

Marzena Watorek et Marie Durand (Paris 8 et UMR 7023),  
Rebekah Rast (AUP et UMR 7023)

Les premières étapes dans l'acquisition d'une langue étrangère :  
dialogue entre Acquisition et Didactique des langues

*Journée d'étude Acquisition-Didactique 2*  
*Organisée dans le cadre du GDRI – SLAT*  
*avec le concours de PLIDAM EA 4514*

*INALCO*  
*19 mars 2016*

## **Introduction**

Nous assistons à la multiplication croissante des échanges de différents types (professionnels, familiaux, économiques etc.) entre les pays dans le monde entier. L'anglais s'est imposé comme une langue véhiculaire dont la maîtrise est indispensable dans tout domaine d'expérience. Cependant, la maîtrise quotidienne d'une autre langue étrangère est tout aussi importante. Les méthodes d'enseignement des langues doivent répondre aux besoins de communication et donner la possibilité d'acquérir une nouvelle langue rapidement et de façon efficace. Malgré les efforts réalisés depuis des décennies, l'amélioration des démarches didactiques et pédagogiques reste toujours au cœur de la réflexion en didactique des langues étrangères.

La question des implications didactiques des travaux en acquisition des langues et en psycholinguistique est devenue d'actualité en France, notamment depuis les années 2000 (cf. Véronique 2000). Cependant, il manque des recherches systématiques et coordonnées pour analyser avec précision la possibilité de faire bénéficier la didactique des résultats émanant des études sur le processus d'acquisition d'une langue. Des publications récentes ont permis d'enrichir ce débat (p. ex. Trévisiol et Komur 2011), mais on évoque souvent les difficultés d'un dialogue constructif entre les deux champs, didactique des langues étrangères d'une part, et acquisition des langues, d'autre part (cf. Véronique 2005, 2011).

La didactique des langues est un champ disciplinaire qui a une orientation actionnelle et interventionniste (cf. Véronique 2005), ce qui l'a conduit à s'appuyer sur diverses disciplines. Bien que la linguistique et plus largement les sciences du langage (où on situe la recherche en acquisition des langues) soient une discipline connexe importante pour la didactique, on ne doit pas oublier que celle-ci puise également dans les recherches en psychologie, sociologie, anthropologie et prend en considération dans sa réflexion les cultures et politiques éducatives, les savoir-faire pédagogiques etc. L'objectif premier de la didactique des langues est de développer une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues qui conduit « à l'action dans un contexte dont la complexité pèse de tout son poids sur l'enseignant » (cf. Py 2000).

Cependant, l'objectif ultime de la didactique des langues<sup>1</sup>, est de permettre de développer des outils et créer des conditions qui favorisent l'acquisition. C'est là donc le point de rencontre entre les deux champs, acquisition et didactique. La mise en place de ces outils qui correspondent en réalité à différentes démarches didactiques devrait s'appuyer en partie au moins sur notre connaissance de ce qu'un apprenant des langues étrangères fait pour s'approprier une nouvelle langue. La recherche en acquisition des langues se donne comme objectif de découvrir le traitement très complexe d'une nouvelle langue par l'apprenant en tenant compte de différents niveaux d'analyse allant de la perception vers la production dans cette langue. Ainsi, on pourrait considérer que le point d'arrivée des études en acquisition est la description de ce que fait l'apprenant pour s'approprier une nouvelle langue. Cette description correspondrait au point de départ de la réflexion didactique afin de mieux définir les tâches d'apprentissage et d'enseignement dans le processus didactique de l'appropriation d'une langue cible (cf. Watorek 2008).

Les trois questions ci-dessous reflètent, à notre avis, les préoccupations des acquisitionnistes ainsi que des didacticiens et des enseignants de langue(s) :

- Quel est le rôle de la/des langue(s) source(s) dans le processus de l'appropriation d'une nouvelle langue ? Quelles connaissances linguistiques antérieures aident l'apprenant dans la perception, dans la compréhension et dans la production en langue étrangère ? Comment ces connaissances interagissent-elles avec les caractéristiques de la langue cible présentée dans un cours de langue (l'input ou l'entrée linguistique) ?
- Comment les apprenants s'acquittent-ils de différentes tâches de production plus ou moins guidée ? Quelle influence le type de tâche peut-il avoir sur la production des formes correctes en langue cible ?
- Est-ce que la présentation explicite des règles de grammaire aide réellement à comprendre le fonctionnement de la langue cible et à se l'approprier ? Existe-t-il des connaissances linguistiques qui seraient plus facilement acquises grâce à la mise en relief des formes enseignées lors d'un cours de langue étrangère ?

Le projet VILLA (Varieties of Initial Learners in Language Acquisition: controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation) porte sur l'acquisition initiale du polonais dans un contexte institutionnel en situation contrôlée. Nous présentons ci-dessous un certain nombre de recherches en cours issues de ce projet, ce qui permettra de donner des éléments de réponse aux trois questions que nous venons de poser, et ouvrir un dialogue fructueux, on l'espère, entre la didactique des langues et la recherche en acquisition.

## **1. Projet VILLA – buts, objectifs, questions**

Le projet ANR ORA VILLA (juillet 2011 – juin 2014) se donne pour but d'étudier les toutes premières étapes d'acquisition d'une langue étrangère en observant ce que les

---

<sup>1</sup> La didactique des langues repose sur l'idée que l'appropriation d'une LE est facilitée par l'action ou le guidage d'un tiers.

apprenants font lors d'un enseignement d'initiation au polonais. Ce projet a un double objectif, théorique et applicatif à la fois.

Sur le plan théorique, les recherches menées dans le cadre de ce projet devraient pouvoir contribuer à des débats qui animent la recherche actuelle en acquisition des langues, et qui portent sur :

- l'état initial en acquisition d'une nouvelle langue,
- l'interface entre la didactique et l'acquisition des langues,
- l'acquisition d'une L3,
- le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère
- l'effet du type d'instruction auquel les apprenants sont exposés lors du processus de l'appropriation d'une langue étrangère.

Sur le plan applicatif, il s'agit de contribuer à la réflexion sur la manière dont les enseignants peuvent optimiser le temps offert par un cours de langue, et sur les démarches didactiques qu'ils mettent en œuvre afin d'aider les élèves à analyser l'entrée linguistique, en les conduisant à une appropriation rapide et efficace d'une langue étrangère.

Ainsi, les questions posées dans l'introduction sont au centre des préoccupations du projet VILLA.

Pour répondre à ces questions et atteindre les objectifs théoriques et applicatifs, le projet s'est donné des moyens méthodologiques pour :

- observer le parcours acquisitionnel qui débute au niveau zéro de connaissances en langue cible jusqu'à 14 heures d'exposition ;
- étudier le traitement de l'input (ici correspondant à tout ce que les apprenants reçoivent pendant le cours de polonais) dans différents domaines (perception, compréhension, analyse grammaticale et production) en relation avec les caractéristiques de cet input (type de structures grammaticales et d'items lexicaux, leur fréquence et la manière de les présenter pendant le cours);
- examiner le rôle des connaissances initiales de l'apprenant (adultes et enfants) dans le traitement de l'input : le rôle des caractéristiques typologiques de la langue source (dimension translinguistique) ainsi que le rôle des principes universels propres au langage et à la communication.

