2014).

« Il s'agit de guider l'élève vers une prise de conscience des concepts sous-jacents à l'activité de langage, c'est-à-dire des opérations régissant le fonctionnement de la langue selon des nécessités internes autonomes. A travers la pratique de la langue, observer, décrire, classer, analyser, comparer les faits, rendre compte des régularités et des irrégularités contribue à cette prise de conscience.

Cet approfondissement peut au besoin s'appuyer sur des notions théoriques issues de la réflexion linguistique dans sa diversité, sans se limiter à une démarche unique, soit hypothético-déductive à partir d'axiomes, soit inductive, à partir d'exemples, soit opératoire, à partir de manipulations diverses, etc.

Il n'est naturellement pas question d'établir un programme conceptuel, mais deux recommandations s'imposent. Avant de conduire la réflexion et le raisonnement, il faut s'assurer que les mécanismes morpho-syntaxiques sont convenablement maîtrisés et que cette réflexion n'excède ni les capacités, ni l'intérêt des élèves. » Programmes de lycée 1987.

Si les programmes ne citent aucune théorie linguistique, et assurent qu'il n'y a pas lieu de « se limiter à une démarche unique », la métalangue employée se réfère clairement aux approches des énonciativistes français (Culioli, Adamczewski, Joly...). L'approche proposée est donc ambitieuse : d'un côté, s'assurer que les élèves construisent des compétences de communication basiques, comme proposé dans le niveau seuil ; mais également s'assurer qu'ils ont accès à des éléments culturels leur permettant d'accéder à une réelle compréhension de la civilisation anglophone ; et enfin, qu'ils développent leur capacité de raisonnement métalinguistique afin de réfléchir sur leurs langues étrangères et maternelle, et en retour améliorer la maîtrise de cette dernière.

(Gabilan, 2019) remarque néanmoins qu'étant donné le manque de formation en linguistique des enseignants à l'époque de la parution de ces nouveaux programmes, leur compréhension n'a pu être que parcellaire, et leur mise en œuvre lacunaire. Il dresse un constat sévère : malgré (ou peut-être à cause de) l'ambition des programmes, leur mise en œuvre satisfaisante était vouée à l'échec.

Qu'en est-il de l'enseignement de la dimension discursive ? Les instructions officielles évoquent la possibilité de création de dialogues, de brefs récits par les élèves. Mais l'approche choisie est avant tout situationnelle et fonctionnelle, comme l'illustre la liste des fonctions du langage à enseigner dans le programme Collège de 1985. C'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) qui propose dès 2001 une approche actionnelle⁴⁹, qui mettra la compétence discursive à l'honneur.

7.2.1 La compétence discursive dans le CECRL

Dans le CECRL, la compétence discursive est rattachée à la compétence pragmatique :

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont

- a. organisés, structurés, adaptés (compétence discursive)

⁴⁹ parfois décrite comme communic'actionnelle (Bourguignon, 2007), pour souligner sa proche parenté avec l'approche communicative

- b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). » p.96

La compétence discursive regroupe la capacité de l'apprenant à organiser l'information au sein des énoncés (niveau phrastique) et au niveau du discours, à différents niveaux (« organisation thématique, cohérence et cohésion, organisation logique, style et registre, efficacité rhétorique et principe coopératif (maximes conversationnelles de Grice, 1975) » p96). Il s'agit également de connaître les spécificités des différents genres discursifs (argumentation, narration, description, plaisanterie, essais, courriers officiels, etc.). Des descripteurs de la compétence discursive aux niveaux A1/A2⁵⁰, B1/B2 et C1/C2 complètent la proposition. Ils sont divisés en quatre domaines : souplesse dans la formulation ; tours de parole ; développement thématique ; cohérence et cohésion.

Dans le cadre d'une approche actionnelle, où les tâches de production (et la préparation à ces tâches) prennent une importance capitale dans la séquence pédagogique, la compétence discursive apparaît comme tout à fait essentielle. Le CECRL l'articule avec la compétence fonctionnelle, divisée en micro-fonctions (les « actes de parole » du Niveau Seuil), en macro-fonctions (c'est-à-dire la connaissance des genres discursifs) et en schémas d'interaction (présents eux aussi dans le Niveau Seuil, à travers notamment la situation de la Poste). En d'autres termes, le CECRL invite les décideurs, mais aussi les enseignants et les concepteurs de supports pédagogiques à articuler la connaissance du système langagier de la langue cible (niveau phrastique et discursif) avec la proposition de tâches permettant de proposer des situations d'emploi des formes. C'est donc une tout autre vision de la grammaire qui est proposée ici, non plus en elle-même et pour elle-même, mais au service de la communication authentique en situation. Comme indiqué dans l'avant-propos du Niveau Seuil, « Une fois le seuil franchi, il y a un monde à explorer. »

Les différents travaux cités dans cette partie, qu'il s'agisse de ceux impulsés par le Conseil de l'Europe, ou des manuels scolaires implémentant les programmes officiels français, s'inscrivent dans une approche linguistique de la compétence discursive. Nous allons maintenant nous pencher sur différentes propositions pédagogiques au sein des traditions anglo-saxonnes et européennes s'inscrivant dans une approche cognitive de la didactique, visant à favoriser la prise de conscience par l'apprenant des phénomènes linguistiques, en vue de leur appropriation. Notre objectif est d'identifier les convergences de principes pédagogiques, et les spécificités des différents modèles.

7.3 Input enhancement

Parmi les nombreux travaux sur l'implicite et l'explicite en classe de langue, on peut mentionner ceux qui se sont attachés à la question de la conscience qu'ont les locuteurs des phénomènes linguistiques, et du rôle que cette conscience des phénomènes joue dans l'acquisition/apprentissage des langues secondes.

⁵⁰ Au niveau A1, les auteurs considèrent que la compétence discursive ne peut pas encore être en place, et aucun descripteur n'est donc fourni, sauf pour le domaine de la cohérence et de la cohésion où l'on peut s'attendre à ce qu'un utilisateur utilise des connecteurs élémentaires (« et » ou « alors ») p98

En particulier, (Hulstijn & Schmidt, 1994; Schmidt, 1990, 1994) reviennent sur la notion de « *consciousness* », que (Schmidt, 1990, p. 132) divise en trois niveaux cruciaux :

Niveau 1 : perception (pas toujours consciente, mais impliquant la capacité mentale de se représenter des événements externes).

Niveau 2 : *noticing (focal awareness)*, c'est-à-dire la capacité à prêter attention, à repérer des éléments du réel ou des informations, et éventuellement à verbaliser ces événements.

Niveau 3 : compréhension. Une fois l'opération de *noticing* effectuée, nous pouvons tenter d'analyser les phénomènes et d'appréhender leur sens. C'est-à-cette étape que la métacognition intervient.

Par ailleurs, en lien avec le concept de conscience, (Hulstijn, 2003; Schmidt, 1990, 1994) reviennent sur la question de l'intentionnalité (ou l'absence d'intentionnalité) de l'apprentissage (*incidental vs intentional learning*). En immersion, l'apprentissage s'effectuerait principalement de manière incidente, sans effort conscient, alors qu'en milieu guidé, des consignes explicites peuvent orienter consciemment l'attention des apprenants vers certains phénomènes, et leur donner ainsi une méthode d'appropriation des phénomènes langagiers.

A ce titre, l'étude de (Pallotti, 1997), qui s'attache à étudier le *focus-on-form* sous l'angle des stratégies d'apprentissages déployées par une enfant marocaine de cinq ans lors de l'apprentissage en classe de l'italien langue étrangère. Selon Pallotti, porter une attention particulière aux formes linguistiques en vue de les apprendre est une stratégie d'apprentissage. Ces stratégies reposent sur l'utilisation du langage dans un monologue intérieur (*'inner speech'*) à des fins de répétitions, planification et contrôle de la production. Dans cette étude, Pallotti étudie les verbalisations à voix haute produites par la petite participante pendant des activités langagières, afin d'observer les stratégies mises en œuvre pour leur réalisation. L'analyse des verbalisations enregistrées montre que l'enfant joue avec les mots, répète spontanément des blocs lexicaux mémorisés, et d'une manière générale incorpore dans son discours des éléments linguistiques en phase d'incorporation à son répertoire :

« *Fatma played with the word pronto and the syllable to. This syllable is the suffix for forming the participle in Italian (as in mangia → mangiato, "eat-eaten", or guarda → guardato, "see-seen"). Fatma began forming participles soon after this episode: one might thus assume that in it the girl was rehearsing a particular grammatical form that she had "noticed" (Schmidt & Frota 1986) as particularly frequent and salient in the input.* » (Pallotti, 1997, p. 7)

Dans cet exemple, Pallotti montre comment, en jouant avec les mots, la petite fille s'entraîne à manipuler un morphème qu'elle a repéré dans les données environnantes, et qui devient bientôt productif.

En effet, l'appropriation est vue comme impliquant l'automatisation des connaissances, ces dernières, une fois repérées et suffisamment manipulées, passant dans la mémoire à long terme, disponibles pour une récupération en contexte (voir (Segalowitz, 2003) pour une définition de l'automatisme). Au niveau pédagogique, Segalowitz remarque néanmoins qu'il y a un écart important entre le type d'activités généralement considérées comme favorisant l'automatisation des connaissances phonologiques,

lexicales et grammaticales (essentiellement les activités de répétition, inspirées des théories behavioristes, et dont les approches audio-orales sont une bonne illustration), et celles permettant la mise en place d'une compétence de communication authentique (variété des supports, tâches de communication...) La question se pose de comment réconcilier ces deux approches au service de l'appropriation des moyens langagiers de la L2 par l'apprenant.

En lien avec ces recherches, (Sharwood Smith, 1993) réfléchit à la manière dont il est possible de mettre en valeur les données langagières (*input enhancement*) dans les supports pédagogiques, de manière à les faire repérer, puis assimiler, par les apprenants. En d'autres termes, il s'agit pour l'enseignant de sélectionner dans *l'input* ce qui devrait être l'objet d'une appropriation (*intake*) par l'élève. Le principe est que plus les formes seront saillantes perceptuellement, plus elles auront de chance d'être repérées et traitées par l'élève. Parmi les techniques de mise en valeur des données langagières, Sharwood Smith propose la rétroaction corrective, qu'il voit comme une manière de faire prendre conscience aux élèves de leurs erreurs. En mode négatif, il s'agit de signaler les formes incorrectes : à l'oral, grâce à des gestes, l'accentuation, l'intonation, ou des mimiques ; à l'écrit, à l'aide d'un code couleur ou des soulignages pour signaler les formes erronées. En mode positif, il s'agit de rendre saillants les éléments de l'input à enseigner, à travers là encore l'utilisation de couleurs, de caractères italiques ou gras pour les données écrites, ou à travers des explications métalinguistiques des phénomènes. Selon (Kim, 2010), ce type de méthode aide les apprenants à repérer les éléments grammaticaux ciblés, et les traiter (c'est-à-dire les faire passer en mémoire à long-terme), sans que ce traitement ne porte préjudice à la compréhension du sens du document. L'exemple suivant illustre la manière dont (Hunt, 2005, cité par Kim, 2010, p. 25) a modifié son document pédagogique pour faire repérer différentes formes de prétérit régulier et irrégulier. Après une étape de familiarisation avec les formes (Figure 17), le texte est étudié sans aucune marque typographique particulière. Une fois la compréhension du document acquise, l'enseignant montre un extrait du texte enrichi comme illustré en Figure 18, et invite les élèves à le lire plusieurs fois.

- a1. Authors are people who *write* books.
- a2. Ann Davis *wrote* many books.
- b1. Nathan *likes* to read books.
- b2. Nathan *liked* to write his story.

Figure 17. Exercice préparatoire à la lecture (Kim, 2010, p. 25)

Nathan *liked* to read books. He *read* many kinds of books. He *read* books by different authors. Authors are people who write books. His favorite author of all *was* Ann Davis. Nathan *loved* the interesting stories she *wrote* (Hunt, 2005: 3; bold added).

Figure 18. Exemple de texte enrichi (Kim, 2010, p. 25)⁵¹

Suite à cela, l'enseignant propose des exercices de type « *drill* » pour réemployer les formes verbales correctes dans des phrases à trou. Dans cette approche, il n'y a pas d'explicitation de la grammaire, mais l'enseignant amène l'élève à prêter attention aux formes ciblées. Charge à l'élève d'induire à partir des éléments observés les règles qui sous-tendent le fonctionnement du phénomène langagier étudié (ici, la formation du prétérit en anglais).

Parmi les points de vigilance signalés par Kim (2010) figure la difficulté pour l'apprenant, surtout en début d'apprentissage, de prêter attention à la fois à forme et au sens, qui entrent inévitablement en compétition. Il convient donc d'éviter de multiplier les mises en valeur au sein du texte, afin de ne pas gêner l'accès au sens. Kim (2010) cite également VanPatten (1990), qui remarque qu'au niveau débutant, il peut être compliqué de se focaliser à la fois sur le sens et sur la forme. La mise en valeur des formes devra donc être utilisée avec parcimonie, pour attirer l'attention des apprenants sur les formes qu'ils sont susceptibles de pouvoir traiter malgré des connaissances langagières limitées dans la langue cible. Enfin, Lightbown, 1998, citée par Kim (2010), suggère que la technique de *textual enhancement* devrait être réservée à l'enseignement des structures qui sont difficiles à acquérir pour les apprenants, les autres formes ne nécessitant pas de mise en relief particulière pour être assimilées.

On le voit, ces travaux essentiellement anglo-saxons sont ancrés dans une approche de l'apprentissage et de l'enseignement qui est basée sur les avancées de la psychologie cognitive. Tous ces travaux sur la mise en relief dans les supports n'ont, à ma connaissance, pas donné lieu à des applications, des études, ni même à un débat, chez les chercheurs en acquisition ou les didacticiens des langues en France. Au sein des communautés d'enseignants de langues vivantes (tout particulièrement l'anglais) en collège et en lycée, la parole institutionnelle (instructions officielles, formations académiques) a plus de poids que celle de la RAL, assez peu diffusée, comme rappelé par (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Cette séparation entre chercheurs en acquisition des langues et didacticiens (là où la linguistique appliquée englobe ces deux champs dans la tradition anglo-saxonne) est relatée par (Whyte, 2021).

Enfin, une autre approche, plus similaire à celle qui a été mise en œuvre en France, est proposée par de (R. Ellis, 2016), qui s'inscrit dans un cadre communicatif. En contexte pédagogique, Ellis insiste sur l'importance de faire remarquer aux apprenants les phénomènes grammaticaux que nous voulons porter à leur attention (*consciousness-raising*), mais aussi l'importance de la pratique, et de proposer des parcours de découverte de la grammaire qui soient cohérents avec les parcours développementaux des étudiants. Ellis propose néanmoins que ces parcours de découverte ne visent pas à développer les connaissances implicites des étudiants, mais seulement leurs connaissances explicites. Les connaissances implicites relèvent d'un processus interne (*'learner-driven'*). L'acquisition de connaissances explicites permet d'orienter l'attention des élèves vers certains phénomènes de l'input, et donc de développer la

⁵¹ Les travaux de VanPatten sur l'approche *Processing Instruction* (PI) partent du principe que les formes à enseigner sont celles qui posent un problème de traitement à l'apprenant (par exemple, l'utilisation du pronom de 1^{ère} personne par des anglophones apprenant l'espagnol L2), voir (Doughty, 2003, p. 289)

conscience qu'ils ont de ces phénomènes. La dernière étape est le réemploi de ces formes en production. Suivant Swain 1985, Ellis suggère que le processus d'apprentissage ne peut parvenir à son terme que si les apprenants sont amenés à produire correctement les nouvelles formes ('*comprehensible output*'). Dans ce cadre, il explore le rôle de la rétroaction corrective en salle de classe, ainsi que celle de l'auto-correction.

My work on grammar teaching is based on one central assumption - for teaching to work it must accord with how learners learn grammar. This assumption originated in my experiences of teaching grammar at Kaoma Secondary School but my ideas about how to implement it only gradually solidified as a result of my work in SLA. During my time at TUJ, I explored a number of approaches for teaching grammar: (1) 'practise', (2) 'consciousness-raising', (3) input-based instruction and (4) 'pushed output'. ... This staked out a role for learner production by proposing that learners did not just learn from input but also by being pushed to use the L2 more concisely and more accurately. (R. Ellis, 2016, p. 34-35)

Cette approche contraste avec celle d'*input enhancement* : si elle repose, comme la première, sur une première phase de *noticing*, elle s'en détache ensuite par une démarche de conscientisation explicite des phénomènes, par la verbalisation, éventuellement à l'aide d'un métalangage, avant une phase de pratique et de production guidée qui vise au réemploi des formes cibles, celles-ci faisant l'objet le cas échéant d'une rétroaction corrective. Cette démarche n'est pas sans rappeler celle préconisée par les instructions officielles de 1985/1987 pour l'enseignement des langues vivantes en France, même si l'activité de pratique raisonnée de la langue qui y est présentée semble davantage viser une formation au raisonnement linguistique qu'une appropriation des formes langagières par l'apprenant.

Dans la partie qui suit, je vais présenter mon travail de conception de supports pédagogiques pour l'enseignement de la grammaire et, plus largement, de la compétence discursive, pour des élèves de classe d'anglais au collège, afin de le mettre en perspective épistémologique.

7.4 Ma propre expérience de conceptrice de supports pédagogiques pour le collège

Entre 2011 et 2015, j'ai travaillé à la conception d'une série de manuels d'anglais pour le collège Ellis (collection *Hi There ! Anglais collège (Hi there 6e, 2012)*, *Hi There 5e, 2013*, *Hi There 4e, 2014*, *Hi There 3e, 2015*). Dans cette série, j'ai été en charge, avec le directeur de collection (D. Leclercq) et la coordinatrice de l'ouvrage (C. Winter) d'élaborer la progression et le déroulement d'une unité type pour les manuels de 6^{ème} et de 5^{ème}, manuel et *workbook*, en lien avec les auteurs et l'équipe éditoriale de Bordas (J. Rajadel et V. Gilles de la Londe) ; et plus généralement, j'ai créé des activités liées à la grammaire et à la phonologie dans l'ensemble de la collection. Je parlerai tout particulièrement ici du manuel de 5^{ème} (D. Leclercq, Beugin, Chabas-Williams, Clavilier, Duquesnel, et al., 2013) et du *workbook* (D. Leclercq, Beugin, Chabas-Williams, Clavilier, & Winter, 2013). En annexe (X) figure une unité complète du manuel de 5^{ème}, manuel et *workbook*, à titre d'illustration. J'aborderai l'élaboration de la progression grammaticale sur l'ensemble de l'ouvrage, ainsi que la manière dont les activités de grammaire ont été conçues, dans l'optique de faciliter le repérage des phénomènes, leur appropriation et leur réemploi dans des tâches de production.

