

Section 13: Acquisition, apprentissage et enseignement des langues

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Severina : Le numérique au service de l'interculturel dans l'enseignement supérieur.

À l'échelle mondiale, l'éducation constitue un secteur marqué par une forte transformation liée au numérique. Le développement du numérique dans l'enseignement supérieur et la formation (distance learning, blended learning, mo-bile learning, etc.) a connu une croissance significative dans ces dernières années. Ainsi, les technologies du numérique peuvent rendre l'apprentissage plus accessible et plus souple, tout en établissant des ponts entre les connaissances et la collectivité mais aussi ouvrir de nouvelles perspectives dans les apprentissages dans la salle de classe et en dehors de celle-ci. Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa (2013 :12) corrobore cette idée en soulignant que : «L'usage des TIC peut impliquer la conception, les pratiques pédagogiques et les modalités d'interactions. Les TIC deviennent ainsi un acteur important de l'environnement pédagogique et offrent aux professeurs la possibilité d'encadrer les étudiants en ligne, d'organiser le travail collaboratif, les exercices interactifs ou l'espace de travail par groupes, d'introduire des forums de discussion et des rencontres en face à face, de proposer des auto-évaluations (e-portfolio). » Les TIC dans l'enseignement/apprentissage de FLE devient un outil qui permet d'acquérir la compétence linguistique-communicative (son, image, texte, reproduction) mais aussi elles constituent, sans le moindre doute, un véhicule au service de la construction d'une compétence interculturelle en classe de langue étrangère ; cette compétence interculturelle rend possible un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Le numérique est un pivot qui habilite une insertion de la culture cible ; le temps et l'espace ne représentent plus un conditionnant : l'étudiant peut apprendre n'importe où et à n'importe quel moment, il gère, en définitif, son apprentissage. Laure Endrizzi (2012 :11) nous insiste sur cette même idée quand elle dit : « Le contrôle que peut exercer l'apprenant sur ce qu'il apprend, mais aussi sur quand, comment, à quel coût et avec qui il apprend, différencie fondamentalement l'enseignement formel de l'apprentissage informel. » Par conséquent, la valeur des TIC pour aborder différentes cultures et promouvoir la communication interculturelle est incontestable. C'est ainsi que, dans le cadre d'un projet d'innovation de notre université, nous avons créé un espace d'apprentissage virtuel (EAV) qui fonctionne comme une salle de classe transparente dans laquelle les étudiants peuvent utiliser et élargir leurs connaissances de la langue cible. L'utilisation de l'EAV dans notre projet est celui de résoudre un fait observé par les enseignants : les bourses Erasmus ont chaque fois moins de candidats. Ce manque d'intérêt de nos étudiants est dû, dans la plupart des cas, à la peur de l'inconnu, à la méconnaissance, en définitif, de la culture de l'autre ; ses aspects les freine, très souvent, à réaliser cet échange culturel si fructueux non seulement pour l'apprentissage linguistique de la langue étrangère mais aussi pour la connaissance des rapports socioculturels. Dans la présente communication, nous nous proposons de montrer les différentes tâches virtuelles réalisées par nos étudiants qui leur ont permis, d'un côté, de vaincre les barrières de l'inconnu en simulant une nouvelle réalité culturelle (les différentes démarches pour chercher un logement, obtenir des bourses et des subventions pour couvrir les frais du séjour à l'étranger mais aussi, profiter et s'imprégner de la nouvelle langue-culture) et , de l'autre côté d' insister sur l' utilité de certains outils numériques tels que : AMARA, MINDMEISTER, GOOGLEMAPS, STORIFY pour accéder, d'une manière réelle, à la nouvelle langue-culture, pour stimuler un apprentissage autonome, participatif, coopératif et interculturel mais aussi pour nous aider à transformer notre réalité tel et comme nous l'explique Graham (1999 :168) : « L'innovation technologique ne peut et ne devrait être considérée comme un simple moyen amélioré d'arriver à une fin prédéterminée, puisque, alors que certaines technologies ne font que modifier, d'autres transforment. »

ANASTASIO, Simona : Dans quel cas peut-on parler réellement d'influence translinguistique ?
Motion Events en italien et en français L2.