## **2. Corpus VILLA – méthodologie et données**

Le corpus VILLA offre une documentation complète des séances d'enseignement du polonais, langue relativement peu diffusée et peu enseignée en Europe, des acquis des apprenants ainsi que de leurs profils individuels. Il donne ainsi la possibilité d'examiner avec précision des séquences didactiques en relation avec les comportements des apprenants, les interactions mutuelles entre apprenants et avec l'enseignant. L'analyse de ces séquences didactiques et du déroulement des cours réalisés avec deux démarches didactiques différentes mise en parallèle avec les résultats des tests que les apprenants ont effectués en polonais, permettra d'affiner la réflexion autour des questions concernant l'apport de la recherche en acquisition pour la didactique des langues.

Dix groupes d'apprenants dans cinq pays européens, France, Italie, Allemagne, Angleterre, Pays-Bas (deux groupes dans chaque pays), ont été exposés à un cours d'initiation au polonais assuré par un enseignant de langue maternelle polonaise, recruté spécialement pour cette expérimentation. La méthodologie d'enseignement préconisée s'appuie pour l'essentiel sur les principes de l'approche communicative : les contenus linguistiques sont introduits en fonction de différentes situations de communication et en relation avec les actes de parole qui les définissent. L'enseignant utilise des dialogues pour introduire différents éléments linguistiques. Cependant, certains principes adoptés sortent du cadre strict de l'approche communicative. Ainsi, l'input fourni est exclusivement monolingue et l'enseignant n'utilise pas la langue maternelle des apprenants.

En dehors de cette ligne de conduite générale en matière de méthodologie d'enseignement, dans chaque pays (sauf en Allemagne) deux groupes distincts d'apprenants représentant le même profil (âge, niveau d'instruction, type d'études etc.) ont été soumis à deux types de cours de langue polonaise, différenciés par le degré d'explicitation des formes grammaticales abordées par l'enseignant. Ainsi, un groupe a reçu un enseignement basé sur le sens (*meaning-based input*) tandis que l'autre, un enseignement davantage axé sur la forme (*form-based input*), le contenu des cours restant le même. Les groupes d'apprenants ayant suivi des cours de type *form-based input* avaient accès à des supports visuels où les formes enseignées étaient soulignées et regroupées selon les paradigmes grammaticaux. Dans ce type de cours, l'enseignant a procédé à une correction plus systématique et axée sur la forme ce qui n'était pas le cas dans les cours de type *meaning-based*. Cependant, aucune explication métalinguistique n'a été fournie, ce qui s'explique par le fait que tous les cours étaient entièrement assurés en polonais. En effet, le niveau initial de l'apprentissage ne permettait pas d'utiliser la langue cible pour les explications grammaticales.

En revanche, l'équipe allemande a constitué deux groupes d'apprenants différents, de jeunes adultes et des enfants âgés de 10/11 ans, tout en gardant le même type de démarche, celle basée sur le sens (*meaning based input*). Les données allemandes ont été pensées pour pouvoir aborder la question du facteur de l'âge dans l'acquisition initiale. Le tableau 1 en annexe synthétise le nombre et le type d'apprenants qui ont été suivis dans chaque pays.

Chaque groupe d'apprenants a bénéficié de 2 semaines de cours de polonais composé de 9 séances de 1h30 (soit 90 minutes) et d'une dernière séance d'une quinzaine de minutes, ce qui correspond à 14 heures de cours au total.

Dans chaque pays l'ensemble des cours a été filmé par deux caméras (l'une positionnée sur l'enseignant et l'autre sur les apprenants) et a été enregistré avec un enregistreur numérique multipistes de haute qualité technique (Macbook HD recording with RME Fireface and Presonus preamps), équipé de 20 microphones (audix), un pour chaque apprenant, et un microphone sans fil (Dpa) pour l'enseignant. Ainsi, nous disposons non seulement de l'image qui documente chaque séance et des enregistrements de la parole du professeur mais également des enregistrements audio de toutes les interventions durant les séances de chaque apprenant séparément.

Les apprenants ont été testés soit avant, soit après les séances successives avec différentes tâches permettant de documenter le développement pendant la période de l'observation, de leurs acquis en perception, en compréhension et en production (cf. tableau 2 en annexe).

Les apprenants de tous les groupes ont été soumis (à plusieurs reprises pendant la période des cours) à ces tests en polonais avec pour objectif d'évaluer leurs capacités

dans différents types de traitement allant de la perception de la langue cible jusqu'aux premières productions plus ou moins guidées. Ainsi, les tests résumés dans le tableau 2 (en annexe) se répartissent en fonction du niveau linguistique ciblé : phonologie, lexique, morphologie, syntaxe, discours.

Le corpus de ce projet fournit donc des données très variées qui peuvent être abordées sous différents angles. Bien que les résultats déjà disponibles éclairent surtout la manière dont l'apprenant analyse une nouvelle langue au cours de l'acquisition, les questions propres à la didactique des langues peuvent être abordées également. Nous proposons donc d'axer le débat de notre journée d'étude sur la question de l'interface entre l'acquisition et la didactique.

### **3. Résultats empiriques**

La base de données issue du projet VILLA est conséquente. Bien que le dépouillement soit encore en cours, de nombreux résultats ont déjà été présentés dans des communications à des colloques internationaux et dans des publications. Ces résultats seront présentés selon trois grands axes qui correspondent aux trois questions posées dans l'introduction. Ainsi, dans la section 3.1, il sera question de l'interaction entre les connaissances linguistiques antérieures provenant notamment de la langue maternelle des apprenants, et les caractéristiques de l'entrée linguistique en langue cible présentée en cours de langue polonaise. La section 3.2 sera dédiée à la question de l'impact des tâches de production auxquelles les apprenants doivent faire face sur la mise en œuvre du nouveau système linguistique en cours de développement. Et finalement, dans la section 3.3., nous synthétiserons les premiers résultats portant sur l'influence de la focalisation plus ou moins importante sur les formes enseignées, sur le traitement de la langue cible par les apprenants étudiés.

#### **3.1. Le rôle de la langue source et des caractéristiques de l'input**

La question de l'influence des langues sources sur le traitement des données linguistiques lors d'une nouvelle acquisition a fait l'objet de nombreux travaux en acquisition des langues. En ce qui concerne les étapes initiales de l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes il faut citer les travaux du projet ESF (cf. Perdue 1993) qui portait sur des apprenants débutants en milieu naturel. Ces travaux ont mis en évidence que les apprenants débutants qui apprennent une nouvelle langue sans enseignement n'ont qu'un recours très limité aux spécificités des langues source et cible en présence. Plus l'acquisition avance, plus on atteste dans leurs productions des erreurs marquées par le recours à la langue maternelle (cf. Perdue 1995, Klein et Perdue 1997). Giacobbe (1992) dans ses analyses des apprenants du projet ESF a mis en évidence le rôle important des connaissances de la langue maternelle qui, constitue selon cet auteur les fondements du nouveau système que construit l'apprenant. Quoiqu'il en soit, les connaissances des langues sources (langue maternelle et/ou d'autres langues étrangères) sur lesquelles s'appuie l'apprenant pour traiter l'input, font partie des connaissances initiales plus vastes englobant à la fois les caractéristiques typologiques des langues en présence dans le processus d'acquisition et des principes universels spécifiques au langage et à la communication (cf. Klein 2001).