La démarche mise en œuvre dans ces manuels d'anglais collège rappelle celle proposée par Ellis (2016) : il s'agit de travailler au sein d'une approche actionnelle, à partir de documents spécialement conçus par les auteurs, tout particulièrement pour la classe de 6^{ème}, et/ou de documents authentiques, afin (1) d'accéder au sens du document (rubriques *Getting ready* et *Understanding*), puis, une fois le sens de ce dernier élucidé, de revenir sur le fonctionnement linguistique d'un ou plusieurs marqueurs, à partir de l'observation de données langagières issues du document. Les unités sont thématiques, et sont structurées de manière à fournir à l'élève de la matière, aussi bien linguistique que culturelle, pour réaliser une tâche finale actionnelle (*Your Challenge*). Les activités sont réparties entre le manuel de l'élève, et le *workbook* (un DVD contenant les ressources audio et vidéo du manuel, ainsi que des activités numériques complémentaire, est également disponible).

7.4.1 L'élaboration de la progression

Si les grands principes de structuration des unités, énoncés plus haut ont fait l'objet d'un consensus dès le départ au sein de l'équipe des concepteurs du manuel (équipe composée d'un IA-IPR, D. Leclercq, d'une formatrice INSPE, C. Winter, d'une universitaire – moi-même, et de plusieurs collègues professeurs agrégés ou certifiés, enseignant en collège), la question de la progression s'est posée dès le départ de l'aventure éditoriale, à la demande de l'éditeur qui souhaitait très vite disposer d'un plan d'ouvrage. Comment proposer une progression qui soit d'une part conforme aux attentes institutionnelles (les programmes de collège), et d'autre part tienne compte du programme de développement interne de l'interlangue de l'apprenant, tout en répondant aux besoins d'un public hétérogène (les élèves entrant en 6^{ème} ayant une expérience très variable de l'anglais, en fonction de l'enseignement reçu à l'école primaire, et de leur parcours familial) ? Comment combiner une progression grammaticale cohérente avec les besoins des apprenants, tout en proposant des contenus culturels stimulants et à même d'alimenter la réalisation des tâches finales ? La question du sommaire a donc rapidement tourné au casse-tête.⁵²

Par ailleurs, la question de l'approche théorique et de la métalangue grammaticale s'est rapidement posée. Les membres de l'équipe, pour certains pétris de grammaire énonciative (au programme des concours d'enseignement), étaient néanmoins conscients de la difficulté d'employer des termes trop techniques ou jargonnants ; tous se sont accordés sur une approche de type notionnelle-fonctionnelle, qui permet d'envisager à la fois le fonctionnement des formes au sein des énoncés, et leur fonction en discours. L'approche choisie est résolument inductive : après une phase d'exposition au fait de langue, à travers l'écoute ou la lecture d'un document, on observe, puis on induit une règle, que l'on met ensuite en application. Cette approche n'est pas sans rappeler la méthode naturelle, préconisée par Rousseau, et dont les adeptes ont développé la méthode directe, à partir de la fin du 19^{ème} siècle (Germain, 1993). Toutefois, avec la phase d'observation raisonnée, l'approche de *Hi There* s'écarte résolument de la méthode directe, en reconnaissant la spécificité de l'apprentissage en milieu scolaire (Lightbown, 2000), et l'intérêt pour les élèves d'explicitier leurs connaissances.

⁵² Je n'aborderai pas ici la manière dont l'enseignement du lexique est proposé dans le manuel, dans la mesure où cette thématique est marginale dans mon travail de recherche.

Dans cette série d'ouvrages, les faits de langue sont travaillés au sein des leçons de manière systématique, à travers l'étude d'un document audio, vidéo ou texte (rubrique *Getting ready* et *Understanding* pour travailler la compréhension du document). Une fois le sens du document élucidé, les élèves sont invités à s'intéresser à un fait de langue en particulier (rubrique *Observe et déduis*; il s'agit de faire expliciter aux élèves les règles de fonctionnement du système langagier de l'anglais); puis à les pratiquer (*Practising grammar*), dans une optique communicationnelle et ludique. Enfin, une page grammaire vient récapituler les règles de fonctionnement linguistique découvertes dans *Observe et déduis*, et de nouveaux exercices structuro-communicatifs⁵³ sont proposés pour favoriser l'automatisation de l'accès aux connaissances. A la fin de l'ouvrage, un précis grammatical et un précis phonologique récapitulent de manière ordonnée les différents points abordés dans le manuel ; ils sont assortis d'une nouvelle banque d'exercices structuro-communicatifs.

En d'autres termes, la grammaire y est envisagée comme un ensemble de phénomènes langagiers à observer en discours, et aussi à pratiquer abondamment, dans des activités spécifiques, et dans des tâches de production écrite ou orale. Après une phase d'exposition à l'input, à travers des documents audios, vidéos ou textes, au cours de laquelle il s'agit avant tout de faire comprendre le sens du document à l'élève, la phase de pratique raisonnée de la langue (*Observe et déduis*) vise à ce que l'élève prenne conscience des règles de fonctionnement de la langue anglaise, mais aussi des conditions d'usage en discours. Les nombreuses activités de pratiques permettent la mémorisation des structures et leur sollicitation dans une variété de contextes, favorisant ainsi l'automatisation de l'accès à ces formes en contexte communicationnel. L'ouvrage propose de nombreuses occasions de pratiquer les faits de langue, dans une diversité de contextes communicatifs, et aussi à travers des exercices plus structuraux, avant un réemploi dans une tâche finale actionnelle (ou communic'actionnelle). En résumé, les activités grammaticales proposées dans *Hi There !* sollicitent l'attention de l'élève, afin qu'il remarque ('*noticing*') et réfléchisse ('*consciousness-raising*') sur les formes linguistiques et leurs fonctions en discours, qu'il les mémorise, et qu'il se constitue un répertoire de structures grammaticales en mémoire à long terme, à réemployer dans des tâches de production ('*pushed output*'), se rapprochant ainsi (sans le savoir !)⁵⁴ du modèle proposé par (R. Ellis, 2016).

L'étude du sommaire de *Hi There 5^{ème}* (voir Tableau 14) témoigne du souci de proposer des outils grammaticaux qui permettent à l'élève d'adopter rapidement une syntaxe simple, pour parler de lui et de son environnement : les premiers points abordés en Unité 1 (U1) sont les auxiliaires *be* et *have*, les adjectifs épithètes, et les questions en *wh-* : il s'agit de pouvoir présenter quelqu'un, et de pouvoir poser quelques questions sur l'âge, l'origine, le moment d'un événement, etc.

⁵³ J'utilise ce terme pour référer à des exercices qui permettent de travailler un point ou une structure donnée (par exemple, le modal *can*) dans un contexte discursif le plus réaliste possible.

⁵⁴ A ce propos, il est toujours difficile de savoir quelle est la source exacte des idées que nous mettons en œuvre, au plan pédagogique comme au plan scientifique (voir chapitre X dans ce volume). Les idées semblent se diffuser, être dans l'air, et s'installer chez les enseignants comme chez les chercheurs, de manière tout à fait implicite. La démarche épistémologique vise justement à retracer l'histoire des idées, et de leur diffusion. Tout changement de paradigme pédagogique prend beaucoup de temps à se diffuser, mais parfois des idées convergentes émanent des propositions de terrain, et des recherches des spécialistes. C'est ce qui semble être le cas ici.

Tableau (14). Extrait du sommaire de *Hi There !* Anglais 5ème

	<i>Titre de l'unité</i>	<i>Challenge</i>	<i>Grammaire et phonologie</i>	<i>Phonologie</i>
U1	Welcome to our world !	Crée un poster pour présenter une personnalité anglophone que tu admires	Be au présent et au prétérit simple La date Les adjectifs épithètes <i>Have got</i> Les questions en <i>wh-</i>	Les liaisons La prononciation de /I/ et i:/
U2	Where I live	<i>Présente ton quartier</i>	<i>There is / There are</i> <i>This / that</i> Les adjectifs possessifs, le 's possessifs Les prépositions de position et de mouvement <i>Be + V-ing</i> Les pluriels des noms	L'intonation pour insister sur un mot dans une phrase <i>Isn't</i> et <i>aren't</i>
U3	Hobbies	Réalise un sondage sur les loisirs de tes camarades	Le présent simple L'expression de la fréquence <i>Can/can't</i> La suggestion L'expression du goût L'expression du degré	L'intonation dans les questions L'accent anglais et américain
U4	Sightseeing	Joue à <i>Jeopardy</i>	L'expression de la mesure Les connecteurs L'impératifs <i>Must/mustn't</i> Le prétérit des verbes réguliers Les questions en <i>wh-</i> au prétérit	La prononciation de la terminaison <i>-ed</i>
U5	That's entertainment	Prépare une sortie au cinéma avec ton correspondant anglais	Le futur proche : <i>be + V-ing</i> Les pronoms personnels compléments Les pronoms relatifs <i>who</i> et <i>which</i> la détermination: <i>a, Ø</i> et <i>the</i> Le comparatif de supériorité L'approbation	La prononciation de <i>a</i> et de <i>the</i>
U6	Tell me the story	Rédige un extrait de journal intime	Le prétérit (simple) Les superlatifs irréguliers Les noms dénombrables et indénombrables <i>Some – any – no</i>	L'accent de mot

			Le preterit simple et <i>be + V-ing</i>	
U7	Let's move !	Prépare une affiche sur ton sport préféré et présente-la	Les verbes à particule <i>So</i> intensifieur <i>So</i> connecteur Le superlatif <i>Have to – be allowed to</i> Les subordonnées de temps et de lieu avec <i>when</i> et <i>where</i>	La prononciation de <o>, <u>, <i>had to</i> et <i>be allowed to</i> L'intonation sur <i>so</i> + adjectif
U8	Follow your dreams !	Interviewe un professionnel pour découvrir son métier	<i>Be going to</i> et <i>will</i> pour exprimer le futur <i>Should</i> La condition en <i>if</i> Les noms composés <i>Much – a lot of – many</i> <i>Would like</i>	Les noms composés et leur accentuation
U9	Let's party !	Téléphone à un/une ami(e) pour organiser une fête	Le <i>present perfect</i> Les <i>question tags</i> Les formules polies Les adverbes Les phrases exclamatives Les pronoms possessifs	L'intonation dans les questions

Les outils abordés en U2 comprennent des déictiques, dont l'usage est ancré dans l'ici/maintenant de l'énonciateur ; les adjectifs possessifs, et l'aspect *be + V-ing*, afin de décrire un événement en déroulement au moment de l'énonciation. C'est seulement en U3 que le présent simple et la possibilité de décrire des habitudes sont introduits, en lien avec l'expression de la fréquence d'occurrence, et les premières modalisations (le possible, la suggestion...) La dimension discursive apparaît en U4, avec l'introduction des connecteurs inter-énoncés, et la complexification syntaxique semble débuter en U5 (subordonnées relatives), et se prolonger en U7 (subordonnées de temps et de lieu) et U8 (condition en *if*).

Comparons maintenant cette progression avec le chemin développemental résultant de la méta-analyse de (Goldschneider & DeKeyser, 2001), et présentée en Figure 19 :



Figure 19. Développement de la morphologie en anglais L2 d'après Goldschneider & DeKeyser (2001)


L'ordre d'apparition des morphèmes peut varier d'une étude à l'autre, mais il apparaît clairement que le -s de 3^{ème} personne du singulier n'est pas celui qui est maîtrisé le plus rapidement par les apprenants (un constat partagé par l'ensemble des enseignants d'anglais !). L'ordre d'apparition des points grammaticaux

dans *Hi There* 5^{ème} ne semble pas aberrant au regard des travaux des acquisitionnistes sur le développement de la morphologie, mais il ne le suit pas non plus. Cet ouvrage s'adresse néanmoins à des élèves ayant déjà fait au moins un an d'anglais (et parfois plus, si l'élève a bénéficié de cours d'anglais à l'école primaire). On peut néanmoins rappeler la différence entre « *input* » (les données langagières auxquelles l'apprenant est exposé) et « *intake* », c'est-à-dire sa capacité à intégrer ces données à son répertoire langagier. La notion de temps est essentielle pour l'apprentissage : entre la découverte / prise de conscience d'une notion et son appropriation, il y a un décalage temporel qui peut être important. Les supports pédagogiques doivent donc à la fois exposer à des données langagières, orienter l'attention des élèves vers les formes langagières particulières à acquérir, faire mémoriser ces formes et solliciter leur réemploi dans des tâches de production.

7.4.2 L'approche grammaticale proposée dans *Hi There* 5^{ème}

Afin d'illustrer la démarche grammaticale mise en œuvre dans le manuel *Hi There* Anglais 5^{ème}, je présente ici un extrait de l'unité 3 leçon 1 (disponible dans son ensemble en Annexe 2a et 2b). L'objectif linguistique est ici la découverte du présent simple et de ses fonctions en discours, en vue de pouvoir réaliser le challenge de fin d'unité.

L'activité de découverte et pratique grammaticale prend appui sur un document didactisé (Figure 20) rédigé par les auteurs du manuel, dont la présentation rappelle les magazines pour adolescents (*Teenage Days, June Issue*), sur la thématique des *Hobbies*, et qui se divise en deux parties : à gauche, un court texte explicatif, et à droite, 3 encadrés à la 1^{ère} personne, présentant les propos de 3 adolescents. Le document est au présent simple, et de nombreux adverbes de fréquence sont utilisés.

Reading  → WB p. 39

8 Hobbies in the UK.
Read the text and find out about this topic.

UK teenagers and their hobbies Teenage Days, June issue

1 Hobbies are excellent ways to make you feel happy and they can also be a way of making friends.
A lot of 14-19 year-olds take up
5 new hobbies to try to make money or volunteer for community work. Things like growing your own fruit and vegetables or making jewellery are really popular.
10 You can use your free time to develop your skills: play a sport or an instrument or develop your creativity with some painting, photography, dancing or acting.

Read what British teens say...

I can swim quite well because I go to the swimming pool once a week on Saturdays. I sometimes play the piano but I don't really have time for music.
(Susan, 14, Bristol, England)

I often read teen magazines but I rarely watch TV because TV is really boring.
(Emily, 13, Cardiff, Wales)

My mum works until late so I always cook the meals but I never do sport.
(Jack, 15, Belfast, Ireland)

thirty-nine **39**

Figure 20. *Hi There !* Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Manuel p. 39 Reading

Le professeur est invité à faire élucider le sens du document par les élèves, puis à passer à des activités de découverte grammaticale (*Observe et Déduis 4 et 5*, proposé dans le *workbook* de l'élève, voir Figure 21). Dans *Observe et Déduis 4*, l'élève est amené à repérer dans le texte des énoncés au présent simple, à la 1^{ère} et la 3^{ème} personne, puis à les recopier. Il est ensuite invité à réfléchir sur la fonction des formes repérées, puis à formuler la règle de formation du présent simple, à l'aide d'un texte à trou.

Observe et déduis 4

a. Recopie une phrase du texte :

à la 3^e personne du singulier : *She plays the guitar.*.....

à la 3^e personne du pluriel : *A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies.*.....

à la 1^{re} personne du singulier : *I often read teen magazines but I rarely watch TV.*.....

Que nous apprennent les énoncés que tu as recopiés ?

Ce que le sujet de la phrase *a l'habitude* de faire.

b. Complète la règle.

À la 3^e personne du singulier du *présent simple*, le verbe prend la terminaison *-s*

Aux autres personnes, on utilise la *base verbale* sans *terminaison*

Observe et déduis 5

a. Relis les témoignages de Susan et Jack et déduis le sens des mots soulignés à partir du contexte.

SUSAN: I sometimes play the piano but I don't really have time for music.

JACK: My mum works until late so I always cook the meals.

Sometimes signifie parfois , *always*, toujours

Ce sont des adverbes qui permettent d'exprimer la fréquence d'une action.

Ils se placent entre le sujet et le verbe

b. Indique à quel camembert correspond chaque adverbe.



always



often



sometimes



never

c. Observe les phrases ci-dessous et déduis le sens à partir du contexte.

SUSAN: I can swim quite well because I go to the swimming pool once a week on Saturdays. My sister practises the guitar 3 times a week and she gives concerts twice a year, in June and December.

once a week : une fois par semaine / twice a year : deux fois par an

d. Retrouve dans le texte la question qui permet de demander à quelle fréquence on pratique les loisirs. *How often?*

Figure 21. *Hi There !* Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Workbook p. 39 Observe et déduis (version corrigée)

Une démarche similaire est employée dans l'activité Observe et Déduis 5, où un extrait du dialogue tiré du support vidéo de compréhension orale est donné, et les adverbes de fréquence *sometimes* et *always* sont soulignés, dans une démarche qui rappelle le *focus-on-form*. Les élèves sont ensuite invités à réfléchir au sens de ces adverbes, à leur fonction en contexte, et à leur positionnement dans l'énoncé.

La démarche qui prévaut dans ces activités est donc bien celle d'un repérage des formes en discours, puis d'une déduction du sens, et une formulation de la règle. Il s'agit d'une démarche inductive, et réflexive, qui vise à faire prendre conscience à l'élève du fonctionnement de la langue en contexte, et d'explicitier les règles découvertes. Suite à cette activité métalinguistique, de nombreuses activités de pratique en contexte sont proposées, comme illustré en Figure 22, qui présente une activité de pratique de la langue visant au réemploi en contexte du présent simple et des adverbes de fréquence. L'activité comprend un exercice d'écoute, visant à fournir des exemples d'emploi de ces formes pour décrire des loisirs, une activité de lecture d'un graphique et de reformulation à l'aide des adverbes de fréquence, et enfin un petit jeu de rôle (*interview*) à réaliser avec les autres élèves de la classe. L'objectif de cette activité complexe est de proposer une nouvelle exposition aux formes cibles, ainsi que des opportunités de repérage (*take notes*) et de réemploi sous forme d'un monologue (*say which activities... they do*) puis d'un dialogue semi-guidé (*interview your classmates*). La dimension discursive est donc présente, à la fois dans les documents supports, et dans les tâches de production proposées.

Practising is fun!