La présente recherche s'inscrit dans le courant des travaux portant sur la relation entre langage et cognition en langue seconde (L2). L'objectif principal est de relever dans quelle mesure les modes d'organisation conceptuelle de la langue maternelle (L1) sont opérationnels dans l'expression du déplacement en italien L2 (Thinking for Speaking, Slobin 1996) lors d'une tâche narrative orale (Frog story, Mayer 1969) chez des groupes d'apprenants adultes de l'italien (40 sujets) et du français L2 (40 sujets) en situation hétéroglotte et en milieu guidé (Véronique 2009). Ces apprenants diffèrent a) pour leur L1 (anglais, italien et français) et b) leur niveau de compétence (intermédiaire vs. avancé, cf. Bartning 1997 ; Bartning & Schylter 2004) établi surtout en fonction de la complexité morphosyntaxique relevée lors de la production langagière. Nous avons également recueilli des données orales auprès de 30 locuteurs natifs de l'anglais, de l'italien et du français (10 sujets pour chaque langue), qui représentent nos groupes de contrôle. Le choix d'investiguer ce domaine sémantique se justifie par le fait que les situations de déplacement semblent être un terrain fertile à explorer dans le débat langage-cognition en raison des contrastes typologiques entre les langues à cadrage verbal et les langues satellitaires. D'après Talmy (1985) le français et l'italien, L1 et L2 de certains de nos informateurs, sont des langues à cadrage verbal (verb-framed languages): la Trajectoire (Path) est lexicalisée dans le verbe principal tandis que la Manière et/ou la Cause sont encodées de façon optionnelle en dehors du verbe (ex. fr. le garçon est sorti de l'école en courant). En revanche, l'anglais, L1 de certains apprenants enregistrés, en tant que langue germanique, est une langue à satellites (satellite-framed language), qui lexicalise la Manière et/ou la Cause dans la racine verbale tandis que la Trajectoire lui est postposée grâce à des satellites (run in / run out). Slobin (2004) choisit un autre critère qui lui semble plus pertinent pour discerner les langues du monde, à savoir la manière du déplacement. Il suggère ainsi de situer les langues au long d'un continuum allant des langues high manner salient (l'anglais) aux langues low-manner salient (français et italien) en fonction de la forte ou faible attention portée sur la composante de la manière et à son encodage dans les situations de déplacement. Or, pour comprendre si la conceptualisation spatiale typique de la L1 joue un rôle crucial lors de l'expression du déplacement en L2, une méthodologie impliquant des comparaisons successives entre les récits de nos groupes natifs et non natifs ayant accompli la même tâche a été mise en place, très souvent à l'aide du test de Pearson (χ^2). Cette démarche nous a permis de relever tout d'abord la manière native d'exprimer le déplacement d'entités dans l'espace ainsi que la cible de l'acquisition en termes de moyens linguistiques employés ; ensuite, nous avons pu comprendre de quelle manière les apprenants se rapprochent de la LC et s'ils sont influencés par leur L1 lors du discours spatial en L2 en fonction du niveau. Toutes les données ont été analysées selon les mêmes critères : - identification des motion events ; - types d'informations spatiales encodées (trajectoire, manière cause) tous moyens confondus ; - locus de l'information, à savoir distribution de la composante exprimée entre la racine verbale et les éléments extraverbaux ; - rapport types/tokens des verbes de mouvement ; - nature syntaxique des moyens extraverbaux (locutions adverbiales, satellites, syntagmes prépositionnels) ; - notions sémantiques encodées par les éléments autre que le verbe (trajectoire, manière, cause) ; - densité sémantique, nombre de composantes spatiales exprimées au sein d'une même proposition uniquement pour des scènes de la Frog story qui semblent demander à l'informateur un empaquetage plus important d'informations spatiales (images 12 et 17/18). 2 Les résultats issus de notre recherche semblent fournir des apports très intéressants aussi bien du point de vue typologique que du point de vue acquisitionnel et psycholinguistique. En termes typologiques, l'intérêt de notre étude réside non seulement dans la confirmation d'une variation intertypologique (Talmy 1985) mais surtout dans la variation intra-typologique relevée entre le français et l'italien, langues considérées comme faisant partie de la famille à cadrage verbal. En effet, la coexistence en italien de la stratégie à cadrage verbal ainsi que de celle à cadrage satellitaire représenté par la forte