Les langues sources des apprenants du projet VILLA (2 langues romanes – le français et l'italien, et 3 langues germaniques – l'anglais, l'allemand, le néerlandais) présentent des caractéristiques typologiques qui les contrastent entre elles, et qui les contrastent par rapport à la langue cible, le polonais (cf. tableau 3 en annexe).

Pour ce qui de l'input, il correspond, dans le cadre du projet VILLA, au cours d'initiation au polonais, entièrement contrôlé dont nous disposons des enregistrements vidéo et audio pour toutes les séances suivies par les apprenants étudiés. La durée de l'exposition a incontestablement un impact sur l'apprentissage d'une langue. Cependant, il est intéressant de voir également quel est l'impact de différentes caractéristiques de l'input reçu par les apprenants. Dans les études issues du projet VILLA, nous avons pris en compte essentiellement deux caractéristiques. Il s'agit d'une part, de la fréquence de différents mots et structures présentés, et d'autre part, de la similarité lexicale entre les mots du polonais et les mots des langues sources considérées dans notre étude que nous appellerons la transparence. A part la fréquence et la transparence étudiées de façon systématique, d'autres caractéristiques de l'input sont prises en compte en fonction du type de test auquel les apprenants sont soumis.

### *La fréquence*

Des recherches en acquisition des langues premières et secondes suggèrent un rôle important de la fréquence dans le traitement de l'input (Braine et al. 1990, Slobin 1985, Ellis 2002, Gullberg et al. 2010, Rott 1999). Cependant l'effet de la fréquence n'est pas forcément immédiat (Slobin 1985 ; Rast 2008). Le projet VILLA porte sur une courte période initiale d'apprentissage d'une langue, ce qui permet d'identifier le moment où l'effet de la fréquence devient important pour l'acquisition. De plus, grâce à la batterie de tests utilisés, il est possible d'analyser le rôle de la fréquence dans le traitement de la langue cible à différents niveaux d'analyse linguistique que l'apprenant doit effectuer, à savoir les niveaux phonologique, sémantique, morphosyntaxique et discursif.

Nous avons donc établi d'emblée une catégorie de mots fréquents que l'enseignant devait utiliser de façon fréquente et systématique durant les séances successives échelonnées sur les 14 heures. Ainsi, les mots fréquents correspondent aux items employés au moins 20 fois dans l'input. Ce degré de fréquence semble avoir un effet sur le traitement de l'input en L2 d'après des travaux antérieurs (cf. p. ex. Goldschneider et DeKeyser 2001). D'autres items sont, soit complètement absents de l'input, soit utilisés avec une fréquence très faible.

### *La transparence*

En ce qui concerne la transparence, les mots présentés dans les séances successives font partie de deux catégories, mots transparents et mots opaques. Ce classement a été fait suite à un test de transparence effectué avant la préparation du cours de polonais auprès des locuteurs natifs des 5 langues sources considérés dans nos travaux. Ces locuteurs natifs n'ont jamais été exposés au polonais avant ce test dans lequel ils ont dû traduire dans leurs langues respectives les mots polonais en se basant sur une potentielle familiarité avec les mots de leurs langues sources. Ce test a permis de constituer la catégorie de noms transparents que les locuteurs des 5 langues ont pu traduire correctement en polonais sans aucune connaissance préalable de cette langue. A titre d'exemple, un item comme « francuz/français » est considéré comme transparent dans la mesure où il a été correctement traduit par au moins 50% de locuteurs natifs des 5 langues. En revanche, un mot polonais comme « lekarz/médecin » est considéré comme opaque.

### **3.1.1. L'extraction d'un item lexical**

Van Bergen, Shoemaker et Rast (2014) analysent les performances des apprenants adultes allemands, français, italiens et néerlandais dans une tâche de reconnaissance de mots (word recognition).

Ce test programmé sur E-prime vise à comprendre comment et à quel moment de l'apprentissage, les items lexicaux sont reconnus dans un flux sonore. Les apprenants entendent une phrase en polonais suivie d'un mot isolé. Ils doivent dire si « oui » ou « non » le mot se trouve dans la phrase entendue. Les mots isolés soumis au jugement font partie d'une des 4 catégories suivantes : items lexicaux transparents/fréquents, transparents/absents, opaques/fréquents et opaques/absents. Ce test permet donc d'examiner comment la fréquence et la transparence d'un mot participent à son extraction d'un flux sonore. Le test de reconnaissance de mots a été effectué 3 fois. Une première fois avant le début des cours, soit à 0 heures d'exposition au polonais (T0), une deuxième fois après 7h30 de cours (T1) et finalement une troisième fois après 13h30 de cours (T2).

En T0, lorsque les apprenants n'ont pas encore été exposés au polonais, le score des germanophones est significativement moins bon que celui des autres groupes. Par ailleurs, on atteste une différence significative entre l'extraction des mots transparents et des mots opaques chez les italophones et les francophones. Ces apprenants bénéficient plus de la transparence d'un mot que les germanophones et les néerlandophones, chez qui cette différence n'est pas observée. Ces résultats demandent d'autres analyses, notamment celle des caractéristiques phonotactiques (règles de combinaison des phonèmes pour former des syllabes) des mots cibles en relation avec les caractéristiques des équivalents allemands et néerlandais des mots transparents, qui pourraient être responsables de la différence entre les apprenants de langue source romane (l'italien et le français) d'une part et de langue source germanique (l'allemand et le néerlandais) d'autre part.

En T1 et en T2, dès que les germanophones reçoivent de l'input, leur score s'améliore et rejoint celui des autres groupes en dépassant le score des francophones. On observe également une forte influence de la transparence et de la fréquence des mots dans l'input pour tous les groupes d'apprenants. Ce résultat montre d'une part que les connaissances de la langue source jouent un rôle important dans la rapidité et l'efficacité du traitement du flux sonore de la langue cible. De plus, il montre l'importance de la régularité de l'exposition à une langue cible pour extraire efficacement des lexèmes d'un flux sonore, ce qui ne surprendra probablement pas les enseignants de langue. Mais c'est un résultat important pour les théories de l'acquisition, dont certaines n'accordent qu'un rôle très minimal à la quantité et à la fréquence de l'exposition aux données linguistiques de la nouvelle langue (cf. Schwartz et Sprouse 1996, Carroll 2013).