Prepare your challenge

1 Your life after school.

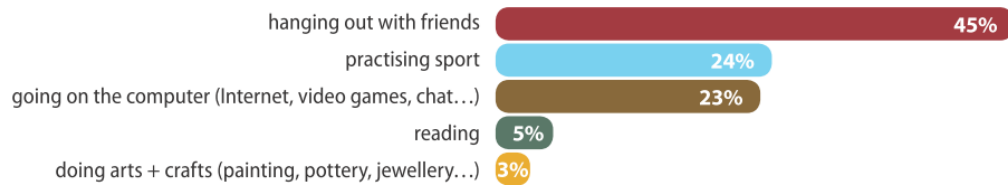
a. Watch or listen to some teenagers speaking about what they usually do after school.

Take notes and recap.

You: *After school, Aderayo goes to...*

b. Read the chart about the favourite leisure activities of European teenagers.

Say which activities they sometimes – always – often – never do.



c. Now interview your classmates. Be the first to find 2 pupils who do the same after-school activity with the same frequency.

Pupil A: *What do you do after school?*

Pupil A: *How often do you...?*

Pupil B: *I often play table tennis and I sometimes...*

Pupil B: *I... three times a week.*

Figure 22. *Hi There !* Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Manuel p. 40 Practising is fun

Enfin, l'unité se conclut par une page de grammaire (*Grammar is easy*, Figure 23), où les points abordés pendant l'unité sont récapitulés de la manière suivante : exemple tiré des documents étudiés, où la forme cible est mise en gras ; puis règle formulée de manière simple, avec les mots clés en gras et en bleu. Chaque point de grammaire est assorti d'un nouvel exercice de pratique, d'inspiration structurale (ici il s'agit de compléter la formulation des questions, et de proposer une réponse), mais contextualisé (ici, sous forme d'un petit sondage *Are you a lazy teen ?*).

1 Le présent simple (1)

et les adverbes de fréquence → Précis p. 142

- *A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies.* ■ *My sister plays the guitar.*
- Ces phrases parlent des habitudes.
- On utilise le présent simple pour parler des **caractéristiques du sujet**, de ses **habitudes** et de ses **goûts**. Ce temps se construit avec la base verbale qui prend un **-s** à la 3^e personne du singulier.
- *I always cook the meals but I never do sport.* ■ *She practises three times a week.*
- Les **adverbes** *never, sometimes, often, always*, placés avant le verbe, indiquent la **fréquence** de réalisation de l'action.
- Pour indiquer la **fréquence** d'une action **avec plus de précision**, on utilise :
 - 1 fois : *once a + day/week...*
 - 2 fois : *twice a + day/month...*
 - 3 fois et plus : *three/four/... times a day...*
- Pour poser une **question** sur la **fréquence** d'une action, on utilise *how often?*

↪ Your turn!

a. Participe au sondage.

Are you a lazy teen?

How often do you...

1. watch TV?
2. listen to music?
3. play tennis?
4. help your parents at home?
5. get up early?
6. read a book?
7. do your homework?
8. clean your room?

Figure 23. *Hi There !* Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Manuel p. 41 *Grammar is easy*

Des exercices de réemploi de type « *pushed output* » sont enfin proposés dans le *workbook* de l'élève, comme illustré en Figure 24. Il s'agit à partir du planning supposé de la Duchesse de Cambridge de décrire l'emploi du temps de cette dernière, en réemployant le présent simple à la 3^{ème} personne du singulier et des adverbiaux de fréquence ; puis de transposer à son propre emploi du temps, à décrire à la 1^{ère} personne du singulier.

On le voit, la proposition grammaticale vise (1) à exposer les élèves au phénomène linguistique visé, à travers l'étude de documents audio/vidéo ou de textes, puis (2) à les faire repérer ce phénomène, en le faisant observer à partir d'énoncés tirés des documents, (3) à induire et formuler explicitement les règles de fonctionnement des phénomènes visés, et (4) à les faire pratiquer les formes dans une variété de contextes communicatifs, afin que les élèves puissent associer forme et fonction, et mémoriser règles et situations d'emploi. Cette démarche rappelle fortement celle évoquée par (R. Ellis, 2016) et évoquée plus haut. Elle s'appuie sur nos connaissances des mécanismes cognitifs à l'œuvre pour l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques : le rôle de l'attention dans l'apprentissage (*noticing* / repérage des phénomènes), l'importance de la pratique pour l'automatisation de l'accès aux connaissances. Par ailleurs, le parti pris est celui de l'explicitation des connaissances, à travers des phases de pratique raisonnée de la langue : en verbalisant les règles, on espère que les apprenants en deviendront conscients (*declarative knowledge*) et pourront contrôler plus finement leurs propres productions. La dimension discursive n'est pas oubliée, dans la mesure où l'*input* fourni est toujours discursif, et l'élève est exposé à des genres discursifs variés ; et l'élève est amené à produire du discours afin de réemployer les nouvelles formes découvertes dans la leçon, comme illustré en Figure 24.

1

Le présent simple et les adverbes de fréquence

a. Voici un emploi du temps typique pour la duchesse de Cambridge.



	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
morning	help children	check emails	check emails	check emails	check emails	read magazines /take a walk	jog
afternoon	take a walk	help children	help children	meet friends	shop	visit the Queen	watch horse races (once a month)

Ex. *The Duchess of Cambridge checks emails four times a week/She often checks emails.*

She reads magazines once a week on Saturday. She goes jogging once a week. She watches horse races once a month on Sunday afternoons. She helps children three times a week and she takes a walk twice a week. She often reads magazines on Saturday mornings. She visits the Queen once a week on Saturday afternoons.

b. **Décris tes habitudes.** Ex. *I go to school five times a week...*

.....

.....

.....

.....

Figure 24. *Hi There !* Anglais 5^{ème}, U3 Leçon 1, Workbook p. 40 Grammar is easy

Dans ce travail de conception de supports pédagogiques, j'ai travaillé, en lien avec mes co-auteurs de l'équipe *Hi There !* à la fois à partir de mes intuitions d'enseignantes, des attendus ministériels, notamment en matière de pratique raisonnée de la langue, mais aussi à partir de mes connaissances psycholinguistiques. Bien évidemment, il faudrait tester cet enchaînement d'activités en classe, avec des élèves, pour pouvoir juger de l'efficacité de la démarche. Il est probable que les professeurs de langue qui utilisent ce manuel ne font qu'une utilisation partielle des activités grammaticales proposées, pour des raisons de temps, ou de préférences pédagogiques. Néanmoins, j'espère avec cette proposition avoir montré que l'on peut établir des ponts entre la pratique du chercheur de la RAL, et de l'enseignant de langue. J'ai démarré ma carrière en tant qu'enseignante d'anglais et cela a constitué pendant longtemps mon identité professionnelle principale, loin devant ma casquette de chercheuse en acquisition L2. Depuis quelques mois, je n'enseigne plus la langue anglaise, et je me consacre à l'enseignement de la linguistique, de l'acquisition, et de la didactique des langues. C'est un véritable tournant professionnel qui coïncide avec la rédaction de cette synthèse d'habilitation, et qui modifie considérablement mon positionnement professionnel et épistémologique : en me coupant du terrain, mais en me faisant prendre davantage de recul sur les pratiques d'enseignement/apprentissage, je professionnalise ma pratique de formatrice en lien avec la recherche. Je terminerai cette partie en citant les propos d'(Ellis, 2010, p. 190), qui esquisse des pistes de recherche tout à fait passionnantes pour traiter l'interface acquisition et apprentissage :

To sum up, for those committed to forging a second language acquisition – language pedagogy nexus (henceforth SLA–LP nexus) (and there are voices opposed to this), a number of strategies exist: the addition of an implications section to SLA research reports, the preparation of texts (in the form of summaries or stories) that make SLA research accessible to teachers, collaborative research involving SLA specialists and teachers and different forms of teacher-research (action research and exploratory practice). These strategies need not be seen as alternatives but as mutually supporting. In general, they raise two key questions: 1. What can SLA offer teachers? 2. How can SLA have an impact on what teachers do?

J'esquisserai dans le chapitre 8 quelques propositions cherchant à répondre aux questions posées par Ellis.

Chapitre 8. Perspectives de recherche

Dans cette dernière partie, je présente les deux principaux axes de recherche que je souhaite développer à court et moyen terme, le long d'un continuum entre recherche en acquisition des langues secondes, et épistémologie.

8.1 Axe 1. RAL Développement de la compétence discursive

La plupart des travaux présentés dans cette note de synthèse portent sur différents aspects du développement de la compétence discursive en français ou anglais langue étrangère. Voici les différents projets sur lesquels je travaille actuellement :

Projet 1 : développement des marqueurs discursifs.

Dans cette sous-partie, je développerai brièvement deux projets en cours, qui illustrent mon cheminement méthodologique vers une prise en compte des dimensions pragmatiques et sociales de l'apprentissage.

Le premier projet porte sur l'analyse des marqueurs discursifs dans les entretiens semi-guidés du projet PROLINGSA. Tout d'abord, j'ai encadré en 2022 le mémoire de Master 2 de K. Makhoul sur le développement de la compétence pragmatolinguistique, à travers l'utilisation de *like*, un marqueur discursif très fréquent en anglais parlé, par l'apprenante A, sur les douze mois du projet. Dans ce travail, K. Makhoul identifie les différentes fonctions discursives de *like* dans les propos de A et analyse l'évolution de leur usage. Les résultats sont prometteurs et posent les jalons d'études plus approfondies sur l'acquisition de ce marqueur, à partir du corpus PROLINGSA, ou d'autres données. Par ailleurs, la grille de codage utilisée pour ce projet pourra être adaptée pour l'étude d'autres marqueurs discursifs. En effet, Amanda Edmonds, Elisa Sneed German et moi-même travaillons à un inventaire des marqueurs discursifs utilisés dans le corpus PROLINGSA (Edmonds, Leclercq & Sneed German, en préparation), afin de retracer la dynamique acquisitionnelle qui sous-tend leur usage par nos cinq participants au cours de leur année à l'étranger. Comme dans (Edmonds et al., 2021), nous envisageons de coupler les analyses pragmatolinguistiques avec une analyse acoustique afin d'avoir une vision plus fine des phénomènes développementaux en discours.

Projet 2 : socialisation en langue étrangère (avec I. Saddour)

Le deuxième projet, mené avec I. Saddour (Saddour & Leclercq, en préparation), s'attache à étudier de manière linguistique la socialisation d'étudiants en contexte d'immersion (les étudiants syriens réfugiés en France du projet SOFRA d'I. Saddour, et les cinq étudiants français en année Erasmus+ à Londres ou en Irlande du projet PROLINGSA). Il s'agit pour nous d'étudier le choix des expressions référentielles (essentiellement les pronoms *we* / « on » et *they* / « ils/eux ») utilisés par les apprenants à différents stades de leur séjour pour l'appartenance à une communauté sociolinguistique. En effet, Hymes suggère que l'étude des pronoms est plus intéressante que celle des noms ou des verbes, qui se prêtent moins à des variations d'interprétation en contexte :

« Aujourd’hui, le souci d’évaluer le rôle des femmes dans la société, y compris sur le plan linguistique, fait apparaître les insuffisances de cette pratique et tend aussi à indiquer que les pronoms, plutôt que les noms ou les verbes, constituent le meilleur point d’ancrage dans la langue pour une théorie générale. De tels “embrayeurs” (“shifters”, comme les appelaient Jespersen et Jakobson), en combinant la référence à un rôle fixe et à un individu-en-situation, fournissent un petit paradigme pour une étude intégrée de la langue comme phénomène social. » (Hymes, 1984, p. 50)

Nos premiers résultats montrent que la référence à ces pronoms fluctue au cours du séjour, au fur et à mesure que se développe l’appartenance à de nouvelles communautés (la communauté étudiante de l’université d’accueil, celles des colocataires, des étudiants internationaux, des membres du club de sport...) et que les participants marquent leur éloignement d’autres groupes (la famille, la communauté linguistique du pays d’origine...). Le type de migration (réfugiés vs étudiants Erasmus) impacte bien entendu le phénomène d’intégration à de nouvelles communautés. Cette première collaboration ouvre la porte à des travaux plus approfondis sur l’étude de la manière dont les marqueurs linguistiques peuvent refléter le positionnement social de l’apprenant et la dynamique de l’intégration, ainsi que le rôle de l’agentivité de l’apprenant pour développer ses compétences linguistiques et élargir son cercle social vers des membres d’autres communautés (Coleman, 2015).

Projet 3 : Typologie et influence translinguistique : marqueurs d’évidentialité (avec E. Mélaç)

Dans ce projet, nous nous intéressons au rôle de la typologie dans l’influence translinguistique chez des locuteurs d’une langue évidentielle (turc/tibétain) apprenants de langues non évidentielles (français/anglais). Suite à notre étude sur le marquage de l’évidentialité en français et en anglais L1 et L2, nous souhaitons aller plus loin sur cette question en comparant l’acquisition de l’anglais L2 par des apprenants de langues évidentielles (c’est-à-dire pour lesquels l’usage de morphèmes dédiés est obligatoire) et de langues non-évidentielles comme le français ou l’anglais, pour lesquels l’évidentialité est une catégorie fonctionnelle qui peut être instanciée par une grande variété de marqueurs, dans des tâches narratives, mais aussi des tâches expérimentales, afin d’analyser la manière dont les catégories grammaticales de notre langue maternelle influencent l’attention portée aux phénomènes du réel (ici, la source de l’information relatée.) Un recueil de données pour une étude pilote a pu être mené par E. Mélaç au Ladakh à l’été 2022, et nous projetons d’analyser ces données en vue de préparer un projet plus (Papafragou et al., 2007) sur l’acquisition L2 de l’évidentialité, envisagée à la fois au niveau linguistique, et au niveau de la catégorisation non-verbale, à la suite des travaux de (Arslan et al., 2015; Papafragou et al., 2007).

8.2 Axe 2. Epistémologie

Sur un tout autre plan, j’ai pris goût, lors de la rédaction de cette synthèse, à me plonger dans l’histoire de la RAL, et à rechercher ce qui relève de l’innovation, et ce qui s’inscrit dans la continuité d’une longue tradition de recherche. Plus pragmatiquement, cette approche me permet de faire le lien entre les recherches en acquisition et les propositions didactiques, qui si elles convergent fréquemment, n’émanent pas nécessairement des mêmes sources, et ne sont pas issues des mêmes cheminements. D’un côté, la recherche sur l’acquisition est centrée sur l’apprenant et les processus qu’il met en œuvre pour

s'approprier de nouveaux moyens langagiers ; de l'autre, la recherche-action prend appui sur les pratiques de terrain pour trouver des solutions à des problèmes concrets d'apprentissage et de formation. Retracer l'histoire des idées dans les domaines de la RAL et de la didactique des langues permet de mettre au jour des points de convergence mais aussi ce qui fait l'originalité des deux disciplines. Il me semble fructueux de les mettre en regard, tout particulièrement dans le contexte français si particulier et si marqué par le poids de la prescription en matière de programmes d'enseignements et d'approches pédagogiques (Demaizière & Narcy-Combes, 2007). Dans mon deuxième axe de recherche, l'épistémologie, je développe trois projets, le premier en lien avec l'histoire de l'enseignement des langues en France, et les deux autres en lien avec la RAL : d'un côté, je m'interroge sur le rôle de l'édition scientifique dans la construction et la diffusion des connaissances ; de l'autre, je réfléchis sur la méthodologie de la recherche dans mon domaine.

Projet 1 : Histoire et épistémologie de l'enseignement des langues en France

Il existe peu de publications récentes sur l'histoire de l'enseignement des langues en France, et pourtant, ce domaine mérite que l'on s'y arrête, ne serait-ce que pour mieux comprendre pourquoi on en est arrivé aujourd'hui à enseigner suivant une perspective actionnelle. En particulier, il me semble important de mettre en regard l'évolution des pratiques au fil du temps, en l'observant à travers des supports pédagogiques anciens (principalement les manuels scolaires), et celle des approches linguistiques contemporaines à ces supports, pour mieux comprendre la dynamique de la diffusion des idées sur le langage, et ses effets sur les pratiques de classe. La période que j'aimerais observer est celle qui s'étend du début des années 1960 jusqu'à aujourd'hui, car il est encore possible de récupérer des témoignages oraux de personnes ayant vécu cette époque, soit en tant qu'enseignant, soit en tant qu'élève ; et d'autre part car elle correspond en France à l'introduction d'un nouveau paradigme didactique, celui des approches audio-orales.

D'un point de vue méthodologique, j'aimerais combiner une approche historique, en m'appuyant sur des documents d'archives tels que des manuels scolaires, avec une approche plus ethnographique, à travers des interviews d'anciens enseignants ayant connu, soit en tant qu'élève, soit en tant que professeurs ou inspecteurs, une variété de méthodologies pour l'enseignement des langues. Ces récits d'expériences devraient s'avérer riches et permettre une nouvelle lecture des documents d'archive. Enfin, s'agissant des manuels anciens, il conviendrait de solliciter auprès des éditeurs des informations sur la diffusion de ces ouvrages, afin de mieux comprendre l'influence que les manuels ont pu jouer dans la diffusion et la mise en pratique de certaines approches didactiques.

Projet 2 Le rôle de l'édition scientifique dans la production et la diffusion des connaissances

En ce qui concerne la RAL, il me semble qu'il serait fructueux de lancer une réflexion sur le rôle de l'édition scientifique dans la production et la diffusion des connaissances scientifiques, d'autant plus que l'apparition de nouveaux acteurs prônant une science ouverte et à diffusion la plus libre possible invite à reconsidérer les modèles économiques traditionnels. Cette thématique avait été abordée lors du colloque sur la méthodologie de la recherche que j'avais co-organisé avec A. Edmonds à Montpellier du 30 mai au 1^{er} juin 2018 : les éditeurs de nombreuses revues scientifiques nationales et internationales étaient présents (S. Gass, S. Loewen, E. Marsden, L. Roberts, S. Benazzo, L. Terrier, et d'autres) et m'ont dit être

prêts à revenir à Montpellier pour en discuter. La pandémie a retardé ce projet, mais j'espère pouvoir organiser une table ronde autour du rôle de l'édition scientifique pour la RAL dans les années qui viennent !