exploitation des verbes syntagmatiques chez tous les natifs enregistrés (i.e. *andare via*, *cadere giù* etc. ; cf. Schwarze 1985 ; Simone 1997 ; Cini 2008) nous permet de considérer l'italien plutôt comme une langue à cadrage mixte au sujet de la non-systématicité de l'expression de la trajectoire dans cette langue. Nous avons pu également tester une certaine liberté dans les choix langagiers des locuteurs natifs au sujet de l'empaquetage de la phase initiale (source) et de la phase finale (but) du mouvement dans la même proposition (ex. ang. *he lets the boy fall over the cliff into the river*), étant donné que, contrairement aux attentes (Berman & Slobin 1994 ; Slobin 1997), nos locuteurs de langues satellitaires encodent plutôt les deux informations dans des propositions séparées, tout comme le font les francophones et les italoophones (ex. fr. *le cerf a fait tomber le garçon et le chien du précipice // et ils sont tombés dans le lac*). En termes acquisitionnel et psycholinguistique, des tendances communes et des divergences ont été attestées dans les performances des apprenants, ce qui nous a permis notamment d'identifier une trajectoire développementale dans leur interlangue. Tout d'abord, parmi les tendances communes, tous les apprenants, en particulier les intermédiaires, traitent la tâche de façon minimale (traitement prototypique, Watorek 1996) en privilégiant surtout l'expression de la trajectoire (composante essentielle pour qu'il y ait du déplacement) en fonction du nombre limité de moyens linguistiques dont ils disposent. A ce stade l'expression du déplacement ne montre pas de traces évidentes d'influence translinguistique dans les productions en L2. C'est aux stades avancés que la tâche est traitée de façon plus complexe, puisque les apprenants disposent de plus de moyens pour exprimer également d'autres composantes spatiales, parfois en les fusionnant avec la trajectoire (i.e. fr. *faire tomber*, construction analytique fusionnant la cause et la trajectoire du mouvement). De même, les propositions produites par les avancés sont plus denses en termes sémantiques que celles des intermédiaires (Demagny 2013). De plus, tous les récits des intermédiaires présentent des calques, des emprunts et des formes verbales et prépositionnelles idiosyncrasiques. Ces phénomènes se raréfient dans les productions des avancés qui se rapprochent progressivement de la variété cible. Des cas de divergences émergent seulement pour certains groupes d'apprenants et surtout aux stades avancés où un transfert conceptuel (Jarvis & Pavlenko 2010) semble se mettre en place. Nous considérons ce résultat comme l'apport principal de notre étude à l'hypothèse d'une influence translinguistique dans le discours spatial en L2 (débat langage-cognition). Plus spécifiquement, les apprenants anglais avancés exploitent les constructions satellitaires en italien (*correre via*, *andare via*) de manière significative ($P = 0.001$) : cette similarité structurelle entre l'anglais et l'italien est perçue par les apprenants en question (notion de psychotypologie, cf. Kellermann 1977) qui transfèrent de façon bénéfique (transfert positif) les structures typiques de leur L1. Ce transfert semble être réalisable surtout si l'input d'exposition le soutient (positive evidence), indépendamment de la proximité/distance typologique objective entre la L1 et la L2, ce qui justifierait l'absence d'un tel transfert dans les productions des apprenants anglophones avancés du français L2.

CAPPELLARO, Chiara & MAIDEN, Martin: Intercomprensione e intelligibilità nella Romània: sul ruolo della morfologia flessiva

Obiettivo. Questo studio si propone di presentare, nella forma di poster, i risultati di un esperimento in corso di realizzazione che mira a valutare quale sia il ruolo della morfologia flessiva nell'intelligibilità tra italiano scritto e romeno scritto. Contesto. Lo studio si situa nel più ampio contesto della ricerca che si è sviluppata a partire dalla metà degli anni novanta attorno a concetti quali intercomprensione e multilinguismo ricettivo, ovvero quella situazione comunicativa nella quale 'gli interlocutori si esprimono in lingue diverse pur comprendendosi, sia allo scritto sia all'orale, sia in presenza sia a distanza, sia in modalità sincrone sia in modalità asincrone' (Bonvino & Jamet 2016: 9). Mentre questa situazione comunicativa è piuttosto diffusa nel contesto delle lingue