### **3.1.2. La perception et la production de la morphologie**

L'étude de Hinz, Krause, Rast, Shoemaker, Watorek (2013) a montré que le traitement de la morphologie nominale dans les jugements de grammaticalité et en production est influencé par les caractéristiques typologiques de la langue source qui interagissent avec les caractéristiques de l'input reçu. Cette étude se base sur les résultats des apprenants germanophones et francophones aux tests de jugements de grammaticalité et de questions-réponses à l'oral (cf. tableau 2 en annexe).

Selon une hypothèse générale, les apprenants germanophones seraient favorisés par rapport aux apprenants francophones par le fait que la morphologie nominale, absente en français, existe en allemand (cf. tableau 3 en annexe).

Les apprenants ont effectué les deux tests la première fois après 4h30 (T1) et la deuxième après 10h30 (T2).

Ces deux tests ont été conçus de façon à pouvoir observer la perception et la production des mêmes oppositions morphologiques nominales, à savoir le nominatif vs l'instrumental singulier féminin et masculin.

Dans la tâche de jugement de grammaticalité, réalisée sur E-prime, l'apprenant écoute une phrase composée de 3 mots, et doit appuyer sur le bouton : « oui » ou « non » respectivement si la phrase est correcte ou pas. Les phrases proposées dans ce test sont soit correctes, soit incorrectes du point de vue de la langue cible. Les items cibles soumis au jugement correspondent aux noms désignant des nationalités et des métiers, et sont présentés dans deux types de structures, l'une qui implique l'emploi du nominatif, et la deuxième, l'emploi de l'instrumental.

Exemples :

Albert jest fotografem / Albert est photographe (=Masc/Instrumental)

\*Tomasz jest fotograf / Tomasz est photographe (=Masc/Nominatif)

Daniela jest artystką / Daniela est artiste (=Fém/Instrumental)

\*Anna jest artystka / Anna est artiste (=Fém/Nominatif)

Les items cibles soumis au jugement des apprenants font partie des 4 catégories : items lexicaux transparents/fréquents, transparents/absents, opaques/fréquents et opaques/absents.

La tâche de questions-réponses à l'oral sollicite la production des mêmes items. Les apprenants voient d'abord une icône qui symbolise le genre (féminin ou masculin), ensuite une image qui représente une nationalité ou une profession, et finalement ils entendent la question qui sollicite une réponse soit avec le cas nominatif, soit avec l'instrumental.

Exemples :

kto to jest? (qui est-ce ?)

to jest student-Ø (Nom)

c'est étudiant

kim on jest? (il est qui ?)

on jest student-em (Instr)

il est étudiant

Les auteurs aboutissent à la confirmation de l'hypothèse générale sur le traitement plus aisé de la morphologie nominale par les apprenants allemands. Cependant, l'étude montre que l'importance de la langue source et de la fréquence d'un mot varie selon la tâche, c'est-à-dire selon le type de compétence sollicitée perception (jugement) vs production. De plus, la transparence d'un mot interagit différemment dans le traitement de la morphologie nominale avec les connaissances de la langue source (allemand vs français) et avec le type de tâche.

*Différences entre les apprenants francophones et germanophones*

En ce qui concerne la tâche de jugement de grammaticalité, les scores corrects des Allemands en T1 (après 4h30 de cours) sont significativement plus élevés que les scores corrects des francophones. Cependant, les apprenants francophones améliorent de façon



significative leurs scores lors de la deuxième passation du test (T2, 10h30 d'exposition) et rattrapent les apprenants allemands qui ne progressent plus beaucoup entre T1 et T2. Les connaissances linguistiques initiales issues de la langue source des apprenants allemands sont très importantes au tout début de l'exposition au polonais et aident clairement ces apprenants à percevoir et reconnaître la morphologie nominale. La durée d'exposition entre T1 et T2 (6 heures d'input en plus) n'est pas suffisante pour améliorer les performances des apprenants allemands (déjà très élevées). En revanche, 6 heures de cours permettent aux apprenants francophones d'améliorer leurs scores de façon à rattraper en T2 les scores des apprenants germanophones. La durée d'exposition à la langue cible compense donc le manque de connaissances initiales pertinentes.

La langue source semble jouer un rôle moins important en ce qui concerne la production de la morphologie nominale. Bien que les apprenants germanophones obtiennent de meilleurs résultats en production en T1 et en T2 que les apprenants francophones, la différence entre les deux groupes, n'est pas statistiquement significative.

#### *Influence de la fréquence d'un mot*

Les analyses montrent pour les deux groupes d'apprenants que la production d'un mot marqué par une désinence appropriée augmente dans le cas des mots fréquents dans le cours. En revanche, la fréquence d'un mot n'a pas d'effet significatif sur la reconnaissance de la morphologie nominale dans le test de jugement de grammaticalité. Il est possible que la fréquence dans le cas de certaines tâches puisse jouer un rôle important mais après une exposition plus prolongée à la langue cible. Rast (2008) dans une étude similaire a montré, par exemple, que la fréquence dans le test de répétition de phrases commence à jouer un rôle après 8 heures d'input seulement.

#### *Influence de la transparence d'un mot*

La transparence d'un mot ne joue pas le même rôle dans les deux tâches.

#### *- Test de Questions-réponses*

Tous les apprenants, francophones et germanophones, produisent plus facilement, en T1 et en T2, des mots avec une désinence appropriée lorsqu'ils sont opaques. Il semblerait donc qu'il soit plus facile pour les apprenants d'appliquer la règle morphologique à un mot opaque qu'à un mot transparent. Deux interprétations peuvent être proposées pour ce résultat. D'une part, on pourrait stipuler que les apprenants, dans un premier temps, focalisent leur attention plus sur les mots opaques et déduisent les règles à partir de ces items. Les mots transparents demandent moins d'attention, étant considérés en général comme connus. D'autre part, il est possible que pour apprendre un mot opaque, l'apprenant saisit le radical et la désinence comme une unité non analysée et la produit correctement. En revanche, dans le cas d'un mot transparent, le sens du radical étant compris, la désinence doit être analysée séparément. Une telle analyse demande probablement plus d'exposition à l'input et donc plus de temps pour qu'on puisse voir son résultat dans les productions des apprenants.

#### *- Test de Jugements de grammaticalité*

En ce qui concerne les germanophones, ils ont plus de facilité à juger les items absents de l'input lorsqu'ils sont transparents en T1 et en T2. Pour les items présents dans l'input, la transparence n'a pas beaucoup d'importance dans les jugements de grammaticalité.

En revanche, pour les apprenants francophones, on constate une différence de performance entre T1 et T2. En T1, ils réussissent mieux dans les jugements lorsque le mot transparent est absent de l'input que lorsqu'il est présent. En T2, cette différence s'efface. Ce résultat quelque peu surprenant prouve que l'analyse du système casuel de la langue cible par les apprenants francophones est plus longue que celle des apprenants germanophones qui décortiquent le système du polonais plus rapidement.