Projet 3 : Méthodologie de la recherche pour l'étude de la compétence discursive et son acquisition

Enfin, mon troisième projet, en cours, porte sur la préparation d'un chapitre de synthèse sur les méthodologies de l'étude de l'acquisition de la compétence discursive en français L2. Dans ce chapitre, j'aborderai les questions suivantes, qui sous-tendent la recherche des acquisitionnistes s'intéressant à la compétence discursive : (1) Comment les apprenants gagnent-ils une compétence linguistique suffisante à la production de messages organisés ? (2) Comment les apprenants développent-ils les moyens de produire un discours cohésif en langue étrangère ? (3) Comment les apprenants développent-ils la capacité de traiter l'information en langue étrangère et de la comprendre ?

En particulier, suivant (Edmonds et al., 2020a; Gudmestad & Edmonds, 2018; Mackey & Gass, 2005), nous adopterons une approche critique des méthodes et dispositifs expérimentaux utilisés dans la littérature, et tout particulièrement des méthodes d'élicitation des données, de recrutement des participants, des pratiques de transcription et de diffusion des données, afin de dresser un bilan des études menées sur l'acquisition du français et de leur contribution plus globale à la RAL, et d'esquisser de nouvelles pistes de recherche.

Peut-être ce programme paraîtra-t-il trop ambitieux dans son étendue et sa variété : mais il me semble qu'à prendre les phénomènes d'acquisition et d'apprentissage par le bout de la lorgnette, on risque de perdre la vue d'ensemble qui donne au tout sa cohérence et sa dynamique. Ce programme reflète aussi la variété de mes activités pédagogiques, ancrées dans l'enseignement de l'anglais, mais qui, comme les branches d'un arbre, croissent dans des directions différentes : enseignement de la linguistique anglaise et conception de supports pédagogiques pour les étudiants et les collègues ; formation des étudiants à la méthodologie de la recherche en linguistique et en acquisition ; formation en didactique des futurs enseignants de langue, y compris à l'histoire de la discipline; formation continue des enseignants d'anglais en poste dans l'académie de Montpellier. J'ai encore, je l'espère, environ vingt-cinq ans de carrière pour le mettre en place, et je ne doute pas que d'autres thématiques (peut-être didactiques) émergeront en chemin !

Conclusion

Au terme de la rédaction de cette synthèse, j'ai l'impression que ma contribution effective au champ de la RAL est modeste. Mais mon travail sur la compétence discursive et les méthodes d'investigation de ce domaine pose les fondations nécessaires à la construction de nouveaux projets, en équipe, avec étudiants et collègues. Au fil des années, j'ai pris conscience qu'il faut du temps pour faire mûrir et avancer les projets (surtout dans un métier où la recherche n'est qu'une mission parmi d'autres, et où le temps disponible à dédier à ces projets est souvent réduit), et qu'au cours d'une carrière on fait finalement bien peu de choses. Mais j'éprouve toujours un plaisir immense à travailler dans un domaine qui fait sens, à chercher des réponses à des questions fondamentales pour l'être humain, au cœur même de ce qui constitue notre essence : la faculté de langage, de réflexion, d'apprentissage, de vision du monde, de communication avec les autres, d'expression de notre identité, et de découverte de l'altérité. Et aussi à alimenter une réflexion plus concrète, sur les modes d'enseignement des langues vivantes, et sur la manière dont, dans un monde en mouvement, nous nous adaptons à de nouvelles communautés linguistiques.

Bibliographie

- Adamczewski, H., & Delmas, C. (1998). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Armand Colin.
- Ahrenholz, B. (2000). Modality and referential movement in instructional discourse : Comparing the Production of Italian Learners of German with Native German and Native Italian Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(3), 337-368. <https://doi.org/10.1017/S027226310000303X>
- Alonso Alonso, R. (2016). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Anastasio, S. (2019). L'expression du déplacement en italien L2 : Perspectives typologiques et psycholinguistiques. *Language, Interaction and Acquisition*, 10(2), 204-228. <https://doi.org/10.1075/lia.19003.ana>
- Anastasio, S., & Benazzo, S. (2020). L'expression du déplacement en italien et français L2 : Influence translinguistique vs tendances communes. *Discours*, 26. <https://doi.org/10.4000/discours.10736>
- Angelis, G. D. (2005). Interlanguage Transfer of Function Words. *Language Learning*, 55(3), 379-414.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 167-201. <https://doi.org/10.4000/aile.1733>

- Arslan, S., Bastiaanse, R., & Felser, C. (2015). Looking at the evidence in visual world : Eye-movements reveal how bilingual and monolingual Turkish speakers process grammatical evidentiality. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01387>
- Arts, A., Maes, A., Noordman, L., & Jansen, C. (2011). Overspecification facilitates object identification. *Journal of Pragmatics*, 43(1), 361-374. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.013>
- Athanasopoulos, P., & Bylund, E. (2013). Does Grammatical Aspect Affect Motion Event Cognition? A Cross-Linguistic Comparison of English and Swedish Speakers. *Cognitive Science*, 37(2), 286-309. <https://doi.org/10.1111/cogs.12006>
- Athanasopoulos, P., Samuel, S., & Bylund, E. (2017). The psychological reality of spatio-temporal metaphors. In A. Athanasiadou (Éd.), *Studies in Figurative Thought and Language* (p. 296-321). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/hcp.56.12ath>
- Ayoun, D. (2013). *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality* (Vol. 10). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.10>
- Ayoun, D. (2014). The acquisition of future temporality by L2 French learners. *Journal of French Language Studies*, 24(2), 181-202. <https://doi.org/10.1017/S0959269513000185>
- Bardovi-Harlig, K. (1992). The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(4). <https://doi.org/10.1515/iral.1992.30.4.299>
- Bardovi-Harlig, K. (1999). From morpheme studies to temporal semantics : Tense-Aspect Research in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 341-382. <https://doi.org/10.1017/S0272263199003010>
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281-299. <https://doi.org/10.1017/S0959269504001802>
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M.-F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., & Jacobson, M. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques 2006*. 209.
- Baumgarten, N., & House, J. (2010). I think and I don't know in English as lingua franca and native English discourse. *Journal of Pragmatics*, 17.
- Benazzo, S. (2012). *Structure informationnelle et organisation du discours dans l'acquisition des langues secondes*. Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.
- 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, 28.

- Benazzo, S., & Leclercq, P. (2021). Étudier l'acquisition d'une L2 : Quelles démarches méthodologiques ? In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 53-75). De Boeck Supérieur.
- Benazzo, S., & Watorek, M. (2021). Transcription de corpus oraux d'apprenants débutants en français L2 : Quelques enjeux théoriques. In *In Lorenzo Spreafico, Giuliano Bernini, Ada Valentini & Jacopo Saturno (éds.) Superare l'evanescenza del parlato. Un vademecum per il trattamento digitale di dati linguistici* (pp. 127-165). Bergamo : Sestante (p. 127-165). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03312984>
- Benson, P., Barkhuizen, G., Bodycott, P., & Brown, J. (2012). Study abroad and the development of second language identities. *Applied Linguistics Review*, 3(1), 173-193. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0008>
- Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *WORD*, 14(2-3), 150-177. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Bernini, G., Valentini, A., Saturno, J., & Spreafico, L. (2021). *Superare l'evanescenza del parlato : Un vademecum per il trattamento digitale di dati linguistici*. Bergamo University Press. https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b8a-57ae-afca-e053-6605fe0aef2/BibliotecaLinguistica%20Filologia_6_web.pdf
- Biber, D., Conrad, S., & Leech, G. N. (2002). *Longman student grammar of spoken and written English*. Longman.
- Block, D. (2007). The Rise of Identity in SLA Research, Post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876. <http://www.jstor.org/stable/4626137>
- Blondel, M., Boutet, D., Beaupoil-Hourdel, P., & Morgenstern, A. (2017). La négation chez les enfants signeurs et non signeurs : Des patrons gestuels communs. *Language, Interaction and Acquisition*, 8(1), 141-171. <https://doi.org/10.1075/lia.8.1.07blo>
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring : Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75(1), 1-28. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(99\)00073-6](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(99)00073-6)
- Bouscaren, J. (1991). *Linguistique anglaise : Initiation à une grammaire de l'énonciation*. Ophrys.
- Bouscaren, J., Deschamps, A., & Dufaye, L. (2001). *Modalité et opérations énonciatives [Texte imprimé]*. Ophrys.
- Bres, J., & Labeau, E. (2013). Aller et venir : Des verbes de déplacement aux auxiliaires aspectuels-temporels-modaux. *Langue française*, 179(3), 13. <https://doi.org/10.3917/lf.179.0013>
- Brown, R. (1973). Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, 28(2), 97-106. <https://doi.org/10.1037/h0034209>

- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction : A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bybee, J., & Scheibman, J. (1999). The effect of usage on degrees of constituency : The reduction of don't in English. *Linguistics*, 37(4). <https://doi.org/10.1515/ling.37.4.575>
- Bylund, E., & Athanasopoulos, P. (2015). Introduction : Cognition, Motion Events, and SLA. *The Modern Language Journal*, 99(S1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2015.12175.x>
- Byrnes, H. (2013). Notes from the Editor. *The Modern Language Journal*, 97(4), 825-827. <http://www.jstor.org/stable/43651723>
- Camerlynck, G. H., & Camerlynck-Guernier. (1908). *Alice in England (The girl's own book)- 2ème année*. <https://www.babelio.com/livres/Camerlynck-The-girls-own-book/548961>
- Canale, M., & Swain, M. (s. d.). *THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING*. 47.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- CECRL. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg). www.coe.int/lang-CECR
- Celle, A., & Lansari, L. (2009). La référence à l'avenir en anglais contemporain : Vers une énonciation médiatisée. *Faits de Langues*, 33(1), 103-109. <https://doi.org/10.1163/19589514-033-01-90000013>
- Celle, A., & Smith, N. (2010). Beyond aspect : Will be -ing and shall be -ing. *English Language and Linguistics, Suppl. Future Time Reference in English*, 14(2), 239-269. <https://doi.org/10.1017/S1360674310000079>
- Coleman, J. A. (2015). Social circles during residence abroad : What students do, and who with. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Éds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (The European Second Language Association, p. 33-52).
- Collins, L. (2002). The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology. *Language Learning*, 52(1), 43-94. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00177>
- Colonna, S. (2021). L'acquisition de la compétence discursive : Traitement du discours en L2. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 211-224). De Boeck Supérieur.
- Compiegne, I. (2020). *Study Abroad in the Age of Social Media*. University of Technology.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge University Press.

- Corder, S. P. (1967). *The significance of learner's errors*. 5(1-4), 161-170.
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 14(57), 29-38.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835>
- Cottler, G. (1896). *Premières leçons d'allemand. Classe de neuvième*. (Belin).
<https://www.ebay.fr/itm/283641369751>
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation : Formalisation et opérations de repérage*. Tome 2. Ophrys.
- Davies, A. (2013). *Native speakers and native users : Loss and gain*. University Press.
- De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics : From 1980 to the present*. Routledge.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(01), 7.
<https://doi.org/10.1017/S1366728906002732>
- DeKeyser, R. (1994). Implicit and Explicit Learning of L2 Grammar : A Pilot Study. *TESOL Quarterly*, 28(1), 188-194. <https://doi.org/10.2307/3587210>
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4), Article 4.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.4850>
- Dimroth, C. (2002). Topics, assertions, and additive words : How L2 learners get from information structure to target-language syntax. *Linguistics*, 4(40), 891-923.
- Dittmar, N., & Reich, A. (Éds.). (1993). *Modality in Language Acquisition / Modalité et acquisition des langues* (Vol. 6). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110856996>
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 589-630). Blackwell Publishing.
- Douay, C. (2000). *Éléments pour une théorie de l'interlocution : Un autre regard sur la grammaire anglaise*. Presses Universitaires de Rennes.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 256-310). Blackwell Publishing.
- Dufaye, L. (2001). *Les modaux et la négation en anglais contemporain*. Ophrys.

- Duff, P. A. (2014). Case Study Research on Language Learning and Use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233-255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Edmonds, A. (2020). *L'acquisition d'une langue seconde : Éclairages lexical et variationniste et réflexions méthodologiques* [Habilitation à diriger des recherches, Université Paris 8]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03044094>
- Edmonds, A., German, E. S., & Leclercq, P. (2021). A phraseological and phonological analysis of don't : A stay abroad perspective. *Lexis. Journal in English Lexicology*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.4000/lexis.5718>
- Edmonds, A., & Gudmestad, A. (2015). What the present can tell us about the future : A variationist analysis of future-time expression in native and nonnative French. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 15-41. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.01edm>
- Edmonds, A., Leclercq, P., & Gudmestad, A. (2020a). Introduction : Reflecting on data interpretation in SLA. In *Interpreting language-learning data*. Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4032298>
- Edmonds, A., Leclercq, P., & Gudmestad, A. (2020b). *Interpreting language-learning data*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4032298>
- Edmonds, A., Leclercq, P., & Sneed German, E. (2022, janvier 10). *Corpus PROLINGSA : De la création à l'analyse*. Journée d'étude « Outiller l'acquisition des langues secondes - 3e édition, Paris. <https://oacquil3.sciencesconf.org/>
- Edmonds, A., Leclercq, P., & Sneed German, E. (en préparation). Etude des marqueurs discursifs dans le corpus PROLINGSA.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface : The dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(02). <https://doi.org/10.1017/S027226310505014X>
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 223-236. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002073>
- Ellis, R. (2016). *Becoming and being an applied linguist : The life histories of some applied linguists*. John Benjamins Publishing Company.
- Engelhardt, P. E. (2011). Over-specified referring expressions impair comprehension : An ERP study. *Brain and Cognition*, 11.

- Engemann, H., Hendriks, H., Hickmann, M., Soroli, E., & Vincent, C. (2015). How language impacts memory of motion events in English and French. *Cognitive Processing*, 16(S1), 209-213. <https://doi.org/10.1007/s10339-015-0696-7>
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Flecken, M., Carroll, M., Weimar, K., & Von Stutterheim, C. (2015). Driving Along the Road or Heading for the Village? Conceptual Differences Underlying Motion Event Encoding in French, German, and French-German L2 Users. *The Modern Language Journal*, 99(S1), 100-122. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2015.12181.x>
- Fukumura, K., & van Gompel, R. P. G. (2012). Producing Pronouns and Definite Noun Phrases : Do Speakers Use the Addressee's Discourse Model? *Cognitive Science*, 36(7), 1289-1311. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01255.x>
- Gabilan, J.-P. (2019). Pratique Raisonnée de la Langue et exercices. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62-63, 473-495. <https://doi.org/10.4000/dhfles.6932>
- Gablasova, D., Brezina, V., Mcenery, T., & Boyd, E. (2017). Epistemic Stance in Spoken L2 English : The Effect of Task and Speaker Style. *Applied Linguistics*, 38(5), 613-637. <https://doi.org/10.1093/applin/amv055>
- Gass, S. M., & Mackey, A. (Éds.). (2012). *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory Course*. (Third Edition). Routledge.
- Genette, G. (1972). *Figures. III*. Éditions du Seuil, DL 1972.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE international.
- Gertken, L., Amengual, M., & Birdsong, D. (2014). Assessing Language Dominance with the Bilingual Language Profile. In P. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Éds.), *Measuring L2 proficiency : Perspectives from SLA* (p. 208-225). Multilingual Matters.
- Giacalone Ramat, A. (1992). Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue. *AILE*, 1, 143-170.
- Giacalone Ramat, A. (1999). Grammaticalization of Modality in language acquisition. *Studies in Language*, 23(2), 377-407.
- Gibbs, D. A. (1990). Second Language Acquisition of the English Modal Auxiliaries can, could, may, and might. *Applied Linguistics*, 11(3), 297-314. <https://doi.org/10.1093/applin/11.3.297>

- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English : A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>
- Gournay, L. (2007). *Approche énonciative des catégories de marqueurs*. Université Paris 7 Denis Diderot.
- Granget, C. (2015a). Pourquoi le présent n’est-il pas si simple d’un point de vue psycholinguistique ? : Une perspective anglophone sur le français L2. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 107-148. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.04gra>
- Granget, C. (2015b). Pourquoi le présent n’est-il pas si simple d’un point de vue psycholinguistique ? : Une perspective anglophone sur le français L2. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 107-148. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.04gra>
- Granget, C. (2019). *Le sens des constructions verbales auxiliées*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Gretsch, P., & Perdue, C. (s. d.). *A FINITENESS IN FIRST AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. 50.
- Grieve, A. M. (2013). Acquisition of the pragmatic marker ‘like’ by German study abroad adolescents. In T. Greer, D. Tatsuki, & C. Roever (Éds.), *Pragmatics and Language Learning* (National Foreign Language Resource Center., p. 161-189). National Foreign Language Resource Center.
- Grieve, A. M. (2015). The Impact of Host Family Relations and Length of Stay on Adolescent Identity Expression during Study Abroad. *Multilingua*, 34(5), 623-657. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-0089>
- Grossier, M.-L., & Rivière, C. (1996). *Les mots de la linguistique : Lexique de linguistique énonciative*. Ophrys.
- Gudmestad, A., & Edmonds, A. (Éds.). (2018). *Critical Reflections on Data in Second Language Acquisition / Edited by Aarnes Gudmestad and Amanda Edmonds*. John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/lllt.51>
- Guidetti, M., & Morgenstern, A. (2017). The gesture-sign interface in language acquisition. *Language, Interaction and Acquisition*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1075/lia.8.1.01gui>
- Gullberg, M. (2006). Handling Discourse : Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2: Language Learning Vol. 56, No. 1. *Language Learning*, 56(1), 155-196. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00344.x>
- Han, Z., & Cadierno, T. (2012). Linguistic relativity in SLA. In P. Robinson (Éd.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (p. 393-396). Routledge.
- Hassler, G. (2015). Evidentiality and the expression of speaker’s stance in Romance languages and German. *Discourse Studies*, 17(2), 182-209. <https://doi.org/10.1177/1461445614564522>

Hendriks, H. (1998). Comment il monte le chat ? En grimant !*: L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 11, 147-190. <https://doi.org/10.4000/aile.1454>

Hendriks, H. (1999). The acquisition of temporal reference in first and second language acquisition : What children already know and adults still have to learn and vice versa. *Psychology of Language and Communication*, 3(1), 41-60. http://www.plc.psychologia.pl/plc/plc/contents/fulltext/03-1_4.pdf

Hendriks, H. (2002). Using nouns for reference maintenance : A seeming contradiction in L2 discourse. In A. Ramat-Giacalone (Éd.), *Typology and Second Language Acquisition* (p. 291-326). Mouton de Gruyter.