germaniche, scandinave in particolare, non lo è altrettanto nel contesto delle lingue romanze. Molti degli studi sull'intercomprensione nelle lingue romanze si sono concentrati sul piano della didattica (cf., fra gli altri, Blanche-Benveniste & Valli 1997; Balboni 2005, 2009; De Carlo 2011; Caddéo & Jamet 2013; Benucci 2015; Cortés Velásquez 2015; Bonvino 2015), mentre i colleghi germanisti si sono concentrati maggiormente sulla misurazione dell'intelligibilità (funzionale e/o percepita) e sui fattori linguistici ed extralinguistici che la favoriscono ovvero che l'ostacolano (cf., fra gli altri, Gooskens 2007, Gooskens et al. 2008, Gooskens & van Heuven 2017, Kürschner et al. 2008, Hilton, N.H. et al. 2013 and Heeringa, W. et al. 2014). Studi precedenti. Ciò che sappiamo dalle investigazioni empiriche è che esistono dei fattori extralinguistici che hanno un effetto sulla mutua intelligibilità tra lingue affini, come per esempio (i) l'esposizione che il parlante ha avuto all' "altra" lingua (cf., per esempio, Delsing & Lundin Akesson 2005 e riferimenti bibliografici ivi contenuti), e (ii) l'atteggiamento positivo o negativo nei confronti dell'"altra" lingua (cf. Schüppert 2011 e riferimenti bibliografici ivi contenuti). Per quanto riguarda i fattori linguistici, ci si è concentrati su lessico (si veda, ad esempio, Van Bezooijen & Gooskens 2005), fonologia (cf., fra gli altri, Gooskens 2006 e Kürschner et al. 2008) e ortografia (si vedano ancora Van Bezooijen & Gooskens 2005, Kürschner et al. 2008). Il ruolo della morfologia (e della sintassi) non ha ancora ricevuto il dovuto interesse sperimentale (fanno eccezione, per le lingue germaniche, gli studi di Hilton et al. 2013 e Heeringa et al. 2014). Il nostro studio, dunque, rappresenta il primo studio sistematico del ruolo della morfologia flessiva nella mutua (e spesso asimmetrica) intelligibilità tra lingue romanze. Questa prima fase si concentra su romeno e italiano. Metodologia. La configurazione dell'esperimento, realizzato in collaborazione con Charlotte Gooskens e ispirato ai principi descritti in Gooskens 2013, prevede un test di traduzione da somministrare a un campione di circa 200 studenti maggiorenni che frequentano l'ultimo anno delle scuole superiori in Italia (Montecatini, Prato) e in Romania (Iasi). Il testo scelto, la favola di Esopo Il vento del nord e il sole, viene suddiviso in tre paragrafi e ciascun paragrafo viene presentato in una varietà tra le quattro seguenti: a. testo con radice (lessico) e flessione romena b. testo manipolato con radice (lessico) italiana e flessione romena c. testo con radice (lessico) e flessione italiane d. testo manipolato con radice (lessico) romena e flessione italiana Agli studenti italiani, per esempio, viene chiesto di tradurre le varietà (a), (b) e (d), che vengono presentate in tre versioni predisposte a quadrato latino come mostrato nella Tavola 1. Agli studenti romeni, naturalmente, viene chiesto di tradurre le varietà (b), (c) e (d).

Paragrafo 1	a	b	d
Paragrafo 2	b	d	a
Paragrafo 3	d	a	b

Tavola 1.

Ai partecipanti è inoltre richiesto di compilare un questionario che permetta, in fase di analisi dei dati, di correlare i risultati linguistici dell'esperimento funzionale con informazioni extralinguistiche su esposizione e atteggiamento nei confronti dell'"altra" lingua. Ipotesi. Il numero di errori di traduzione (tra cui includiamo anche la mancata traduzione) fornisce un parametro quantitativo per misurare diversità (o conformità) di performance per le tre varietà. La nostra ipotesi è che, per i parlanti italiani ad esempio, esistano significative differenze nella comprensione (nel numero di errori) tra (b) e (a), ovvero che la performance nella traduzione di (b), testo manipolato con radice italiana e flessione romena, sia significativamente migliore. Questo dato evidenzerebbe il fatto che una morfologia flessiva "aliena", in un contesto in cui la radice lessicale sia trasparente, non impedisce la comprensione della lingua "altra". Inoltre, sempre prendendo ad esempio l'esperimento testato su un campione di parlanti italiani, ci aspettiamo che tra (a) e (d) invece non vi siano differenze significative nella performance. Considerando la pervasiva allomorfia della radice del romeno, l'analisi contrastiva

di (d) e (b) ci consentirà tuttavia di valutare la reazione del parlante di fronte a diversi meccanismi di flessione (affissazione vs allomorfia della radice).

D'ANDREA, Giulia : La prononciation chantée du français : quelques techniques d'apprentissage.