Ainsi, les francophones pourraient être troublés par les mots transparents présents dans l'input où l'enseignant les a présentés avec différentes désinences, à part celle sollicitée dans le test. Différentes modifications phonologiques et morphologiques du même item peuvent rendre l'analyse trop difficile après seulement 4h30 de cours. Prenons comme exemple le mot « Francuz » (« Français ») très fréquent, qui a été employé par l'enseignant avec différentes variantes liées à la déclinaison (p. ex. « francuzem », Instrumental masculin), au genre (« francuzka », Nominatif féminin ; « francuzką », Instrumental féminin) mais aussi au changement de classe grammaticale (« francuski », adjectif masculin ; « francuska », adjectif féminin).

Rast, Watorek et Latos (2015) ont affiné l'analyse du test de jugements de grammaticalité pour le groupe d'apprenants francophones. En partant de l'idée que le jugement d'une phrase grammaticalement bien formée devrait constituer une tâche plus facile pour l'apprenant que le jugement d'une phrase agrammaticale ; ces auteurs ont calculé les scores séparément pour ces deux types de phrases. Leur analyse montre que les apprenants réussissent mieux dans les jugements des phrases grammaticales. Par ailleurs, cette étude fait apparaître un effet fort de la transparence dans le cas des items absents de l'input.

### 3.1.3. La construction de la représentation morpho-syntaxique

La richesse de la morphologie nominale du polonais est accompagnée d'une certaine liberté d'ordre des mots. Le statut des constituants, Sujet vs. Objet, est donc marqué par le système casuel. La manière dont les apprenants traitent les phrases SVO vs. OVS permet d'analyser la construction de la représentation morpho-syntaxique en polonais. Saturno, Watorek et Latos (2015), Saturno, Watorek, Latos et Dimroth (2015) et Saturno et Watorek (en préparation) se sont concentrés sur les résultats de deux tâches : une tâche de répétition des phrases (Sentence Imitation, SI) et une tâche de compréhension (Picture Vérification, PV), réalisées par les apprenants francophones, italophones, néerlandophones, anglophones et germanophones. Les deux tâches sollicitent des connaissances en polonais relevant du marquage casuel (Nominatif vs. Accusatif) et ont été pratiquées après 9 heures de cours (T1) et une deuxième fois après 13h30 (T2) de cours de polonais. Dans la tâche de SI, les apprenants entendent une phrase et doivent la répéter après une petite pause de distraction. Les phrases qui constituent ce test, sont construites selon deux ordres : SVO et OVS.

SVO :        Brazylijka                      woła                              kucharkę.  
*Brasilienne (S-Nom) – appelle (V, 3pers sg) – cuisinière (O-Acc)*

OVS:        Kucharkę                      woła                              Brazylijka.  
*Cuisinière (O-Acc) - appelle (V, 3pers sg) - Brasilienne (S-Nom)*

Dans la tâche de PV, les apprenants doivent faire correspondre les phrases entendues aux images en choisissant entre deux images présentées simultanément. L'ordre des mots dans les phrases de ce test, est également variable.

La tâche de répétition est bien connue dans des travaux en psycholinguistique et en acquisition des langues premières et secondes (cf. Vinther 2002). En ce qui concerne l'acquisition des langues secondes, on considère que, si l'apprenant comprend la phrase, il est capable de la restituer même s'il ne le fait pas à l'identique. Autrement dit, l'apprenant ne peut pas imiter correctement une phrase s'il ne dispose pas d'une représentation de celle-ci. La précision de la répétition reflète sa compétence grammaticale.

Ces auteurs mettent en relation les résultats des apprenants étudiés aux deux tests de manière à définir différents types de stratégies adoptées par les apprenants. Les résultats montrent qu'en T1 (1ère passation du test après 9 heures d'input) une grande partie des apprenants de tous les groupes appliquent une stratégie « positionnelle », à savoir, ils traitent toutes les phrases comme SVO. Il est possible que ce traitement renvoie au principe sémantique identifié par Klein et Perdue (1997) chez les apprenants débutants en milieu naturel, selon lequel l'apprenant considère le premier constituant nominal d'un énoncé comme l'agent de l'action. Cette stratégie est reflétée par un score correct très faible avec les phrases OVS dans les deux tests. Dans la répétition des phrases et dans la compréhension, les apprenants traitent le SN préverbal qui est marqué par l'accusatif comme le sujet de la phrase. Ils ne sont donc pas sensibles à la morphologie nominale qui permet de distinguer entre le SN-objet et le SN-sujet. Ainsi, SN-objet en position préverbale est considéré comme le sujet de la phrase.

Les apprenants anglophones constituent le sous-groupe le plus important d'apprenants qui appliquent la stratégie positionnelle : il n'y a pas d'évolution lors de la 2ème passation des tests (T2 après 13h30 d'input). A l'opposé des anglophones se situent les germanophones et les italo-phones qui, dès T1, sont minoritaires à appliquer le principe positionnel (seuls 3 apprenants italo-phones et germanophones). En revanche, ils sont les seuls à avoir un taux de réussite très élevé (dépassant 50%) avec les deux types de phrases (SVO et OVS) dans les deux tests. Les francophones et les néerlandophones adoptent des stratégies différentes et l'évolution entre T1 et T2 est diversifiée.

Les auteurs suggèrent que la langue source contribue à développer la sensibilité au marquage casuel et à mettre en œuvre plus rapidement une stratégie morphosyntaxique. Ceci est le cas pour les allemands qui disposent de la morphologie nominale dans leur langue maternelle. En ce qui concerne les italo-phones, ils profitent probablement d'une part d'une relative souplesse de l'ordre des mots dans leur langue source. Les anglophones dont la langue source se caractérise par un ordre de mots SVO très rigide et une morphologie très pauvre sont clairement défavorisés dans le traitement morphosyntaxique du polonais.

Les francophones et les néerlandophones adoptent des stratégies intermédiaires. En français, malgré l'absence de marquage casuel sur le nom, il existe 2 genres marqués sur certains noms, déterminants et adjectifs. Le néerlandais est une langue où le verbe fini se trouve en 2ème position, comme en allemand, ce qui donne une certaine souplesse à la structure de la phrase. Cependant, contrairement à l'allemand le système casuel est absent, ce qui conduit à l'ordre SVO le plus fréquemment utilisé.

### **3.1.4. Construction du discours en langue étrangère**

Watorek, Rast, Trévisiol et Demagny (2015) et Watorek et Rast (2016) analysent les productions orales provenant de la tâche semi-guidée d'indications d'itinéraire dans

laquelle, à partir d'un plan de ville, l'apprenant doit indiquer son chemin à un touriste. Ces auteurs comparent 3 groupes d'apprenants, anglophones, germanophones et francophones apprenant le polonais.

Les productions des apprenants des 3 groupes sont similaires en ce qui concerne le lexique minimal employé pour réaliser la tâche, le schéma phrastique général et l'organisation discursive. L'analyse des séquences didactiques enregistrées montre que les caractéristiques partagées des discours produits en polonais par les francophones, les anglophones et les germanophones sont influencées par l'input reçu.

Les discours des 3 groupes se caractérisent également par des différences. D'une part, il s'agit d'une différence au niveau de l'organisation conceptuelle liée au choix des points de repère permettant de décrire le déplacement dans l'espace. Cette différence pourrait refléter les tendances typologiques des langues romanes et des langues germaniques en ce qui concerne le codage des concepts spatiaux (cf. Talmy 2000).