Hendriks, H., & Hickmann, M. (2015). Finding Ones Path Into Another Language : On the Expression of Boundary Crossing by English Learners of French. *The Modern Language Journal*, 18.

Herschensohn, J. (2001). Missing inflection in second language French : Accidental infinitives and other verbal deficits. *Second Language Research*, 17(3), 273-305.

Hickmann, M. (2012). Diversité des langues et acquisition du langage : Espace et temporalité chez l'enfant. *Langages*, 188(4), 25-39. <https://doi.org/10.3917/lang.188.0025>

Hickmann, M., & Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives : A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26(2), 419-452. <https://doi.org/10.1017/S0305000999003785>

Hickmann, M., Hendriks, H., & Roland, F. (1998). Référence spatiale dans les récits d'enfants français : Perspective inter-langues. *Langue française*, 118(1), 104-123. <https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6253>

Hickmann, M., Schimke, S., & Colonna, S. (2015). From early to late mastery of reference : Multifunctionality and linguistic diversity. In L. Serratrice & S. E. M. Allen (Éds.), *Trends in Language Acquisition Research* (Vol. 15, p. 181-211). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.15.08hic>

Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIII N° 2, 34-50. <https://doi.org/10.4000/apliut.4385>

Hilton, H. (2021). Panorama historique de la recherche en acquisition des langues. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 19-34). De Boeck Supérieur.

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette.

Hilton, H. E. (2009). *Systèmes émergents : Acquisition, traitement et didactique des langues*. Université Lumière - Lyon II.

- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Evans, R. (2022). Complex Dynamic Systems Theory in Language Learning : A Scoping Review of 25 Years of Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(4), 913-941. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000553>
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In *Syntax and Semantics* (Academic Press, Vol. 12, p. 213-241).
- Howard, M. (2008). Morpho-syntactic development in the expression of modality : The subjunctive in French L2 acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 171-192. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19921>
- Howard, M. (2021). L'acquisition des langues secondes et la mobilité internationale : S'approprier une langue seconde en immersion. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 373-388). De Boeck Supérieur.
- Howard, M., & Leclercq, P. (2017a). Tense, aspect and modality in second language acquisition : An overview. In M. Howard & P. Leclercq (Éds.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 50, p. 1-25). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/sibil.50.01how>
- Howard, M., & Leclercq, P. (Éds.). (2017b). *Tense-Aspect-Modality in a Second Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 349-381). Blackwell Publishing.
- Hulstijn, J. H., & Schmidt, R. W. (Éds.). (1994). *Consciousness in Second Language Learning* (AILA REVIEW).
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier.
- Ishida, K. (2006). How can you be so certain? The use of hearsay evidentials by English-speaking learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, 38(8), 1281-1304. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.10.006>
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer : Identifying L1 Influence in them Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50(2), 245-309. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>
- Jordens, P. (2002). Finiteness in early child Dutch. *Linguistics*, 40(4), 687-765.
- Kang, J. Y. (2004). Telling a coherent story in a foreign language : Analysis of Korean EFL learners' referential strategies in oral narrative discourse. *Journal of Pragmatics*, 36(11), 1975-1990. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.03.007>
- Kärkkäinen, E. (2003). *Epistemic Stance in English Conversation*. John Benjamins Publishing Company.

- Kärkkäinen, E. (2006). *Stance taking in conversation : From subjectivity to intersubjectivity*. 26(6), 699-731. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.029>
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer : Where We Are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage* (3e édition.). Armand Colin.
- Keysar, B., Barr, D. J., Balin, J. A., & Brauner, J. S. (2000). Taking Perspective in Conversation : The Role of Mutual Knowledge in Comprehension. *Psychological Science*, 11(1), 32-38. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00211>
- Keysar, B., Lin, S., & Barr, D. J. (2003). Limits on theory of mind use in adults. *Cognition*, 89(1), 25-41. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(03\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(03)00064-7)
- Kihlstedt, M. (2010). Relations temporelles dans les récits d'enfants bilingues français-suédois. *Cahiers Sens public, n° 13-14*(1), 161. <https://doi.org/10.3917/csp.013.0161>
- Kihlstedt, M. (2015). Acquisition of the imparfait in L2 French in adults and children : The same or different?: A comparative case study of Swedish adults and children in an immersion setting. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 74-106. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.03kih>
- Kihlstedt, M., & Izquierdo, J. (2021). The Development of Discourse and Morphological Features in L2 Narratives : A Study with Classroom Spanish-Speaking Learners of French. *Languages*, 6(4), 191. <https://doi.org/10.3390/languages6040191>
- Kim, E. C. (2010). Textual Input Enhancement : Applications in Teaching. *ORTESOL Journal*, 28, 22-27.
- Klein, W., & Dittmar, N. (1979). *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Springer-Verlag.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13(4), 301-347. <https://doi.org/10.1191/026765897666879396>
- Klein, W., & Von Stutterheim, C. (2002). Quaestio and L-perspectivation. In C. F. Graumann & W. Kallmeyer (Éds.), *Perspective and Perspectivation in Discourse* (p. 59-88). John Benjamins Publishing Company. https://pure.mpg.de/rest/items/item_60443_2/component/file_60444/content
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition [Texte imprimé]*. L. Erlbaum Associates.
- Kramersch, C. (2007). *Re-reading Robert Lado, 1957, Linguistics across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. 7.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

- Lambert, M., Carroll, M., & Stutterheim, C. von. (2003). La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 19, 41-69. <https://doi.org/10.4000/aile.1138>
- Lambert, M., Carroll, M., & Von Stutterheim, C. (2008). Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. *AILE*, 26, 11-29.
- Lambert, M., & Leclercq, P. (2012, septembre 5). *Do L2 learners attend to aspects of motion events in narrative that are specific of their target language or remain influenced by their L1 preferences?*
- Lambert, M., & Lenart, E. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : Gestion du statut des entités dans une tâche de récit. *Langages*, 155(3), 14. <https://doi.org/10.3917/lang.155.0014>
- Lambert, M., von Stutterheim, C., Carroll, M., & Gerwien, J. (2022). Under the surface : A survey of principles of language use in advanced L2 speakers. *Language, Interaction and Acquisition*, 13(1), 1-28. <https://doi.org/10.1075/lia.21014.lam>
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Learning. In B. Van Patten & J. Williams (Éds.), *Theories in Second Language Acquisition* (p. 207-226). Routledge.
- Lapaire, J.-R., & Rotgé, W. (1991). *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Presses universitaires du Mirail.
- Larrea, P. (1984). *Le possible et le nécessaire : Modalités et auxiliaires modaux et anglais britannique*. Nathan.
- Larrea, P. (2004). L'expression de la modalité en français et en anglais (domaine verbal). *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82(3), 733-762. <https://doi.org/10.3406/rbph.2004.4856>
- Larrea, P., & Rivière, C. (1991). *Grammaire explicative de l'anglais*. Longman France.
- Larson-Hall, J., & Plonsky, L. (2015). Reporting and Interpreting Quantitative Research Findings : What Gets Reported and Recommendations for the Field. *Language Learning*, 65(S1), 127-159. <https://doi.org/10.1111/lang.12115>
- Le Moigne, J.-L. (2012). *Les épistémologies constructivistes*. Cairn. <http://www.cairn.info/les-epistemologies-constructivistes--9782130606819.htm>
- Leclercq, D. (2012). *Hi there anglais 6e Manuel de l'élève*. Bordas. <https://www.editions-bordas.fr/ouvrage/hi-there-5e-manuel-de-leleve-ed-2013-9782047330401.html>
- Leclercq, D., Beugin, J. S., Chabas-Williams, S., Clavilier, C., Duquesnel, L., & Leclercq, P. (2013). *Hi there ! Anglais 5e : Palier 1 - année 2, niveau A1+ -A2 livre du professeur*. Bordas.
- Leclercq, D., Beugin, J. S., Chabas-Williams, S., Clavilier, C., & Winter, C. (2013). *Hi there ! Anglais 5e : Workbook palier 1 - année 2, niveau A1+ -A2*. Bordas.

- Leclercq, P. (2007). L'influence de la L1 dans l'organisation des discours chez les apprenants avancés-quasi-bilingues : Le cas de l'aspect « en déroulement » en français et en anglais [Thesis, Paris 8]. In [Http://www.theses.fr](http://www.theses.fr). <http://www.theses.fr/2007PA082851>
- Leclercq, P. (2008a). LE MARQUAGE ASPECTUEL DE LA SIMULTANÉITÉ CHEZ DES APPRENANTS QUASI-NATIFS FRANCOPHONES DE L'ANGLAIS DANS UNE TACHE NARRATIVE. In *Autour des langues et du langage : Perspective pluridisciplinaire*. (p. 225-232). Presses Universitaires de Grenoble.
- Leclercq, P. (2008b). 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. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, 51-69. <https://doi.org/10.4000/aile.3032>
- Leclercq, P. (2009). The influence of L1 French on near-native French learners of English : The case of simultaneity. In E. Labeau & F. Myles, *The Advanced Learner Variety*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0172-4>
- Leclercq, P. (2011a). How do learners of French and English include space and time reference in narratives ? *EUROSLA 21, 21st Annual Conference of the European Second Language Association, Stockholm, 8-10 September 2011*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03072427>
- Leclercq, P. (2011b, septembre 8). *How do learners of French and English include space and time reference in narratives?* EUROSLA 21, Stockholm.
- Leclercq, P. (2020). Transcribing interlanguage : The case of verb-final [e] in L2 French. In *Interpreting language-learning data*. Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4032298>
- Leclercq, P. (2021a). Future or Movement? The L2 Acquisition of Aller + V Forms. *Languages*, 6(1), 16. <https://doi.org/10.3390/languages6010016>
- Leclercq, P. (2021b). The Acquisition of Verbal Epistemic Stance Marking during Study Abroad : The Case of je pense in L2 French. *Languages*, 6(4), 196. <https://doi.org/10.3390/languages6040196>
- Leclercq, P. (à paraître). L2 acquisition of epistemic/evidential stance-marking by French learners of English : The case of 'I think'. In *Stance and Subjectivity in Discourse* (Peter Lang).
- Leclercq, P., & Benazzo, S. (2021). La relativité linguistique et l'acquisition du langage. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 35-52). De Boeck Supérieur.
- Leclercq, P., & Edmonds, A. (2014). How to Assess L2 Proficiency ? An overview of Proficiency Assessment Research. In P. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Éds.), *Measuring L2 proficiency : Perspectives from SLA* (p. 3-23). Multilingual Matters.
- Leclercq, P., & Edmonds, A. (2017). How L2 learners of French and English express modality using verbal means : A crosslinguistic and developmental study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0108>

- Leclercq, P., Edmonds, A., & Hilton, H. (Éds.). (2014). *Measuring L2 proficiency : Perspectives from SLA*. Multilingual Matters.
- Leclercq, P., Edmonds, A., & Sneed German, E. (2021). *PROLINGSA / ORTOLANG*. Ortolang. <https://www.ortolang.fr/market/corpora/prolingsa>
- Leclercq, P., Edmonds, A., Sneed German, E., Paige, E. C., Heyde, S., Gilyuk, V., & Makhoul, K. (2021, juillet). *Comment construire un corpus multimodal cohérent : Etude de la variabilité de la transcription d'un extrait filmé par des transcripateurs de différentes langues maternelles* [Poster]. Colloque International du Réseau d'Acquisition des Langues Secondes (Réal2), Toulouse. hal-03303903
- Leclercq, P., & Howard, M. (2015). The morphological expression of temporality on the verb in French as a second language. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.001int>
- Leclercq, P., & Lenart, E. (2013). Discourse Cohesion and Accessibility of Referents in Oral Narratives : A Comparison of L1 and L2 Acquisition of French and English. *Discours*, 12. <https://doi.org/10.4000/discours.8801>
- Leclercq, P., & Lenart, E. (2015). Rôle de la subordination pour construire les chaînes événementielles du récit chez des apprenants avancés du français L2. In P. Trévisiol-Okamura & M. Kaheraoui (Éds.), *Les subordonnées : Corpus, acquisition et didactique* (p. 79-102). Presses universitaires de Rennes.
- Leclercq, P., & Lenart, E. (en préparation). Over-explicitation in advanced learner discourse in L2 French and English: a study of nominal and temporal reference.
- Leclercq, P., & Mélaç, E. (2021). Second language acquisition of evidentiality in French and English in a narrative task. *Language, Interaction and Acquisition*, 12(2), 251-283. <https://doi.org/10.1075/lia.20025.lec>
- Lenart, E. (2006). *Acquisition des procédures de détermination nominale dans le récit en français et polonais L1, et en français L2*. Université Paris 8 Vincennes Saint Denis.
- Lenart, E. (2020). Nominal reference in L2 French. How do adult learners manage to understand the multifunctionality of determiners and their discourse counterparts? In J. Ryan & P. Crosthwaite (Éds.), *Referring in a Second Language : Studies on Reference to Person in a Multilingual World* (1^{re} éd., p. 184-202). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429263972>
- Lenart, E., & Leclercq, P. (2013). *001_007_ANAE_124_LENART_Bianco*. 7.
- Lenart, E., & Leclercq, P. (2021). L'acquisition de la compétence discursive et l'organisation informationnelle. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 195-210). De Boeck Supérieur.

- Lenart, E., & Perdue, C. (2004). L'approche fonctionnaliste : Structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 85-121. <https://doi.org/10.4000/aile.1728>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking : From intention to articulation*. The MIT Press.
- Liao, S. (2009). Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1313-1328. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.026>
- Lightbown, P. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research : Methodology and design* (Repr). Routledge.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. (3rd Edition.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mairano, P., & Santiago, F. (2020). What vocabulary size tells us about pronunciation skills : Issues in assessing L2 learners. *Journal of French Language Studies*, 30(2), 141-160. <https://doi.org/10.1017/S0959269520000010>
- Marsden, E., Morgan-Short, K., Thompson, S., & Abugaber, D. (2018). Replication in Second Language Research : Narrative and Systematic Reviews and Recommendations for the Field: Replication in Second Language Research. *Language Learning*, 68(2), 321-391. <https://doi.org/10.1111/lang.12286>
- Matsui, T., & Miura, Y. (2009). Children's understanding of certainty and evidentiality : Advantage of grammaticalized forms over lexical alternatives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009(125), 63-77. <https://doi.org/10.1002/cd.250>
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : Enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 203-223. <https://doi.org/10.4000/aile.4549>
- McManus, K., & Mitchell, R. (2015). Subjunctive use and development in L2 French : A longitudinal study. *Language, Interaction and Acquisition*, 6(1), 42-73. <https://doi.org/10.1075/lia.6.1.02mcm>
- McManus, K., Vanek, N., Leclercq, P., & Roberts, L. (2017). Introduction : Tense, aspect, and modality in L2 (TAML2). *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0109>
- Meisel, J. M., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109-135.

- Michot, M.-E., & Pierrard, M. (2017). French second language learners' acquisition of the sequence aller + infinitive : Movement, aspect and tense. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0110>
- Milstein, T. (2005). Transformation abroad : Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 217-238. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.005>
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (3rd ed). Arnold ; Distributed in the United States of America by Oxford University Press.
- Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., & McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad : Identity, social relationships and language learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*, 42, 131-146. <https://doi.org/10.4000/linx.902>
- Mondada, L. (2007). Commentary : Transcript variations and the indexicality of transcribing practices. *Discourse Studies*, 9(6), 809-821. <https://doi.org/10.1177/1461445607082581>
- Montrul, S. (2010). Current Issues in Heritage Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2012). Premières formes de conditionnel chez l'enfant. *Faits de langues*, 40, 219. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01350594>
- Morgenstern, A., Parisse, C., & Pontonx, S. de. (2014). « On dit pas Je veux ! » : Apprentissage explicite et implicite du conditionnel dans les interactions adulte–enfant. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(1), 19-37. <https://doi.org/10.1075/lia.5.1.01mor>
- Mullan, K. (2010). *Expressing opinions in French and Australian English discourse : A semantic and interactional analysis*. John Benjamins Pub. Co.
- Mushin, I. (2000). Evidentiality and deixis in narrative retelling. *Journal of Pragmatics*, 32(7), 927-957. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00085-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00085-5)
- Mushin, I. (2001). Japanese reportive evidentiality and the pragmatics of retelling. *Journal of Pragmatics*, 33(9), 1361-1390. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00078-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00078-3)
- Mushin, I. (2013). Making knowledge visible in discourse : Implications for the study of linguistic evidentiality. *Discourse Studies*, 15(5), 627-645. <https://doi.org/10.1177/1461445613501447>
- Nagy, N., & Sharma, D. (2013). Transcription. In *Research methods in linguistics* (p. 235-256). University press.

- Narita, R. (2012). The effects of pragmatic consciousness-raising activity on the development of pragmatic awareness and use of hearsay evidential markers for learners of Japanese as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 44(1), 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.09.016>
- Nicoll, H., & Pieńkowski, J. (1972). *Meg and Mog*. Puffin Books, C 1972.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction : A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Norris, J. M., Plonsky, L., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Guidelines for Reporting Quantitative Methods and Results in Primary Research : Guidelines for Reporting Quantitative Methods. *Language Learning*, 65(2), 470-476. <https://doi.org/10.1111/lang.12104>
- Norris, J. M., Ross, S. J., & Schoonen, R. (2015). Improving Second Language Quantitative Research. *Language Learning*, 65(S1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/lang.12110>
- Nuyts, J. (2006). Modality : Overview and linguistic issues. In W. Frawley, E. Eschenroeder, S. Mills, & T. Nguyen (Éds.), *The expression of modality* (p. 1-26). Mouton de Gruyter.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics*, 10(1), 43-72.
- Odlin, T. (2003). Cross-Linguistic influence. In *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 436-486). Blackwell Publishing.
- Oh, S.-Y. (2008). English zero anaphora as an interactional resource II. *Discourse Studies*, 8, 817. <https://doi.org/10.1177/1461445606067332>
- Ortega, L. (2005a). For What and for Whom Is Our Research? The Ethical as Transformative Lens in Instructed SLA. *The Modern Language Journal*, 89(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00315.x>
- Ortega, L. (2005b). Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research : An Introduction. *The Modern Language Journal*, 89(3), 317-327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00307.x>
- Ortega, L. (2014). Trying out theories on interlanguage : Description and explanation over 40 years of L2 negation research. In H. Zhao-Hong & E. Tarone (Éds.), *Interlanguage : Forty years later* (p. 173-201). John Benjamins Publishing Company.
- Osborne, J. (2021). La production orale en langue étrangère. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 163-180). De Boeck Supérieur.
- Ozturk, O., & Papafragou, A. (2016). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, 12(2), 199-230. <https://doi.org/10.1080/15475441.2015.1024834>
- Pallotti, G. (1997). What do children do when they focus on form? In L. Diaz & C. Pérez (Éds.), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of Eurosla 7* (p. 437-448). Universitat Pompeu Fabra.