Dans le cadre du processus de Bologne et suite à la réforme du système éducatif italien (Loi n. 508/1999), la formation dans les Conservatoires de musique a subi de profondes transformations : en particulier, l'adoption du premier cycle de 3 ans correspondant à la licence (Diploma accademico di primo livello) et du deuxième cycle de 2 ans correspondant au master (Diploma accademico di secondo livello) a élargi la palette des disciplines proposées dans les programmes d'études, en y ajoutant, entre autres, des disciplines linguistiques. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une langue communautaire (généralement l'anglais) qui est étudiée selon les méthodes courantes en didactique des langues étrangères avec une attention particulière au vocabulaire spécialisé. Dans certaines filières, telles que le « Chant » ou la « Musique vocale de chambre », les langues étudiées sont au nombre de deux ou de trois et les disciplines enseignées ont parfois des dénominations différentes, comme Istituzioni di Lingua e Letteratura straniera, Fonetica della lingua straniera, Dizione per il canto. La langue française et la langue allemande sont souvent privilégiées, sans doute en raison des répertoires musicaux qui font l'objet des programmes d'étude. Cette communication porte sur une expérience didactique personnelle que nous avons menée dans le cadre d'un cours de 25 heures intitulé « Phonétique de la langue étrangère (français) », auprès du Conservatoire de musique de la ville de Bologne (année académique 2017/2018). Bien qu'étant susceptible d'être choisie par des étudiants de différents cursus, cette discipline n'a eu comme destinataires qu'une quinzaine d'élèves de la classe de chant. Un détail significatif concerne leur langue maternelle – ils étaient tous sinophones – et leur compétence de la langue d'apprentissage – absence de tout prérequis en français. Si d'une part l'apprentissage et la tâche du formateur étaient facilités par l'homogénéité du groupe d'élèves ainsi que par leur motivation professionnelle, d'autre part ces trois facteurs posaient des difficultés spécifiques quant aux contenus du cours et aux choix méthodologiques à adopter. Une analyse des besoins de ce public d'apprenants nous a permis de définir des contenus ponctuels, allant du système phonologique du français aux correspondances graphie-phonie. L'objectif majeur étant de faire acquérir aux élèves une méthode pour atteindre une bonne prononciation du français chanté, l'apprentissage s'est focalisé notamment sur les traits segmentaux de la phonétique et sur les phénomènes liés à l'oralité tels que l'enchaînement et la liaison. Vu que les chanteurs possèdent généralement déjà une bonne connaissance et une conscience certaine des organes phonatoires, la phase articulatoire de l'apprentissage n'a pas posé de problèmes particuliers ; en revanche, nous avons observé quelques difficultés liées aux interférences avec leur langue maternelle. Certes, si le défi majeur consistait à leur enseigner la phonétique d'une langue qu'ils ne pratiquent pas, on peut se demander quels sont alors les enjeux didactiques propres à une situation d'apprentissage qui sort de l'ordinaire. Ce dernier aspect fera l'objet d'une réflexion spécifique, dans la mesure où l'on observe une contradiction entre le manque de compétences linguistiques en FLE de la part des élèves et leur objectif final d'apprentissage, à savoir que le texte chanté soit intelligible à l'audition. C'est comme si, paradoxalement, dans la performance artistique finale pouvait se reconstituer ce côté communicatif propre à toute langue, même en l'absence d'un code partagé par les acteurs de la communication. Une autre question concerne le caractère interdisciplinaire de la matière : en plus des spécificités phonétiques du français chanté, il serait souhaitable que l'enseignant possède une certaine connaissance de la musique et de la métrique littéraire, afin de pouvoir construire des activités cohérentes avec les finalités des apprenants.

DE OLIVEIRA, Kátia Bernardon & CALVO DEL OLMO, Francisco : AUX SOURCES DE L'INTERCOMPRÉHENSION : COMMENT INTÉGRER LES DISCOURS MÉTALINGUISTIQUES DANS UNE FORMATION UNIVERSITAIRE.