D'autre part, on atteste des différences concernant le marquage casuel sur l'élément nominal qui seraient dues à la langue source des apprenants. En effet, les germanophones, locuteurs d'une langue à marquage casuel, produisent plus de formes déjà bien marquées du point de vue du système du polonais ou évitent certaines constructions. Les anglophones, locuteurs d'une langue où le marquage morphologique est faible, optent davantage pour une forme invariable quelle que soit la préposition correspondant à la forme du nominatif en polonais. Les francophones essaient de marquer davantage le cas, même de façon inappropriée par des formes idiosyncrasiques, lorsque le nom n'est pas précédé d'une préposition. La présence de la préposition les conduit à l'emploi d'une forme invariable. Ainsi, la préposition pourrait être ressenti par ces apprenants comme un type de marquage casuel.

Cette étude montre que la construction du discours en langue étrangère au niveau débutant dans le cas de l'acquisition guidée est contrainte à la fois par le but communicatif relevant de la tâche communicative, par les caractéristiques de l'input reçu et par les connaissances de la langue source.

### **3.2. Impact du type de tâche sur la production en langue cible**

Watorek, Durand et Starosciak (soumis) analysent les productions des apprenants francophones résultant des 3 tâches qui se différencient par le degré de contrôle de la production. La tâche SI (cf. 3.1.3), implique une production qui consiste à répéter une phrase et se caractérise donc par un degré élevé de contrôle. La deuxième tâche (questions-réponses à l'oral, cf. 3.1.2) consiste à répondre à des questions précises sur support iconique qui présente un personnage (masculin ou féminin) accompagné d'une icône représentant un métier ou une nationalité. La question posée en polonais sollicite la réponse sous la forme d'un seul énoncé contenant soit l'instrumental (masculin ou féminin), soit le nominatif (masculin et féminin) en fonction de la structure de la question. Et finalement, la troisième tâche discursive semi-guidée est celle d'indications d'itinéraire (cf. 3.1.4).

Les résultats montrent que les apprenants produisent plus de formes correctes dans les tâches plus contrôlées que dans la tâche discursive semi-guidée. Les productions des apprenants dans les tâches ciblées sont peu contextualisées. L'objectif de ces tâches pour l'apprenant est de produire une bonne forme. L'attention de l'apprenant est donc focalisée sur la morphologie nominale.

On constate également que le rôle de la fréquence et de la transparence d'un item varie en fonction de la tâche. Etant donné que dans le cas des tâches semi-guidées, l'attention de l'apprenant est axée davantage sur le contenu du message et sur la réalisation du but

communicatif que sur la forme, l'apprenant n'a pas nécessairement recours aux items qui sont plus fréquents ou plus transparents dans l'input mais aux items nécessaires à la réalisation de la tâche.

Les auteurs remarquent également, en comparant les deux tâches ciblées (tâche de répétition des phrases et celle de questions-réponses) que la transparence a un effet significatif sur la production. Cependant, la transparence d'un mot constitue un facteur facilitateur dans la répétition tandis qu'elle joue un rôle négatif dans la tâche de questions-réponses. Ce résultat coïncide avec celui de Hinz et *al.* (2013) présenté dans la section 3.1.2., qui constatent que les apprenants, francophones et germanophones, produisent plus facilement, en T1 et en T2, des mots avec une désinence appropriée lorsqu'ils ne sont pas transparents.

Le rôle facilitateur de la transparence favorisant la répétition correcte d'un item pourrait être expliqué par le fait que cette tâche met en jeu la mémorisation. Celle-ci pourrait être favorisée par une familiarité de la racine de l'item à répéter. En revanche, lorsqu'il s'agit de produire un item de façon indépendante en répondant à une question, l'apprenant produit mieux les items opaques non analysés, c'est-à-dire mémorisés comme un bloc, plutôt que des items transparents pour lesquels il a entamé une analyse morphologique (cf. 3.1.2).

Il s'agit d'une première étude qui met en parallèle les productions des apprenants issues de différentes tâches. Cette étude va être poursuivie à travers l'analyse des productions réalisées par les apprenants durant la période d'observation. La banque de données VILLA dispose également de discours narratifs résultant d'une tâche de récit de fiction initiée par des clips vidéo (cf. tableau 2 en annexe, Finite story) ainsi que des interventions des apprenants pendant le cours.

De façon générale, l'étude présentée permet de cerner de façon précise l'impact du type d'activité langagière à laquelle est soumis l'apprenant, sur la production des réponses correctes, et de contribuer ainsi à notre compréhension du processus de traitement de l'input au tout début de l'acquisition d'une nouvelle langue.

### **3.3. Types de cours et apprentissage d'une nouvelle langue**

Le projet VILLA donne la possibilité d'examiner le rôle du type d'instruction sur l'apprentissage initial. Autrement dit, il s'agit d'essayer de comprendre dans quelle mesure la présentation plus ou moins explicite des formes enseignées lors des cours de langue favorise leur appropriation. Les cours de polonais axés sur la forme (*form-based input*) se caractérisent d'une part par des supports visuels (diapositives) où les formes enseignées sont soulignées et regroupées en fonction de différents paradigmes ; d'autre part, par les corrections de l'enseignant qui reprend les formes erronées produites par les élèves pendant le cours ; ainsi que par des activités didactiques qui favorisent une réflexion métalinguistique explicite.

L'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères s'est constituée en opposition aux méthodes plus traditionnelles s'appuyant essentiellement sur des exercices grammaticaux, et en réaction aux méthodes audio-orales d'inspiration behaviouriste. L'approche communicative dans sa forme la plus radicale se base sur les actes de parole qui définissent différentes situations de communication, et rejette la réflexion métalinguistique ainsi que la systématisation grammaticale dans l'enseignement des langues.

Malgré les avantages évidents de l'approche communicative, la vision de la langue réduite à la situation de communication a introduit des changements dans les

démarches didactiques qui ne se sont pas avérées toujours efficaces, notamment en milieu scolaire, avec un passage trop brutal vers la production libre.

Certains travaux en acquisition suggèrent que la réflexion sur la forme linguistique permet d'attirer l'attention sur un paradigme linguistique en favorisant ainsi l'apprentissage (p. ex. Norris et Ortega 2000).

### 3.3.1. Analyse phonologique de la langue cible

Shoemaker (2015) montre que les résultats des apprenants francophones exposés aux deux types d'input sont similaires lorsqu'il s'agit du test de discrimination de phonèmes (*phoneme discrimination*). Ce test est conçu afin d'examiner comment se développe la perception du nouveau système phonologique. Plus précisément, la question est de savoir comment et quand les apprenants commencent à distinguer de nouvelles catégories et percevoir des distinctions phonétiques. Ce test programmé sur E-prime est proposé aux apprenants trois fois, avant le début de l'exposition au cours de polonais (0h), une deuxième fois après la 3ème séance (après 4h30) et une troisième fois après la 7ème séance (après 10h30). Les apprenants entendent des paires de syllabes (non des mots) qui caractérisent des contrastes propres au système polonais tels que /sa/ vs. /za/. Ils doivent dire si les deux syllabes sont identiques ou pas. Les auteurs n'ayant pas trouvé de différence significative entre ces deux groupes, concluent que l'apprentissage phonologique pourrait être indépendant du type d'instruction.