- Papafragou, A., Li, P., Choi, Y., & Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103(2), 253-299. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.001>
- Papatsiba, V. (2005). Political and Individual Rationales of Student Mobility : A case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*, 40(2), 173-188. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2004.00218.x>
- Parisse, C., Pontonx, S. de, & Morgenstern, A. (2018). L'imparfait dans le langage de l'enfant : Une forme pour sortir de l'ici et maintenant. *Language, Interaction and Acquisition*, 9(2), 183-225. <https://doi.org/10.1075/lia.18004.par>
- Perdue, C. (Éd.). (1993). *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives: Vol. 1 Field Methods*. Cambridge University Press.
- Pérez Vidal, C., & Shively, R. L. (2019). L2 pragmatic development in study abroad settings. In N. Taguchi (Éd.), *Handbook of SLA and Pragmatics* (p. 355-371). Routledge.
- Pichler, H. (2009). The functional and social reality of discourse variants in a northern English dialect : I DON'T KNOW and I DON'T THINK compared. *Intercultural Pragmatics*, 6(4). <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.028>
- Plonsky, L. (2013). Study quality in SLA : An Assessment of Designs, Analyses, and Reporting Practices in Quantitative L2 Research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(4), 655-687. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000399>
- Prévost, P. (2007). L'influence du paradigme verbal de la langue maternelle sur la variabilité morphologique en acquisition du français L2 par des apprenants adultes. *Journal of French Language Studies*, 17(1), 49-80. <https://doi.org/10.1017/S095926950600264X>
- Radden, G. (2003). The Metaphor TIME AS SPACE across Languages. In N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz, & J. Probst (Éds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung—Das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. (eitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol. 8, p. 226-239). <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Radden.pdf>
- Reinhart, T. (1984). *Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts*. 22(6), 779-810. <https://doi.org/10.1515/ling.1984.22.6.779>
- Rett, J., & Hyams, N. (2014). The Acquisition of Syntactically Encoded Evidentiality. *Language Acquisition*, 21(2), 173-198. <https://doi.org/10.1080/10489223.2014.884572>
- Rohde, A. (1996). The aspect hypothesis and the emergence of tense distinctions in naturalistic L2 acquisition. *Linguistics*, 34(5). <https://doi.org/10.1515/ling.1996.34.5.1115>

- Rossi, C., Caët, S., & Morgenstern, A. (2013). Le futur en construction : Premiers usages de will et be going to chez l'enfant anglophone. *Cercles : Revue Pluridisciplinaire du Monde Anglophone*, 29, 265. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01131427>
- Roussel, S. (2021). *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck supérieur, DL 2021.
- Ryan, J. (2015). Overexplicit Referent Tracking in L2 English : Strategy, Avoidance, or Myth? *Language Learning*, 36.
- Ryan, J., & Crosthwaite, P. (2020). *Referring in a Second Language : Studies on Reference to Person in a Multilingual World* (J. Ryan & P. Crosthwaite, Éd.s.; 1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429263972>
- Saddour, I. (2017). A multimodal approach to investigating temporality expression in L2 : What does gesture analysis reveal? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0112>
- Saddour, I. (2020). Methodological considerations when piloting an interview protocol : The example of Syrian asylum seekers in France. *Journal of French Language Studies*, 30(2), 211-238. <https://doi.org/10.1017/S0959269520000101>
- Saddour, I., & Leclercq, P. (en préparation). *Self-positioning in a host community: longitudinal insights from study abroad and migrant students*.
- Salsbury, T. (2000). *The acquisitional grammaticalization of unreal conditionals and modality in L2 English : A longitudinal perspective*. Indiana University.
- Saturno, J. (2015). La trascrizione di varietà di apprendimento iniziali. In M. Chini (Éd.), *Il parlato in [italiano] L2 : Aspetti pragmatici e prosodici / [Italian] L2 spoken discourse : Pragmatic and prosodic aspects*. (p. 117-138). Franco Angeli.
- Schlyter, S. (1998). La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes, et les enfants bilingues. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 38, 145-169. <https://doi.org/10.4000/linx.886>
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning¹. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA REVIEW*, 11, 11-26.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 382-408). Blackwell Publishing.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3).

- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA : Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 165-179. <http://www.jstor.org/stable/44487616>
- Slabakova, R. (2002). Recent research on the acquisition of aspect : An embarrassment of riches? *Second Language Research*, 18(172). <https://doi.org/10.1191/0267658302sr202ra>
- Slobin, D. I. (1987). Thinking for Speaking. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 435. <https://doi.org/10.3765/bls.v13i0.1826>
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online : Cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Éds.), *Language in mind : Advances in the study of language and thought*. (p. 192). MIT Press.
- Slobin, D. I. (2005). Linguistic representations of motion events : What is signifier and what is signified? In C. Maeder, O. Fischer, & W. J. Herlofsky (Éds.), *Iconicity in Language and Literature* (Vol. 4, p. 307-322). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ill.4.22slo>
- Smith, R. (2016). Building 'Applied Linguistic Historiography' : Rationale, Scope, and Methods. *Applied Linguistics*, 37(1), 71-87. <https://doi.org/10.1093/applin/amv056>
- Smith, R., & McLelland, N. (2014). An Interview with John Trim (1924–2013) on the History of Modern Language Learning and Teaching. *Language & History*, 57(1), 10-25. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000029>
- Starosciak, K. (2021). L'approche psycholinguistique de la contrastivité à travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, 16, 73-87. <https://doi.org/10.4000/cediscor.5651>
- Stevens, J. J., & Montrul, S. A. (2005). The Acquisition of Spanish : Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition. *Hispania*, 88(3), 512. <https://doi.org/10.2307/20063149>
- Stutterheim, C. V., Bouhaous, A., & Sahonenko, N. (2012). Grammaticalized temporal categories, language specificity, and macroplanning in expository texts. *Linguistics*, 50(2), 341-371. <https://doi.org/10.1515/ling-2012-0012>
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. II: Typology and process in concept structuring*. MIT Press.
- Tardieu, C. (2014). Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : Réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXXIII N° 2*, 12-33. <https://doi.org/10.4000/apliut.4373>
- Tavakoli, P. (2018). L2 development in an intensive Study Abroad EAP context. *System*, 72, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.10.009>

- Tracy-Ventura, N., McManus, K., Norris, J. M., & Ortega, L. (2014). 'Repeat as much as you can': Elicited Imitation as a measure of oral proficiency in L2 French. In P. Leclercq, A. Edmonds, & H. Hilton (Éds.), *Measuring L2 proficiency : Perspectives from SLA* (p. 143-166). Multilingual Matters.
- Tremblay, A. (2011). PROFICIENCY ASSESSMENT STANDARDS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION RESEARCH : "Clozing" the Gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 339-372. <https://doi.org/10.1017/S0272263111000015>
- Tyler, A. E. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning : Theoretical basis and experimental evidence*. Routledge.
- Uzundag, B. A., Taşçi, S. S., Küntay, A. C., & Aksu-Koç, A. (2018). Functions of Turkish evidentials in early child–caregiver interactions : A growth curve analysis of longitudinal data. *Journal of Child Language*, 45(4), 878-899. <https://doi.org/10.1017/S0305000917000526>
- van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level*. Council of Europe.
- Vanek, N., & Selinker, L. (2017). Covariation between temporal interlanguage features and nonverbal event categorisation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 55(3). <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0106>
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 9-41. <https://doi.org/10.4000/aile.1707>
- Véronique, D. (2022, mai 10). *L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes étrangères (LVE)*. <https://www.youtube.com/watch?v=QQKAqxenQy0>
- Véronique, G. D. (2021). L'acquisition de la langue du pays de travail par des populations de migrants. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 389-406). De Boeck Supérieur.
- Véronique, G.-D. (2019, mars 13). *Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue?* Conférence de consensus CNETCO, Lycée Lucie Aubrac, Courbevoie. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/04_Veronique.pdf
- Vogels, J., Krahmer, E., & Maes, A. (2013). *Cognitive load does not decrease pronoun use when speaker's and addressee's perspectives are dissociated*. 6.
- Von Stutterheim, C., & Klein, W. (1989). Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse. In *Language Processing in Social Context* (Rainer Dietrich, Carl F. Grauman (editors), p. 39-75). North Holland.
- Vraciu, E. (2010). L'emploi de la morphologie temporo-aspectuelle en anglais par des apprenants francophones. *Cahiers Sens public*, n° 13-14(1), 193. <https://doi.org/10.3917/csp.013.0193>

- Wagner, J. (2019). Towards an Epistemology of Second Language Learning in the Wild. In J. Hellermann, S. W. Eskildsen, S. Pekarek Doehler, & A. Piirainen-Marsh (Éds.), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action : The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'* (p. 251-271). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22165-2_10
- Watorek, M. (2004). Présentation. *Langages*, 155(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/lang.155.0003>
- Watorek, M. (2010). From second language acquisition studies to linguistic descriptions : French aussi and encore. *Langue française*, 168(4), 107-125. <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-4-page-107.htm>
- Watorek, M., Benazzo, S., & Hickmann, M. (2012). *Comparative perspectives on language acquisition : A tribute to Clive Perdue*. Multilingual Matters.
- Watorek, M., & Wauquier-Gravelines, S. (2016). Diversité d'approches et de méthodes en acquisition des langues secondes. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 5-17. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-5.htm?try_download=1
- White, L. (2003). On the nature of interlanguage representation : Universal Grammar in the Second Language. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 19-42). Blackwell Publishing.
- Whyte, S. (2021). Acquisition des langues secondes en milieu guidé. In P. Leclercq, A. Edmonds, & E. Sneed German (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 351-372). De Boeck Supérieur.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. University Press.
- Yu, L., & Odlin, T. (2016). *New perspectives on transfer in second language learning*. Multilingual Matters.

Annexe 1 Manuel de transcription du projet PROLINGSA

TRANSCRIPTION CODES

Transcriptions were made using CLAN. Transcription conventions were adapted from the December 1st, 2018 version of McWhinney's CHAT transcription manual:

MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.5072/FK2NS0V31W>

No capital letters!!

unintelligible speech

xxx

ex. *INT1: so you can start xxx your thing again .

Interjections (or backchannels)

When a speaker uses an interjection or a backchannel (i.e., a non-word sound to express meaning – especially approval, understanding, encouragement to continue), we code it with @i

Ex. uhhuh@i ah@i

Filled pauses

Hesitation – don't worry about transcribing these perfectly

Ex. &hum, &euh

Error marking (p.76)

[*] after the error, even if the error is self-corrected

ex : lifeguarder[*]

ex. *C: and so <i stop[*]> [//] &heu i stopped spanish .

for pronunciation errors, it can be useful to add a %pho line and to transcribe what the speaker said (for pronunciation errors, we only note those that are really serious – when the error makes the word hard to understand or creates confusion with another word)

ex. *C: and written[*] &heu .

%pho: raɪn

Switch between French and English conversation

@s after the word

ex : point@s (here pronounced in French)

Reprise à l'identique

Repetitions can be expressed in two ways: for single words, indicate after the word the number of times it was repeated (e.g., [x 2], [x 3])

ex : Florensac [x 2]

For repetitions of more than one word, place the repeated words in angle brackets <repetition repetition> followed by the following symbol: [/]. Then retype the repeated material:

Ex. <you were doing> [/] you were doing the two at the same time ?

Reformulation

Repeats the basic phrase, changes the syntax but maintains the same idea

<reformulation> [//]

ex :

Reformulation avec changement

Complete change (starts one phrase and aborts to go on to something entirely different)

<reformulation> [///]

Unfinished word, partial omission

If it is clear what the speaker was going to say but s/he did not finish the word (or didn't pronounce the first part), the unpronounced part can be given in parentheses

Ex. becau(se) &euh

Hésitation au sein d'un mot

If a certain sound is unusually long, place the colon after that sound.

ex : fif:teen

Pour indiquer un rire isolé

%com : &=laughs

Contraction

Space between subject and verb, and apostrophe before the verb.

Ex : i 'm / you 're

Missing word

0 followed by part of speech – Odet, Oaux, Overb, Onoun, Oprep, Oadj, Oadv etc.

ex : I like to go to Odet cinema

Unit 3 Hobbies

We like having fun! →WB p. 35

On evenings and at weekends,
My friends have just one rule:
We all prefer doing things
That we don't do at school.
Elizabeth loves swimming,
She's always at the pool.
Lisa just likes shopping.
She always looks so cool.

Neil is great at video games,
He's really quite obsessed!
Joe is keen on playing drums,
And that's what he does best.
We also just like hanging out.
It depends on the weather.
When it's nice we go outside.
We all love being together!

Ruth Surridge

36 thirty-six

Your challenge!

Réalise un sondage sur les loisirs de tes camarades.

► **Pour réussir, tu vas apprendre à :**

- Parler de tes loisirs et de tes habitudes
- Dire ce que tu es capable de faire
- Exprimer une possibilité
- Faire des suggestions
- Interroger quelqu'un
- Dire ce que tu aimes et avec quelle intensité

► **Tu vas utiliser :**

- Le lexique des loisirs
- Le présent simple
L'expression de la fréquence
Can/can't
- La suggestion avec *Let's...* et *What about...?*
- L'expression du goût
- L'expression du degré et les intensifieurs
- L'intonation dans les questions

► **Tu vas découvrir :**

- L'accent américain
- Des loisirs appréciés par les jeunes anglophones
- Des loisirs extrêmes

Words

a band /æ/ play the drums /ɪ/
keyboards /i/ have fun /ʌ/
cook /k/

1 What are the teenagers doing in the pictures?

2 Can you guess their nationalities? What can you conclude about young people's hobbies?

3 What do you think French teenagers' favourite hobbies are? Discuss with your classmates.

thirty-seven 37

Lesson 1

Let's go ice skating! Video or Audio



1



2



3



4



Getting ready

- Read the title and look at the pictures.
 - Say where the characters are and what they are doing in each picture.
 - Guess who Joe is calling in picture 1. You: *In picture 1, I think Joe is calling...*
 - Guess what they are talking about. You: *I suppose they are...*
- Watch or listen to the video and react.

TIPS Pour décrire l'enchaînement des images, utilisez les mots de liaison temporels : *first... then... finally.*

Words



an ice rink /aɪ/ ice skate /aɪ/



ice skates /aɪ/



give a phone call = be on the phone /ɔː/

Understanding

WB p. 35

- Identify the situation.
 - Check what the conversation is about.
 - What is Dan's problem?
- Find more clues.
 - Describe Dan's situation.
 - Find what time they arrange to meet.
 - Who arrives last?
 - Say what information they get at the ticket office.
 - Say what Dan suggests and comment on Mia's and Joe's reactions.
- Let's recap.

Speaking

WB p. 38
Précis phonologique p. 162

- Intonation in questions.
 - Do you remember how to pronounce *can*?
 - Listen and decide if the intonation is rising ↗ or falling ↘.
- Act it out. Act out extracts with a classmate. Then change roles and adapt the dialogue!

SOUNDS

Pour produire l'intonation descendante, il faut que la voix descende à la fin de la phrase comme sur cette portée musicale !

Reading

WB p. 39

- Hobbies in the UK. Read the text and find out about this topic.

UK teenagers and their hobbies

- Hobbies are excellent ways to make you feel happy and they can also be a way of making friends. A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies to try to make money or volunteer for community work. Things like growing your own fruit and vegetables or making jewellery are really popular.
- You can use your free time to develop your skills: play a sport or an instrument or develop your creativity with some painting, photography, dancing or acting.

Read what British teens say...

I can swim quite well because I go to the swimming pool once a week on Saturdays. I sometimes play the piano but I don't really have time for music.

My sister never goes swimming but she plays the guitar. She practises 3 times a week and she gives concerts twice a year, in June and December.

I often read teen magazines but I rarely watch TV because TV is really boring.

(Emily, 13, Cardiff, Wales)

My mum works until late so I always cook the meals but I never do sport.

(Jack, 15, Belfast, Ireland)

(Susan, 14, Bristol, England)

Practising is fun!



1 Your life after school.

- a. Watch or listen to some teenagers speaking about what they usually do after school.

Take notes and recap.

You: *After school, Aderayo goes to...*

- b. Read the chart about the favourite leisure activities of European teenagers.

Say which activities they sometimes – always – often – never do.



- c. Now interview your classmates. Be the first to find 2 pupils who do the same after-school activity with the same frequency.

Pupil A: *What do you do after school?*

Pupil B: *I often play table tennis and I sometimes...*

Pupil A: *How often do you...?*

Pupil B: *I... three times a week.*

2 After-school clubs.

- a. What club activities can you do at school? Look at the following posters...



MUSIC CLUB
Open to all who want to play music or sing.
Instruments
Mon. 4.30 pm to 5.30 pm
Choir
Tue. 5 pm to 6 pm

Computer club
Expert or beginner, the Computer club is for you!
Create podcasts
Make webpages
Surf safely on the net...
Join us on Wednesdays at 4.15 pm.

Football club
Boys and girls welcome!
Learn new tactics and develop your techniques with friendly matches...
Tue. and Fri. at 5 pm

Cookery club
Do you enjoy food?
What about developing your cooking skills!
Sessions: every day at lunchtime.

- b. Now, ask your neighbour questions to help him/her choose an after-school club.

Pupil A: *Can you surf the net?*

Pupil B: *Yes, I can surf the net but I can't create a webpage.*

- c. Recap your classmate's profile and suggest an after-school club for him/her.

Pupil A: *You can... but you can't... What about...?*

Pupil B: *Why not! That's a good idea. I agree with you.*

- d. Draw a pie chart summing up the percentage of pupils who want to join each after-school club.

40 forty

Grammar is easy!