Les transformations sociales et culturelles qui ont eu lieu au cours des dernières décennies ont conduit à repenser les objectifs et la méthodologie des sciences humaines. Dans le cadre de ce processus de reformulation paradigmatique, la linguistique romane peut contribuer à la didactique des langues car elle donne une base solide à l'intercompréhension (IC) proposée par les Approches Plurielles de l'Enseignement des Langues et des Cultures, Candelier et al. (2009). Ces approches, d'ailleurs, ont eu des répercussions sur la dernière version (révisée) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2018 : 189). Il faut dire que la perception de la distance et de la proximité entre langues romanes a été une constante depuis le Moyen Âge; lorsque les différentes communautés romanophones commencèrent à se rendre compte qu'elles parlaient une langue différente du latin mais aussi des autres langues utilisées par leurs voisins (Wright, 1989). En réalité, quelques troubadours, comme Raimbaut de Vaqueiras, avaient déjà cette perception de la distance/proximité linguistique et, d'ailleurs, Dante a aussi abordé cette question lorsqu'il proposa une classification des langues romanes dans *De vulgari eloquentia*, au début du XIV^e siècle. De la même façon, la linguistique moderne trouve ses origines dans l'application de la méthode historique-comparative et on considère que les allemands Friedrich Diez et Wilhelm Meyer-Lübke ont été les fondateurs de la linguistique romane car ils ont comparé les différences et les ressemblances des langues de la famille néo-latine (Posner, 1998). En partant de toutes ces constatations, cette communication portera sur la pensée à propos de l'intercompréhension entre les locuteurs romanophones, les ressemblances et les différences entre les langues néo-latines. Pour cela, nous présenterons, dans un premier moment, des extraits de Jules Ronjat, Jean Jaurès, Italo Calvino et Umberto Eco (entre autres) : il s'agit de discours épilinguistiques qui ont parcouru le XX^e siècle et qui, d'une certaine manière, ont précédé et annoncé le développement de l'IC à la fin des années 90 en tant qu'approche didactique proprement dite. La lecture sociolinguistique et sociopragmatique de ces discours nous amène aux questions suivantes : comment se comportent les enfants en présence de deux langues qu'on leur apprend simultanée ? Comment peut-on bâtir une société polyglotte ? Quelles sont les idées et les préjugés chez les locuteurs romanophones sur ces pratiques communicatives plurielles ? Quels sont les problèmes - mais aussi les avantages - des pratiques de communication exolingues ? Ces questions nous donnent des clés pour interpréter ces discours (politiques, sociaux et pédagogiques) issus des sciences humaines, au-delà de la linguistique stricto-sensu. A partir de ces réflexions initiales, nous présenterons ces discours dans le cadre de formation de formateurs de langues, notamment des étudiants de Master 1 en Didactique des langues (parcours Français Langue Etrangère et Secondes-FLES et parcours Didactique de Langues et Ingénierie Pédagogique Numérique-DILIPEM) de l'Université Grenoble Alpes. Cela nous permettra d'élargir la base épistémologique chez les apprenants et d'anticiper la deuxième partie du cours qui consistera à créer des séances pédagogiques en IC (en accord avec le programme du cours de Didactique des langues voisines romanes). Ainsi, nous présentons ici l'expérience que nous avons eu lors du premier semestre de l'année universitaire avec ce groupe d'étudiants, à savoir la manière dont la lecture des extraits des intellectuels mentionnés les a aidé à mieux définir le concept d'intercompréhension et à remettre en question leur propres préjugés sur l'efficacité de cette approche méthodologique. De ce fait, les résultats partiels de notre expérience s'avèrent positifs car ils montrent que la discussion et la présentation théoriques sont des bases fondamentales pour réussir, ensuite, la partie pratique de la formation. Après l'approfondissement de ce sujet, les étudiants sont, en effet, capables de se servir de l'IC comme approche didactique (autant que les futurs enseignants de langues ou les ingénieurs pédagogiques) ainsi que de l'utiliser à titre personnel.

EL SHERBINY, Eman Ismail : Il rimprovero nelle famiglie multilingue: In che lingua reagiscono in bambini?

Il contributo proposto costituisce uno degli aspetti su cui verte la mia ricerca di dottorato in corso presso il dipartimento di Linguistica Romanza (Romanische Sprachwissenschaft) dell'Università di Potsdam con la supervisione della Prof. Dr. Annette Gerstenberg. Si intende esaminare la selezione linguistica da parte di bambini cresciuti in un ambiente familiare multilingue nella città di Berlino in risposta a rimproveri e richiami da parte dei genitori. Studi precedenti (Pavlenko, 2001, Dewaele and Nakano, 2012) hanno posto l'accento sulle scelte linguistiche guidate da fattori emotivi in adulti multilingui dimostrando una correlazione tra la commutazione di codice e la percezione dell'emozionalità delle lingue parlate. Se si pone particolare attenzione a situazioni di rimprovero da parte dei genitori nei confronti dei figli bilingui, si nota una tendenza negli adulti a ricorrere alla propria L1 (Zentella, 1997). In particolare, la linguista Pavlenko (2004) riporta la sua esperienza personale come ulteriore dimostrazione che la scelta del russo, invece dell'inglese, nel rimproverare (ma anche elogiare) il figlio enfatizza il messaggio che intende comunicare. Inoltre, dal suo studio basato su dati raccolti per mezzo di un questionario elettronico, i genitori multilingui testimoniano di avere una percezione dell'emozionalità delle lingue parlate come anche di praticare delle scelte linguistiche in relazione all'espressione di emozioni. In questi casi, il fenomeno di commutazione di codice, al contrario di quanto appaia intuitivo pensare, non favorisce sempre la scelta della L1 nell'espressione emotiva, ma piuttosto la lingua dominante del soggetto. Nel caso di bambini multilingui simultanei, su quale delle lingue parlate verte la scelta in reazione al rimprovero o alla correzione del genitore? Dimostrano anch'essi di prediligerne una in determinate situazioni emotive? La relazione proposta verterà l'attenzione su bambini bi- e trilingui simultanei di età compresa tra quattro e cinque anni che, per definizione, possono ricorrere a più di una L1 nella situazione in questione. Le lingue coinvolte nello studio sono italiano, spagnolo (entrambe considerate nella cultura popolare di tipologia "calorosa e affettuosa" (Pavlenko, 2004: 184)), francese, inglese e tedesco (quest'ultima valutata, insieme all'olandese, come "fredda e dura" (Pavlenko, ibid.)). In ciascuna delle famiglie oggetto dello studio i bambini acquisiscono sin dalla nascita almeno una delle lingue romanze elencate e il tedesco. Lo studio si basa su un corpus di circa 30 ore di registrazioni audio raccolte in situazioni di vita quotidiana (senza la presenza dell'osservatore) presso quattro famiglie bi- e multilingue i cui genitori non condividono la stessa L1. Si illustreranno degli estratti di conversazioni durante situazioni selezionate di vita quotidiana e si analizzeranno le risposte dei bambini, spesso non coerenti con l'input linguistico ricevuto né con le consuetudini riportate dai genitori nel questionario somministrato all'inizio della raccolta dati. È evidente che, essendo la ricerca basata su quattro casi studio, i risultati non possano essere arbitrariamente generalizzati a tutte le situazioni di multilinguismo familiare, ma hanno lo scopo di contribuire alla conoscenza generale nell'ambito dell'interazione multilingue nella sfera familiare rivolgendo particolare attenzione alla relazione tra lingua ed emozioni. La novità del progetto consiste nel voler testare, sulla base di dati empirici, l'ipotesi che fattori emotivi possano effettivamente influenzare la selezione della lingua non solo da parte del genitore bilingue ma anche del bambino che acquisisce due o più fin dalla nascita.