Van Bergen, Rast et Shoemaker, E. (2014) en se basant sur des données provenant du test de reconnaissance de mots (*word recognition*, cf. section 3.1.1) comparent les scores obtenus par des apprenants adultes, francophones, italophones et néerlandophones, ayant suivi les deux types de cours (*meaning-based* et *form-based*). Cette étude ne fait pas apparaître non plus de différences significatives. Deux explications peuvent être proposées. D'une part, l'extraction des mots demande peut-être plus de temps d'exposition à la langue cible pour que le type d'instruction puisse influencer le traitement. D'autre part, la focalisation sur la forme plus ou moins importante n'influe pas sur la capacité d'extraire des mots de la chaîne sonore en langue cible.

### 3.3.2. Analyse morphosyntaxique

Contrairement à l'analyse phonologique où le type d'instruction ne semble pas avoir un effet significatif, les travaux qui portent sur les tests sollicitant une analyse morphosyntaxique de la part de l'apprenant, montrent une potentielle influence du type d'input.

L'étude de Starren, Watorek, Latos, Rast et Hilton (2013) concerne la tâche de compréhension (*picture verification*, cf. section 3.1.3.) où les auteurs ont comparé les apprenants francophones et néerlandophones ayant été exposés aux deux types de cours. Dans une tâche d'interprétation de phrases ayant un marquage casuel Nominatif vs. Accusatif suivant deux ordres de mots (SVO et OVS), les apprenants néerlandais du cours axé sur la forme réussissent mieux que ceux du cours axé sur le sens. Ce test a été proposé deux fois durant la période de l'enseignement, et les bonnes réponses entre T1 et T2 augmentent de façon similaire dans les deux groupes d'apprenants néerlandais. En revanche, ce résultat n'est pas confirmé par les données provenant des apprenants francophones. Le taux de réussite dans l'interprétation des phrases est similaire dans les deux groupes d'apprenants francophones en T1. En T2, le score correct des apprenants francophones ayant suivi le cours *Meaning based* augmente de façon significative mais pas celui des apprenants du groupe *Form based*.

Par ailleurs, dans une étude en cours, Rast et Watorek ont comparé les performances au test de jugements de grammaticalité (cf. section 3.1.2) des apprenants francophones des deux groupes, *Meaning Based* et *Form Based*. Là aussi les apprenants francophones ayant suivi le cours *Meaning Based* ont des taux de réussite plus élevés que les apprenants du groupe FB. De plus, ces auteurs ont observé que le temps de réaction dans les jugements est significativement plus long chez les apprenants du groupe *Form Based*.

Ces premiers résultats doivent être interprétés avec prudence. Cependant, on entrevoit, d'une part une interaction possible entre l'exposition à un cours de langue focalisant de façon plus ou moins importante sur la forme et la langue source des apprenants (les résultats des francophones et des néerlandophones divergent) et/ou leurs profils individuels. D'autre part, les résultats provenant des apprenants francophones des tests de compréhension et de jugements de grammaticalité montrent une tendance des apprenants exposés au cours *Form Based* à traiter avec plus de difficulté le système de la langue cible. Cette difficulté pourrait être liée à la mise en question plus rapide des hypothèses que les apprenants formulent sur le fonctionnement de la langue cible au tout début de l'acquisition. Leur analyse morphosyntaxique est en cours, mais la durée de l'exposition à l'input n'est pas suffisante pour voir l'évolution de cette analyse et la construction du système casuel productif en polonais.

D'autres études font entrevoir que la focalisation sur la forme peut influencer différemment le traitement des paradigmes linguistiques. Par exemple, Saturno (2015) a comparé les scores au test de répétition des phrases (cf. 3.1.3) des apprenants italiens ayant suivi les deux types de cours. Il a montré que les apprenants du groupe *Form Based* font attention essentiellement à la flexion des items nominaux tandis que les apprenants du groupe *Meaning Based* semblent être sensibles également à l'ordre des mots et à la transparence des items.

#### **4. En guise de conclusion : une invitation au débat**

Bien que les résultats disponibles soient encore fragmentaires, il nous semble tout de même possible de revenir aux questions formulées dans l'introduction pour voir ce que les résultats présentés apportent comme éléments de réponse.

Nous proposons donc à nos invités de reprendre ces questions et d'en discuter à la lumière de la synthèse des travaux du projet VILLA présentés dans ce texte.

Ainsi, le débat lors de notre rencontre sera articulé autour d'une question générale :  
quelles sont les implications didactiques de ces résultats ?

Cette question générale peut être affinées par des questions posées dans l'introduction que nous rappelons brièvement ci-dessous :

- Comment la/les langue(s) source(s) aide(nt)-elle(s) l'apprenant à percevoir/comprendre la langue cible et à produire des discours plus ou moins complexes ?
- Comment l'activité à laquelle l'apprenant est confronté influence-t-elle sa production ?
- La mise en relief des formes grammaticales, qui reflète les règles de grammaire à enseigner, aide-t-elle les apprenants ? Si oui, à quel niveau d'analyse de la nouvelle langue et à quel moment ?
- Comment les caractéristiques de l'input, autrement dit les contenus d'un cours de langue, en termes de fréquence et de transparence contribuent-elles à l'appropriation de la nouvelle langue ?





## BIBLIOGRAPHIE

- Braine, M.D.S., Brody, R.E., Brooks, P.J., Sudhalter, V., Ross, J.A., Catalano, L., and Fisch, S.M. (1990). Exploring Language Acquisition in Children with a Miniature Artificial Language: Effects of Item and Pattern Frequency. Arbitrary Subclasses, and Correction. *Journal of Memory and Language* 29, 591-610.
- Dimroth, C., Rast, R., Starren, M., Watorek, M., 2013. Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project, *Eurosla Yearbook 2013*, Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2), 143-188.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une Langue Étrangère: Cognition et Interaction*. Paris: CNRS Éditions.
- Goldschneider, J. and DeKeyser, R. (2001) Explaining the 'natural order of L2 morpheme acquisition' in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51, 1-50.
- Gullberg, M., Roberts, L., Dimroth, C., Veroude, K., & Indefrey, P. (2010). Adult language learning after minimal exposure to an unknown natural language. *Language Learning* 60 (Supplement 2), 5-24.
- Hinz, J., Krauze, C., Rast, R., Shoemaker, E. & Watorek, M. (2013). Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition: Evidence from French and German learners of Polish. *Eurosla Yearbook 2013*, John Benjamins, pp. 139-175.
- Kellerman, E. (1980). Œil pour œil. *Encrages Automne*, numéro spécial, 54-63.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass and L. Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley: Newbury House.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992) *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Philadelphia: John Benjamins.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997). The Basic Variety. Or: Couldn't Natural Languages be much Simpler? *Second Language Research* n° 13, 301-347.
- Klein, W. (2001). Elementary Forms of Linguistic Organisation. In S. Ward & J. Trabant (éds), *The Origins of Language* (pp. 81-102). Berlin, New York: de Gruyter.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (ed.) (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Vol. I and II. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Ed. CNRS.
- Py, B. (2000). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Etudes de Linguistique Appliquée*. n° 120, pp. 395-404.
- Rast, R. (2008). *Foreign Language Input: Initial Processing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rast, R., Watorek, M. & Latos, A. (2015). How do absolute beginners learn inflectional morphology? The case of French learners of Polish. Paper presented at the conference Classroom Oriented Research: Toward Effective Learning and Teaching Konin, Poland, 14 October.
- Rast, R., Watorek, M., Trévisiol, P. & Demagny, A.-C. (2015). To what extent does structured and practiced input neutralize L1 and L2 effects on an L3 at the initial stages of acquisition? Paper presented at EuroSLA, Aix-en-Provence, 28 August.

- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.
- Saturno, J. (2014). Case-Ending Processing in Initial Polish L2: The Role of Frequency, Word Order and Lexical Transparency. In 2013 Annual Meeting of the Slavic Linguistics Society (Vol. 3, pp. 341-353). Peter Lang.
- Saturno, J., Latos A. & M. Watorek. (2014). Early development of nominal inflection in L2 Polish. Paper presented at the EuroSLA XXIV, University of York - York (UK).
- Saturno, J., Latos A. & M. Watorek. (2015). Morphological marking in initial Polish L2 - individual strategies over time. Paper presented at the Workshop on L2 Case and Agreement, University of Ghent.
- Saturno, J., Watorek M., Latos A. & Ch. Dimroth (2015). Nominal morphology in initial Polish L2 the effect of the L1 and input exposure. Paper presented at EuroSLA XXV, Aix-en-Provence.
- Saturno, J. & Watorek, M. (en préparation). The emergence of functional case marking in initial varieties of Polish.
- Saturno, J. (2015). Perceptual prominence and morphological processing in initial Second Language Acquisition. In Amedeo De Dominicis (ed.), *pS-prominenceS: Prominences in Linguistics*. Proceedings of the International Conference, 76-95. Viterbo: DISUCOM press.
- Saturno, J. (2015). Effects of input condition on case ending processing in initial Polish L2. In: A. Bloch-Rozmej & K. Drabikowska (eds.), *Within Language, Beyond Theories (Vol II): Issues in Applied Linguistics*, vol. 2. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Shoemaker, E. (2015). The development of perceptual sensitivity to Polish sibilants at first exposure. *Proceedings of AMP 2014*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Slobin, D. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. II (pp. 1157-1256). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Starren M., Watorek M., Latos A., Rast R., Hilton H., 2013, Processing morpho-syntax at first exposure: The role of source language, input and learner variability, 23 Konferencja EUROSLA, Amsterdam.
- Trévisiol-Okamura, P. & G. Komur-Thillo (2011). (Eds.). *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*. Paris: Orizons.
- Van Bergen, G., Rast, R. & Shoemaker, E. (2014). Recognizing lexical forms in the speech stream at first exposure. Paper presented at the 24th annual conference of the European Second Language Association, York, UK, 4-6 September.
- Vinther, Th., (2002). Elicited imitation : a brief overview, *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 12, No. 1.
- Véronique, D. (2000). (éd.) *Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition*. *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 120.
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 23, pp. 9-42.
- Véronique, D. (2011). L'apport de recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère: autour du syntagme nominal. pp. 103-118. In Trévisiol-Okamura, P. & G. Komur-Thillo

- (2011), (Eds.). *Discours, acquisition et didactique des langues: Les termes d'un dialogue*. Paris: Orizons.
- Watorek, M. (2008). Acquisition des particules de portée : quelles implications pour la didactiques-des langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 27, pp. 123-142.
- Watorek, M. & Rast, R. (2016). L'acquisition de la morphologie nominale en polonais langue étrangère par des apprenants français débutants. Communication au Colloque international de linguistique « Analyse des erreurs commises par des francophones apprenant une langue éloignée », 5 et 6 février 2016, organisé par l'axe linguistique du Centre d'études japonaises de l'INALCO
- Watorek, M., Durand, M., Starosciak, K. (soumis). L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. *Discours*.

## ANNEXES

Langue source	Néerlandais Apprenants adultes	Anglais Apprenants adultes	Français Apprenants adultes	Allemand Apprenants adultes Enfants 10 ans	Italien Apprenants adultes
<b>Cours basés sur le sens</b>	20	17	17	20 (adultes) 19 (enfants)	15
<b>Cours basés sur la forme</b>	20	18	19	_____	14

**Tableau 1. Apprenants étudiés (nombre de sujets par groupe)**

	Langue cible	Langues Sources				
	Polonais	Néerlandais	Anglais	Français	Allemand	Italien
Ordre des mots préférentiel	SVO	V2	SVO	SVO	V2	SVO
Souplesse de l'ordre des mots	+	+	-	-	+	+
Sujet-nul	+	-	-	-	-	+
Richesse de la morphologie verbale (nb de désinences, accord S-V)	6	3	2	5	4	6
Morphologie nominale (déclinaisons)	7 cas, noms	-	-	-	4 cas, noms/dét.	-
Genres	3	2	-	2	3	2

**Tableau 3. Principales différences morphosyntaxiques entre le polonais et les différentes langues sources**

Tâches/tests	Moment de la passation des tâches: avant le 1er jour de cours (0), après les sessions (1-9), à la dernière session (10)										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Discrimination de phonèmes <i>Phoneme discrimination</i>	X			X				X			
Décision lexicale <i>Lexical Decision</i>	X		X		X		X		X		
Reconnaissance de mots <i>Word recognition</i>	X					X				X	
Jugements de grammaticalité (morphologie nominale) <i>Grammaticality judgements (nominal morphology)</i>				X				X			
Questions-réponses à l'oral (morphologie nominale) <i>Oral question-answer task (nominal case)</i>				X				X			
Phrases en désordre (ordre des mots) <i>Sentence Puzzle</i>						X			X		
Compréhension par image (morphosyntaxe et structure agent-patient) <i>Picture Verification (morpho-syntax; argument roles)</i>							X			X	
Répétition de phrases (morphosyntaxe et structure agent-patient) <i>Sentence Imitation (morpho-syntax; argument roles)</i>							X			X	
Jugements de grammaticalité (accord sujet-verbe) <i>Grammaticality Judgement (subject-verb agreement)</i>											X
Texte à trous (pronoms personnels) <i>Cloze test (personal pronouns)</i>											X
Discours semi-guidé: Indications d'itinéraire <i>Route direction (discourse)</i>											X
Discours semi-guidé: Récit de film <i>Film retelling (discourse)</i>											X

**Tableau 2. Types de tâches et de tests employés pendant la période d'observation**