WB p. 40

More exercises Précis

1 Le présent simple (1) et les adverbes de fréquence

Précis p. 142

- A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies. ■ My sister plays the guitar.
- Ces phrases parlent des habitudes.
- On utilise le présent simple pour parler des caractéristiques du sujet, de ses habitudes et de ses goûts. Ce temps se construit avec la base verbale qui prend un -s à la 3^e personne du singulier.
- I always cook the meals but I never do sport. ■ She practises three times a week.
- Les adverbes never, sometimes, often, always, placés avant le verbe, indiquent la fréquence de réalisation de l'action.
- Pour indiquer la fréquence d'une action avec plus de précision, on utilise :
 - 1 fois : once a + day/week...
 - 2 fois : twice a + day/month...
 - 3 fois et plus : three/four/... times a day...
- Pour poser une question sur la fréquence d'une action, on utilise how often?

Your turn!

- a. Participe au sondage.

Are you a lazy teen?

How often do you...

1. watch TV?
2. listen to music?
3. play tennis?
4. help your parents at home?
5. get up early?
6. read a book?
7. do your homework?
8. clean your room?

2 Can/can't

Précis p. 145

a. La capacité

- I can swim very well. ■ I can't ice skate! ■ Can you sing?
- Pour indiquer ce qu'on sait faire ou ce qu'on est capable de faire : can + base verbale
- Pour indiquer ce qu'on n'est pas capable de faire : négation can't + base verbale
- Pour poser une question sur ce qu'on est capable de faire : can + sujet + base verbale + ?

b. La possibilité

- Can I help you? ■ They can also be a brilliant way of making friends...
- Pour demander s'il est possible de faire quelque chose : can + sujet + base verbale + ?

- b. Mettez les phrases suivantes aux formes affirmative, interrogative ou négative avec can.

1. I'd like to see a film this afternoon. You/buy cinema tickets.
2. Sophie is good at sports. She/run very fast.
3. Jimmy is good at drawing but he/paint.
4. Maria is very sporty but she/play volleyball very well.
5. Sam likes languages. He/speak good French and Spanish.
6. I'd like to go to the United States this summer. You/come with me?

3 La suggestion

Précis p. 147

- Let's go ice skating. ■ Let's meet at the ice rink at about 11 o'clock.
- On utilise let's + base verbale pour proposer une activité commune.
- What about tomorrow morning? ■ What about acting?
- Pour faire une suggestion, on peut aussi utiliser : What about + GN/V-ing?

- c. Complète le dialogue suivant.

NICOLE: I'm bored! (1) do something.
KEVIN: OK. (2) going for a walk?
NICOLE: Oh, no, it's raining! (3) go to the shopping centre instead.
KEVIN: I hate shopping. (4) going to the bowling alley?
NICOLE: Yeah, that's a good idea! (5) meet at 4 pm...

Your challenge!

Au cours de cette leçon, tu as appris à :

- Parler de tes loisirs et de tes habitudes
- Dire ce que tu es capable de faire
- Faire des suggestions
- Exprimer une possibilité

WB p. 47

Observe et déduis WB

Le présent simple p. 39 4 5

Can/can't p. 37 1

La suggestion p. 37 2

forty-one 41

Lesson 2

Today's programme Audio

Cousins: Episode 3



TIPS Regarde les brochures sur la table, tu y trouveras un indice pour trouver le nom de la ville où se trouvent les cousins.

Getting ready

- Describe the picture.
 - Say what you can about: the people - the weather - the time of day.
 - Guess the name of the city. Explain. You: *I think the city is... because...*
 - Read the title and say what the characters are doing.

Words

skyscrapers /aɪ/

a travel /trævl/ brochure

chat /tʃæt/

Unit 3 Lesson 2

Understanding WB p. 42

- Identify the situation.
 - Check the name of the city where the friends are.
 - What is the conversation about?
- Find more clues.
 - Say how many activities the cousins can do with the Pass.
 - Find out the friends' likes and dislikes.
 - Which activity do they choose?
 - What is Jack worried about?
- Let's recap.

Choose a picture for your Scrapbook.

➔ www.bordas-hithere.fr



Culture

Times Square, Central Park, Ground Zero, the Empire State Building, Wall Street... are very famous places in New York City. Do you know others?

NYC consists of five boroughs: the Bronx, Brooklyn, Manhattan, Queens and Staten Island. It is the most populated city in the USA but it is not the capital. ➔ U6, p. 61

Want to learn more?

www.bordas-hithere.fr/learnmore

Speaking WB p. 45

- British and American accents.
 - Listen to the following words and decide if the pronunciation is American or British English.
 - Now have fun, answer Donna pretending you're American. Repeat the sentence in the speech balloon.



Writing WB p. 46

- An American skyscraper.

Here are the first few lines of an article about a famous American skyscraper. There was a problem with the printer so you need to rewrite the article. Pay attention to capital letters and punctuation!



theempirestatebuildingisinnewyorkcitytheinauguration wasin1931howtallisititisthreehundredandeightymetreshigh togoothetopyoucantakealiftbecauseyoucantwalkupthe onethousandandeighthundredandsixtysteps

Practising is fun!

1 Famous New Yorkers and their hobbies.

- ① play baseball ② watch films ③ fly ④ protect the environment
⑤ play board games ⑥ cook ⑦ play the clarinet



a. 🗣️ Guess what their hobbies are and check with your teacher.



b. 🎮 Play the Guess who game!

Pick a celebrity from a. and answer your classmates' questions.

Pupil A: *Does your celebrity play...?*

Pupil B: *No, my celebrity doesn't play...*

Pupil A: *Does your celebrity...?*

Pupil B: *Yes, my celebrity...*

Pupil A: *I know! It's...*

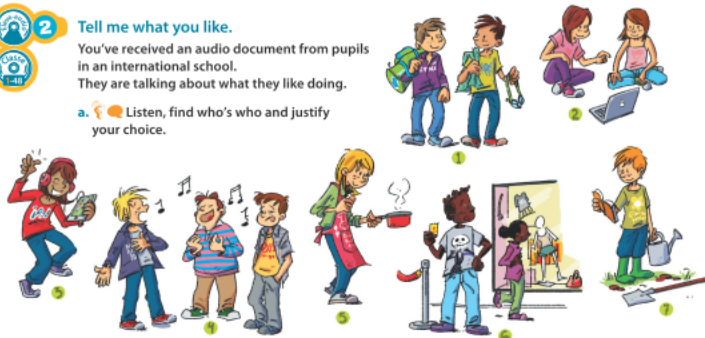


2 Tell me what you like.

You've received an audio document from pupils in an international school.

They are talking about what they like doing.

a. 🎧 Listen, find who's who and justify your choice.



You: *Picture 3 is... because she is crazy about...*



b. 🗣️ Now ask your classmate how much he/she likes the activities in the drawings above and find out what he/she likes doing most.

Pupil A: *Do you like gardening?*

Pupil B: *Yes, I'm fond of gardening. What about you?*

Pupil A: *Oh no! I don't like gardening at all.*

Grammar is easy!

WB p. 46

More exercises Précis

Unit 3 Lesson 2

1 Le présent simple (2) : négation et interrogation

Précis p. 142

- Do you all like art museums? – *Mmm, I don't really like museums, sorry.*
- Does your celebrity play baseball?
- À la forme **interrogative**, on utilise l'auxiliaire **do** : (mot question en *wh-*) + *do* + sujet + verbe (+ complément) + ?
- À la forme **négative**, on utilise l'auxiliaire *do* + *not* = *don't* : sujet + *don't* + verbe (+ complément).

Your turn!

a. Aide Donna à rédiger son interview pour le journal de son collège en choisissant un verbe parmi les suivants (tu peux les utiliser plusieurs fois) : study – love – eat – prefer – find – keep – live.

– Hello Professor Peanut.

Why (1) you (1) squirrels?

– Because I (2) squirrels.

– What (3) they (3)? (4) they (4) insects?

– No, they (5) normally (5) insects, they (6) nuts and fruit.

– (7) a squirrel (7) all the food it (8)?

– No it (9), it usually (10) it for later!

– Finally, where (11) squirrels (11)?

– They (12) in parks or in nature.

– Thanks for your time, Professor Peanut.

2 L'expression du goût

Précis p. 147

- I like reading.
- I love swimming and running.
- I'm also fond of watching American television shows.
- I'm crazy about sports activities.
- We're all keen on taking photos, aren't we?
- Plusieurs verbes et expressions permettent d'exprimer les goûts. Ils peuvent être suivis d'un groupe nominal ou d'un gérondif (forme en *V-ing* désignant une activité).

3 L'expression du degré et les intensifieurs

Précis p. 153

- On peut exprimer le **dégré** à l'aide d'expressions comme :

✖ ♥
I hate – I don't like – I like – I'm fond of – We are keen on – I'm crazy about – I love

- I absolutely love horse-riding in Central Park!

- I like musicals very much!

- On peut aussi utiliser des adverbes intensifieurs comme *really* ou *absolutely*, entre le sujet et le verbe; ou des adverbes comme *very much*, à la fin de l'énoncé.

b. Donne ton opinion sur les activités suivantes à l'aide des différentes expressions du goût et les intensifieurs.

1. reading an ebook

2. studying maths

3. watching football on TV

4. surfing on the Internet

5. travelling by plane

6. window-shopping

7. cooking

8. scuba-diving

Your challenge!

Au cours de cette leçon, tu as appris à :

- Parler de tes loisirs
- Dire ce que tu aimes
- Interroger quelqu'un et avec quelle intensité

Your challenge p. 47



Observe et déduis WB

Le présent simple : négation

et interrogation p. 44 1

L'expression du goût p. 45 2

L'expression du degré p. 45 2

Leisure and pleasure

A. Free time

Life is very boring without hobbies because they bring a welcome change to our routine. Teenagers are fond of game consoles and computer activities, but there are other activities. Here are some ideas...



Clubs

In the United Kingdom, the majority of teenagers join school clubs after their lessons. They enjoy extracurricular activities: playing sports, learning a musical instrument, cooking, singing or dancing...

Volunteering

Voluntary work is very popular. In the UK and the USA, about 50% of teenagers aged 12 to 18 take part in volunteer activities. They give their time to do something useful and help others. It is also a great way to meet new people.

What hobbies are popular in your country?

1. Read the text and find what it is about.
2. Note down all the hobbies and name the activity in the picture.
3. Find out when teenagers participate in extracurricular activities. Compare with school clubs in France.

B. Top ten activities in the USA

Prepare your challenge!

You know about popular hobbies in the UK (p. 40) but what about hobbies in America? Here's a survey on the favourite activities of young Americans (aged 7 to 17).

activity	number of participants	frequency
basketball	4,100,000	52 days/year
fishing	3,500,000	15 days/year
skating	3,500,000	25 days/year
watching TV	34,000,000	3 hours a day 365 days/year
running/jogging	3,000,000	100 days/year
listening to music on MP3 player	15,000,000	2 hours a day 365 days/year
baseball	2,531,000	52 days/year
going to the movies	34,000,000	10 days/year
outdoor soccer	2,435,000	52 days/year
reading the newspaper	8,000,000	20 min/day 365 days/year

1. Read the list, say which is the number 1 activity for young people in the USA and react.
2. Re-arrange the list according to the popularity of each activity.
3. Say how often young Americans do the activities above.
4. Ask your classmates which hobbies or sporting activities they do, then list the top 5.

C. Awesome!

1. Look at the photo and say which words you associate with this hobby.
extreme – safe – dangerous – ordinary – difficult – frightening – crazy – fun
2. Read the information card, close your book and say what you can about skydiving.
3. Learn about two more crazy hobbies and fill in the information cards in your workbook.
WB p. 47



skydiving

aim: practising free fall and experiencing flying
equipment: a flight suit and a parachute
qualities required: love of heights, speed and jumping
speed record: in 2012, Felix Baumgartner reached speeds of 833 mph (1333km/h), thus breaking the sound barrier

Tests + tasks

www.bordas-hithere.fr



Oral understanding

At the Youth Centre

A2 Je peux identifier le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement.



Written understanding

Homework

A2 Je peux comprendre un mail personnel simple et repérer quelques informations.

Your challenge!

HOBBY NUMBER 1
HOW OFTEN



Your class is taking part in a poll on the leisure activities of young Europeans. Make a survey of your classmate's hobbies.

La mission

En groupes de 4 élèves, vous organisez le sondage. Vous préparez les questions et vous écrivez les réponses.

Comment faire ?

- D'abord, préparez dix questions sur des thèmes variés (sport, musique, arts, loisirs inhabituels...), ensuite demandez à quelle fréquence vos camarades pratiquent ces passe-temps.
- Interrogez un maximum d'élèves pour que votre sondage soit représentatif de votre classe.
- Notez scrupuleusement les réponses obtenues en construisant des phrases.
- Vous pouvez présenter des graphiques, Indiquer des pourcentages selon des critères retenus (garçons/ filles/années de naissance des élèves...).
- Vous pouvez présenter les réponses au sondage sous la forme que vous voulez : poster commenté, diaporama commenté, bilan écrit... Et si un journal existe dans votre collège, pourquoi ne pas publier un article sur ce sujet en anglais ?

B2i 1.2 / 1.5 / 1.6 / 3.1 / 3.3 / 3.5 / 4.5

Cette page va te permettre de t'auto-évaluer dans les 5 activités langagières.

Check point 1

Après avoir réalisé les tâches, demande les grilles d'auto-évaluation à ton professeur.

Listening

What do you want to do today?

Écoute l'enregistrement et prends des notes, puis rédige tes notes en français de façon organisée.

Ton objectif comprendre l'essentiel d'une conversation

Es-tu capable de :

- ▶ Donner le sujet de la conversation ?
- ▶ Dire qui parle et trouver les liens entre les personnages ?
- ▶ Préciser quand et où se passe l'action ?
- ▶ Trouver cinq détails qui indiquent la ville où se déroule l'action ?

Speaking

a. My favourite hobby

Enregistre ton exposé en anglais et écoute-toi pour t'auto-évaluer.

Ton objectif présenter ton loisir favori à ton/ta meilleur(e) ami(e)

Es-tu capable de dire :

- ▶ Quel est ton loisir préféré ?
- ▶ À quelle fréquence tu le pratiques ?
- ▶ Ce que tu aimes dans ce loisir ?
- ▶ Pourquoi tu l'as choisi ?

b. Your birthday party!

Tu réunis tes amis pour ton anniversaire. Tu leur proposes, en anglais, des activités. Ils réagissent à tes suggestions.

Ton objectif proposer des activités et réagir aux suggestions

Es-tu capable de :

- ▶ Faire des suggestions ?
- ▶ Poser/répondre à des questions simples ?
- ▶ Réagir aux réponses de ton/tes camarade(s) ?

Writing

Love from sunny Sainte-Maxime

Après une semaine de vacances dans le sud de la France, tu écris un courriel, en anglais, à ton correspondant pour lui donner envie de te rejoindre.

Ton objectif exprimer des possibilités et faire des suggestions

Es-tu capable de :

- ▶ Rédiger quelques phrases sur la famille, la maison, le village où tu te trouves en vacances ?
- ▶ Expliquer brièvement ce que tu fais et tes loisirs ?
- ▶ Donner des détails supplémentaires ?
- ▶ Convaincre ton correspondant de te rejoindre ?

A good read!

Garfield



Understanding

- 1 What do you know about Garfield? Look at the strip above for help (characters, attitudes and situations).
- 2 Identify 2 types of speech bubbles in this comic strip. Why are the speech bubbles different?
- 3 Read the speech bubbles. What do they tell you about Garfield's personality?
- 4 Look at the strip below and imagine the content of the speech bubbles.
 - a. First, work in groups and complete the bubbles.
 - b. Present your comic strip to the rest of the class and discuss.
 - c. Now, put the original text in chronological order. Is it different from your initial ideas?



Annexe 2b Hi There! Anglais 5ème, Unit 3 (workbook, version corrigée)

Unit 3 • Hobbies

We like having fun! Book p. 36

a. What does the title suggest? activities – games – sports

b. Match names and illustrations.

1 d 2 e 3 a 4 b 5 c

c. Find a synonym for love: be keen on

d. Say which stanza has the following rhyming pattern: abab stanza 2

Lesson 1 Let's go ice skating! Video or Audio

Understanding Book p. 39

3 Identify the situation.

a. Check what the conversation is about.

Listen. I've got an idea!
Let's go ice skating!

b. What is Dan's problem?

Cool! But there's a problem.
Mia is really good,
but I can't ice skate!

thirty-five **35**

4 Find more clues

a. Describe Dan's situation.

1. Fill in the speech bubbles.

I haven't got any ice skates.

You can get them at the ice rink.

b. Find what time they arrange to meet.

1. Listen and fill in the schedule with the corresponding time expressions.

	this afternoon	tomorrow morning
Joe	✓	✓
Dan	✗	✓
final decision	tomorrow morning 11 o'clock	

2. Now complete the dialogue.

JOE: Are you free this afternoon?

DAN: No, I'm sorry. But what about tomorrow morning?

JOE: OK, let's meet at the ice rink at about 11 o'clock.

d. Say what information they get at the ticket office.

1. Complete the ice-rink board.

Today open until 10:30 pm

Prices

Full price: £ 10.00

Under 16 s: £ 5.00

2. Complete the conversation at the ice-rink ticket office.

questions	answers
<u>Can I</u> help you?	<u>yes, please.</u>
<u>How much</u> are the tickets?	They're <u>£5</u> for children under <u>16</u> .
<u>Can we</u> have <u>three tickets, please</u> ?	That's <u>£15, please.</u>
What time <u>does</u> the ice rink <u>close</u> ?	It <u>closes</u> at <u>half past ten</u> this evening.

Unit 3 • Lesson 1

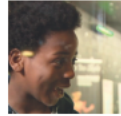
e. Say what Dan suggests and comment on Mia's and Joe's reactions.

1. Fill in the speech bubble.



Great! Let's stay
until half past ten!

2. Observe Mia and her friend. Make two sentences picking out the right adjectives from the list below.



angry – excited – reproachful – skeptical – bored
Mia is a bit reproachful but Joe is quite
excited at the idea.

Observe et déduis 1

Observe les phrases suivantes tirées de la vidéo et complète la règle.

DAN: I can't ice-skate!

JOE: You can get them at the ice rink.

Souviens-toi de la situation: Dan ne sait pas patiner et n'a pas de patins...

TICKET CLERK: Can I help you?

JOE: Can we have three tickets, please?

Décris la situation: la guichetière propose son aide tandis que Joe lui demande
s'il est possible d'avoir trois entrées.

Avec *can*, on indique ce qu'il est possible de faire.

Can est suivi de la base verbale.

Quelle que soit la forme ou la personne, *can* reste invariable.

À la forme interrogative, *can* se place en début d'énoncé :

can + sujet + base verbale + complément + ?