FERNÁNDEZ, Susana Silvia : El desarrollo de la concienciación cultural crítica en el aula de español en Dinamarca.

En esta presentación me propongo argumentar sobre las posibles contribuciones que la asignatura "español" puede realizar en el contexto del sistema escolar danés en relación a la formación política y la concienciación cultural crítica del alumnado. En Dinamarca, el concepto de *dannelsen* (*Bildung*) es un aspecto central de la formación de los alumnos y todas las asignaturas tienen parte de

responsabilidad en su fomento y desarrollo. En lo que respecta a las asignaturas de lenguas extranjeras, gran parte de su contribución en este sentido reside en la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Dervin, 2017) como objetivo pedagógico. Este concepto fusiona un enfoque lingüístico (la competencia comunicativa) con un enfoque en la concienciación cultural crítica (la competencia intercultural) y su desarrollo en el aula implica la necesidad de una integración armónica de los objetivos lingüísticos y los objetivos interculturales, de manera que no se trate de dos líneas distintas de trabajo que funcionan en paralelo sin conexiones entre sí (Daryai-Hansen & Fernández, en prensa). El español es la segunda lengua materna más grande del mundo y constituye una puerta de entrada a un gran número de países y cientos de millones de hispanohablantes en todo el mundo. El papel de la lengua española como lengua internacional se refleja en los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos y ha sido así durante muchos años (Izquierdo, 2014). Dinamarca forma parte del mundo globalizado y la sociedad danesa necesita competencias lingüísticas múltiples. El inglés, el alemán y el francés están firmemente establecidos en el sistema escolar danés desde la escuela primaria, pero no son suficientes. La asignatura español puede contribuir a la formación del alumnado danés a través del contacto con una nueva parte del mundo – esto, siempre y cuando se fomente de manera explícita en el aula el contacto y la reflexión sobre el encuentro intercultural con el mundo hispanohablante. En mi charla me centraré en cómo trabajar con la concienciación cultural crítica y la educación política a través de la asignatura español. Discutiré cómo la tecnología y diferentes recursos y formas de trabajo pueden ayudar a crear una imagen matizada del mundo de habla hispana para los estudiantes daneses, con inclusión de las múltiples y diversas culturas y subculturas presentes en el mundo de habla hispana. Propondré distintas estrategias a través de las cuales los profesores podemos evitar caer en la trampa de los estereotipos y el etnocentrismo, incluso cuando los materiales didácticos que tenemos a nuestra disposición no siempre necesariamente van en la dirección que deseamos. Presentaré resultados de estudios sobre cognición docente (Borg, 2003; Fernández, 2015) y sobre análisis de materiales didácticos (Fernández, en prensa). Desde un punto de vista teórico, abogaré por las posibles ventajas de aplicar un enfoque desde la teoría postcolonial (Innes, 2007; Mignolo, 2000; Risager, 2018), que haga explícitos los eventos históricos y políticos que han contribuido a la creación del estatus internacional del idioma español y las desiguales relaciones de poder entre distintas zonas hispanohablantes. Propondré dejar de lado la visión de que el mundo hispanohablante tiene dos caras, España y América Latina, y discutiré el hecho de que el término “América Latina”, tal como se utiliza en el contexto de la enseñanza del español, contribuye a brindar una visión simplificada y estereotípica del mundo.