Observe et déduis 2

a. Regarde les phrases en **a**, **b2** et **c** et complète.

JOE: Let's go ice skating!

JOE: Let's meet at the ice rink at about 11 o'clock.

DAN: Let's stay until half past ten!

Let's + base verbale permet de proposer/suggérer une activité.

b. Observe la phrase suivante et complète la règle :

DAN: What about tomorrow morning?

Souviens-toi de la situation: Joe et Dan se téléphonent pour trouver une idée de sortie

et se donnent rendez-vous.

Pour faire une suggestion, on peut aussi utiliser l'expression : *What about* + nom + ?

thirty-seven 37

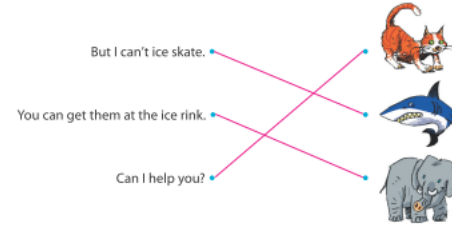
Speaking

Book p. 39

6 Intonation in questions.

a. Rappelle-toi de la prononciation de *can*.

1. Écoute, repère la prononciation de *can/can't* et relie-la au bon animal phonétique.



2. Relis ces trois phrases en reproduisant la prononciation de *can/can't* que tu as repérée.

3 Que peux-tu en conclure?

Dans les questions commençant par un mot interrogatif comme how/what/where,
l'intonation descend à la fin. Dans les questions auxquelles on répond par
Yes ou No (Ex. *Are you OK?*), l'intonation est montante.

b. Repère l'intonation utilisée dans le dialogue.

1. Écoute les phrases suivantes et entoure \uparrow si l'intonation monte,
ou \downarrow si l'intonation descend à la fin de la question.

Are you OK?	\uparrow	\downarrow
But what about tomorrow morning?	\uparrow	\downarrow
Where's Joe?	\uparrow	\downarrow
Can I help you?	\uparrow	\downarrow
How much are the tickets?	\uparrow	\downarrow

2. Répète les questions en utilisant la bonne intonation.

7 Act it out.

Avec ton voisin, joue le dialogue ci-dessous en respectant l'intonation ;
ensuite tu changeras les expressions soulignées.

JOE: Are you free this afternoon?

DAN: No, I'm sorry. But what about tomorrow morning?

JOE: OK, let's meet at the ice rink at about 11 o'clock.

DAN: Good idea. See you tomorrow.

JOE: See you!

TIPS Rappelle-toi de la façon dont
on dit la date.
WB p. 8

thirty-eight 38

Reading

Book p. 39

8 Hobbies in the UK.

Read the text and find five reasons to have a hobby. A hobby is a way to:

- make you feel happy _____ help the community _____ make friends _____
- make money _____ develop skills _____



Observe et déduis 4

a. Recopie une phrase du texte :

- à la 3^e personne du singulier : She plays the guitar.
- à la 3^e personne du pluriel : A lot of 14-19 year-olds take up new hobbies.
- à la 1^{re} personne du singulier : I often read teen magazines but I rarely watch TV.

Que nous apprennent les énoncés que tu as recopiés ?

Ce que le sujet de la phrase _____ a l'habitude _____ de faire.

b. Complète la règle.

- À la 3^e personne du singulier du _____ présent simple _____, le verbe prend la terminaison _____-s_____.
- Aux autres personnes, on utilise la _____ base verbale _____ sans _____ terminaison _____.

Observe et déduis 5

a. Relis les témoignages de Susan et Jack et déduis le sens des mots soulignés à partir du contexte.

SUSAN: I sometimes play the piano but I don't really have time for music.

JACK: My mum works until late so I always cook the meals.

Sometimes signifie parfois..., always..., toujours...

Ce sont des adverbes qui permettent d'exprimer _____ la fréquence _____ d'une action.

Ils se placent _____ entre le sujet et le verbe _____.

b. Indique à quel camembert correspond chaque adverbe.

- always often sometimes never

c. Observe les phrases ci-dessous et déduis le sens à partir du contexte.

SUSAN: I can swim quite well because I go to the swimming pool once a week on Saturdays. My sister practises the guitar 3 times a week and she gives concerts twice a year, in June and December.

once a week : _____ une fois par semaine _____ / twice a year : _____ deux fois par an _____

d. Retrouve dans le texte la question qui permet de demander à quelle fréquence on pratique les loisirs. How often?

Grammar is easy!

Book p. 41

1

Le présent simple et les adverbes de fréquence

a. Voici un emploi du temps typique pour la duchesse de Cambridge.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
morning	help children	check emails	check emails	check emails	check emails	read magazines /take a walk	jog
afternoon	take a walk	help children	help children	meet friends	shop	visit the Queen	watch horse races (once a month)

Ex. The Duchess of Cambridge checks emails four times a week/She often checks emails.

She reads magazines once a week on Saturday. She goes jogging once a week. She watches horse races... once a month on Sunday afternoons. She helps children three times a week and she takes a walk twice... a week. She often reads magazines on Saturday mornings. She visits the Queen once a week on Saturday afternoons.

b. Décris tes habitudes. Ex. I go to school five times a week...

.....

.....

.....

2

Can - can't

Écris 3 choses que tu sais bien faire et 3 choses que tu ne sais pas faire. Puis faire de même pour ton meilleur ami.

Réponses libres

.....

.....

.....

3

The suggestion

Ton meilleur ami s'ennuie beaucoup le week-end. Fais-lui huit propositions d'activités en variant les formules et en t'inspirant si tu le souhaites des idées suivantes.

disco - book - walk - TV - shopping - homework - train - skate park...

What about going clubbing? Let's buy the new book Dan likes.....

Let's take a walk! Let's watch TV! Let's go shopping!.....


What about your homework? Let's go to the skate park!.....

What about taking the train?


Unit 3 • Lesson 1

1 Fun with words


Décris ce que tu vois.




1. The girl is ice skating.




2. The man is acting.



3. The boy is swimming.



4. The lady is gardening.



5. The girl is reading.

2 Fun with sounds

Écoute ton DVD et entoure ↗ si l'intonation monte, ou ↘ si l'intonation descend. Puis entraîne-toi à répéter ces 6 phrases à voix haute jusqu'à ce qu'elles soient fluides.

1. How often do you garden?	↗	↘
2. Are you good at gymnastics?	↗	↘
3. What time do you start your piano lesson?	↗	↘
4. Can you act well?	↗	↘
5. Where do you go dancing?	↗	↘
6. Have you got binoculars?	↗	↘

3 Fun with grammar

Entoure à quelle fréquence tu fais ces passe-temps. Calcule ton score et découvre ton profil.

hobbies	never	sometimes	fairly often	often	frequently
music	0	1	2	3	4
sport	0	1	2	3	4
arts or crafts	0	1	2	3	4
IT	0	1	2	3	4
community work	0	1	2	3	4
drama	0	1	2	3	4
literature	0	1	2	3	4
cooking	0	1	2	3	4

Results: 0 to 8 Not bad but what about trying other hobbies? 9 to 16 Come on! There are so many interesting things to do! 17 to 24 You're enjoying life. Carry on! 25 to 32 Congratulations! You are really active and open-minded. 33 to 40 You're a real pro!

Lesson 2 Today's programme Audio Cousins : Episode 3

Understanding

2 Identify the situation.

a. Check the name of the city where the friends are.

1. Listen and note down the name of the city: New York City

2. Tick the expression associated with the name of that city:

the city that never weeps!

the city that never sleeps!

the city that never sweeps!

b. What is the conversation about?

Listen for the first question and fill in the speech bubble.




So what's the programme today?

3 Find more clues.

a. Say how many activities the cousins can do with the Pass.

1. Complete the sentence.



You can visit more than 70 attractions.

b. Find out the friends' likes and dislikes.

1. Listen and circle the activities you hear in the first column.

2. Listen again then complete who says what (columns 2 and 3).

3. Draw a ♥ or a ✖ next to the sentences to say if they like the activities or not (column 4).

activities	who?	Complete the sentences.	♥ ✖
	Tom _____ Katie _____	I <u>don't</u> really like museums. Me _____ neither.	♥ ✖ ♥ ✖
	Tom _____	I like musicals very much.	♥

	Tom	I'm also <u>fond</u> of <u>watching</u> <u>American television</u> .	♥
		I love _____	
	Katie	I like <u>shopping</u> .	♥
	Jack	I'm <u>crazy</u> about <u>sports activities</u> .	♥
	Donna	I <u>absolutely love</u> <u>horse-riding</u> .	♥
	Katie	I don't <u>like</u> <u>horse-riding at all</u> .	♥
		I don't _____	
	Donna	We are all <u>keen on</u> <u>taking</u> <u>photos</u> .	♥

C. Which activity do they choose?

1. Listen to Donna. How does she sound? Tick the corresponding illustration.

She sounds:



upset



happy



angry



excited

2. Fill in the speech bubble.



What about going to the top of the Empire State Building?
There are awesome views from the top.

3. Choose a synonym for *awesome*, circle the right answer.

impressive – horrible – unpleasant

4. Note down the names of the places you can see from the top of the Empire State Building.

Manhattan _____

Ground _____ Zero _____

Central _____ Park _____

The Hudson _____ River _____

d. What is Jack worried about?

1. What information does Jack give about the Empire State Building?

The height of the Empire State Building is:

1002 storeys 102 storeys 120 storeys

2. What does he ask? Pick out Jack's question.



Is there a lift?
I mean an elevator.

As-tu remarqué ?

Jack dit « *I mean, an elevator* ». Pourquoi, emploie-t-il le mot *elevator* ?

Jack craint de ne pas être compris de Donna et emploie un mot américain.

Elevator est le mot américain pour ascenseur. *Lift* le mot anglais.

Observe et décide !

a. Observe les phrases du dialogue ; quel est le temps utilisé ?

le présent simple

b. Indique si les phrases sont affirmatives, négatives ou interrogatives.

KATIE: What do you think, Donna? What do you usually do in New York?

Forme interrogative

DONNA: I absolutely love horse-riding in Central Park.

Forme affirmative

KATIE: Hmm... I don't like horse-riding.

Forme négative

c. Quel mot est utilisé pour poser des questions ? l'auxiliaire do

d. Quel mot est utilisé pour la négation ? don't/do + not

e. Te souviens-tu du mot utilisé à la 3^e personne du singulier ? does

Observe et déduis 2

a. Lis et complète ces phrases extraites de la conversation que tu as écoutée.

KATE: I don't like horse-riding at all.
 TOM: I don't really like museums, sorry.
 KATE: I like shopping.
 TOM: I like musicals very much.
 DONNA: I absolutely love horse-riding in Central Park.
 TOM: I 'm fond of watching television shows, can we go on the NBC studio tour?
 JACK: I 'm crazy about sports activities [...], can we go surfing?
 DONNA: We' re all keen on taking photos [...] there are awesome views.

b. Classe les formulations selon leur intensité en t'aidant des indices présents dans la phrase.



I don't like – I don't really like – I like – I'm fond of – We're keen on – I'm crazy about – I absolutely love

c. Complète pour résumer.

Après les verbes qui expriment le goût, on peut trouver deux types de complément.
 Le complément peut être un nom, comme par exemple *museums, musicals*, il peut aussi être une base verbale à laquelle on a ajouté -ing, comme par exemple *shopping*, horse-riding qui occupe dans la phrase la place d'un nom.

Speaking



Book p. 43

5 British and American accents

a. Repère quelques différences entre la prononciation américaine et britannique.
 1. Écoute et remplis le tableau : écris US si tu penses que la prononciation est américaine et UK si tu penses qu'elle est britannique.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
avenue	New York	New York	horse-riding	horse-riding	shopping	shopping	top	top
US	US	UK	UK	US	US	UK	US	UK

2. Que remarques-tu à propos des points suivants :

- la prononciation de *new* dans New York, de *-nue* dans avenue?
 En anglais américain, l'on dit /nu/ tandis qu'en anglais britannique l'on dit /nju/
- la prononciation du /t/ en anglais américain et en anglais britannique ?
 Il n'est pas prononcé en anglais britannique (la voyelle est allongée, comme dans *horse* et *York*).
- la prononciation du /o/ ?
 En anglais américain, le /o/ est plus proche du /a/.

Writing



Book p. 43

6 An American skyscraper.

As-tu été capable de lire l'article lorsqu'il était écrit sans ponctuation et sans majuscules ? Non, car la ponctuation et les majuscules apportent aux phrases une respiration qui nous permet de comprendre le sens du texte.

La ponctuation nous indique aussi si une phrase est **affirmative**, **interrogative** ou **exclamative** avec les points d'interrogation et les points d'exclamation. Pour parler, elle nous donne des indications sur l'intonation à adopter.

Les majuscules nous permettent de repérer les noms propres et les débuts de phrases.

Lorsque tu écris, pense à vérifier à chaque fois la ponctuation et les majuscules, c'est aussi important que l'orthographe.

Grammar is easy!

Book p. 45

1-3

Le présent simple et l'expression du degré



Voici les thèmes sur lesquels un organisme de sondage t'interroge.
 Complète les questions qui manquent et réponds en exprimant tes goûts et en employant toute la gamme de formulations que tu connais désormais.

	questions	answers
habits - breakfast time - lunch time - dinner time	What time do you usually have your meals?	I <u>usually have</u> breakfast at...
food - apples - blue cheese - cheese cake	Do you like apples? What about blue cheese and cheese cake?	Réponse libre
sports - running - dancing - playing volleyball	Do you like running? Do you like dancing? Do you like playing volleyball?	Réponse libre
leisure activities - American television shows - reading - shopping	Do you like American television shows? What about reading? What about shopping?	Réponse libre

Leisure and pleasure

Book p. 46-47

C. Awesome

3. Read about two more crazy hobbies and fill in the information cards.

Sandboarding is a board sport similar to snowboarding, but you practise it on sand dunes (desert dunes or beach dunes). It is really difficult so you have to be very adventurous and courageous. To go sandboarding you need to use a sandboard and go to places with huge dunes (Australia, Egypt, USA).



type of activity: sandboarding
 equipment needed: a sandboard
 place where you can practise it: sand dunes (Australia, Egypt, USA)
 qualities required: adventurous and courageous



Ice sculpture is an outdoor activity. It consists of sculpting blocks of ice to give it decorative forms. Ice sculpture has a limited life because it depends on the temperature and the environment. The sculptor must work quickly. It is both a traditional and a high-tech activity because the sculptor is an artist but he also uses machines to cut the ice. There are several ice festivals and competitions around the world, like the London Ice Sculpting Festival.

type of activity: ice sculpture
 equipment needed: blocks of ice and machines
 place where you can practise it: outdoors
 qualities required: must work quickly



What do you do when you see an elephant with a basketball?



You get out of the way!

1 Fun with words

Choisis des éléments dans le nuage, ajoute un intensifieur plus une activité de ton choix pour trouver 4 phrases.

I am not don't
 fond of keen on crazy
 about love like hate

Ex. I'm really fond of rollerblading.

Réponse libre

2 Fun with sounds

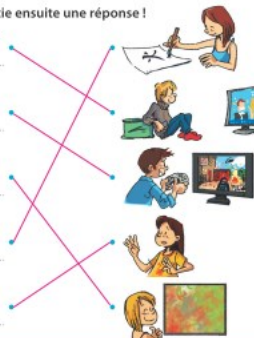
Écoute ton DVD et devine de quel accent il s'agit.

Phrase 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phrase 2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Phrase 3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Phrase 4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phrase 5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 Fun with grammar

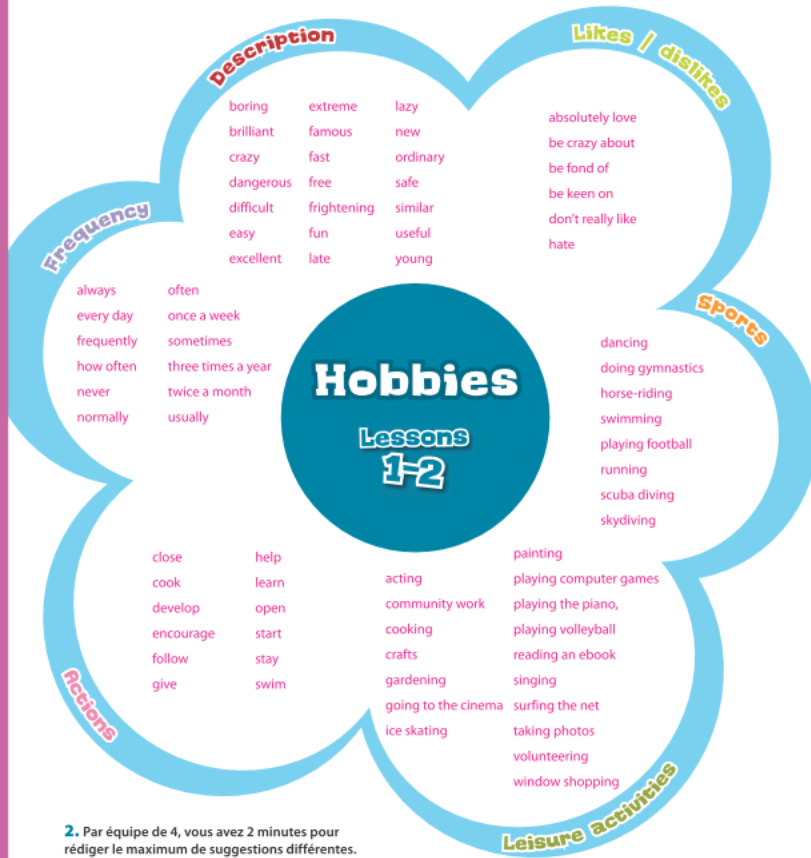
Remets les mots dans l'ordre et ajoute do ou does. Associe ensuite une réponse !

- after - usually - do - homework - What - you - your - ?
 What do you usually do after your homework?
- brother - your - games - like - video - playing - ?
 Does your brother like playing video games?
- British - modern - like - you - painting - ?
 Do you like British modern painting?
- study - your - Japanese - sister - ?
 Does your sister study Japanese?
- milk - you - tea - with - have - your - ?
 Do you have milk with your tea?



Unit 3 • Word flower

1. Écris les mots nouveaux que tu as appris dans le pétale correspondant.



2. Par équipe de 4, vous avez 2 minutes pour rédiger le maximum de suggestions différentes. L'équipe avec la plus longue liste gagne ! Attendez le top départ de votre professeur. Prêt ?