GHIMENTON, Anna & ARNAUD, Vincent : Analyse perceptive du développement des attitudes linguistiques chez l'enfant francophone.

En associant différentes valeurs aux usages linguistiques, en les hiérarchisant, les locuteurs développent des jugements positifs ou négatifs à l'endroit de ceux-ci, appelés attitudes. Depuis les années soixante-dix, les études consacrées au développement des habiletés des enfants à évaluer les usages linguistiques ont reçu l'attention de chercheurs issus de cadres disciplinaires variés (Rosenthal 1974 ; interalia Day 1980 ; Giles et al., 1983 ; Kinzler et DeJesus 2013). Si l'enfant dès l'âge de 5 mois est capable de discriminer les sons entre différentes variétés de langues (Nazzi, Jusczyk & Johnson 2000), la perception du prestige associé aux usages « légitimes » (Bourdieu, 1982), ou non marqués socialement ou dits « standards », n'émergerait pas si tôt. Plus précisément, d'après Girard et al. (2008), les enfants français âgés de 5-6 ans ne parviendraient pas à évaluer des énoncés requérant une (re)connaissance d'une variabilité régionale (ex. timbre des voyelles). Dans le cadre d'une étude

portant sur le jugement des liaisons obligatoires et facultatives en français, Barbu et al. (2013) nuancent cette observation. Ces derniers notent que les jugements des enfants sont étroitement liés, et plus spécifiquement vers l'âge de 5 ans, à leurs propres productions. À cette période, les enfants évalueraient positivement les réalisations qui se rapprochent de leurs propres usages, mais en même temps, ils parviendraient plus difficilement à évaluer des variations diatopiques notamment si elles sont éloignées de leurs usages habituels. Ces résultats contrastent avec ceux de Kinzler et DeJesus (2013). Ces auteurs indiquent que des enfants américains âgés de 9-10 ans parviennent à évaluer une variation d'origine diatopique. Plus spécifiquement, la variété septentrionale de l'anglais américain est perçue généralement comme la variété la plus prestigieuse et est jugée de manière positive par les adultes, mais aussi par les enfants, et ce, à partir de 9 ans. Bien que cette étude ait été menée aux États-Unis dans un contexte sociolinguistique très différent de celui de la France, il semble que les jugements enfantins s'alignent progressivement sur ceux des adultes. Si la période à laquelle l'enfant développe ses habiletés à évaluer les usages linguistiques comme standards ou régionaux semble située entre 5 à 11 ans, l'état actuel des connaissances en ce qui a trait au développement des attitudes linguistiques ne permet d'avoir qu'une vision parcellaire et segmentée de la situation ; la trajectoire développementale restant, à ce jour, peu étudiée. Cette contribution exploratoire vise à observer a) l'émergence des attitudes linguistiques vis-à-vis de variantes sociolinguistiquement marquées chez l'enfant francophone et b) à analyser la (ou les) trajectoire(s) développementale(s) des attitudes enfantines entre 5 et 11 ans. Les préférences de 80 enfants français âgés de 5 à 11 ans concernant sept variables linguistiques telles que l'alternance que / dont ou la réduction des groupes consonantiques en finale de mot sont actuellement analysées en tenant compte de l'âge en mois, du sexe et du répertoire verbal (monolingue/bilingue). Le paradigme expérimental utilisé (matched guise, Lambert et al., 1960) vise à tester si les préférences des sujets s'orientent plus vers les variantes réputées standards ou plus celles plus marquées régionalement ou socialement. Afin de contrôler d'éventuels biais liés à la voix du locuteur, tous les stimuli entendus ont été produits par la même locutrice. Qui plus est, chaque phrase produite a été évaluée par accord inter-juges afin de vérifier si d'éventuelles variables confondantes persistaient parmi les stimulus enregistrés. Même si de telles évaluations sont ici formulées sous forme d'une préférence, elles constituent avant tout des jugements d'ordre social qui méritent d'être analysés. Les résultats préliminaires indiquent une différence entre les attitudes des garçons et des filles ; les filles semblent préférer plus tôt les variantes non socialement ou non régionalement marquées. Cependant cet écart va en diminuant à mesure que le niveau de scolarisation augmente. La significativité statistique de ces tendances est en cours d'évaluation en recourant à l'utilisation d'un modèle parcimonieux de régression logistique mixte pour chacune des sept variables analysées. La variable dépendante (codée sur deux niveaux) correspond à la variante préférée par l'enfant ; les réponses les deux ou aucune étant résiduelles. Les variables enfant et paires de stimuli entendus sont intégrées dans ces modèles comme des effets aléatoires croisés tandis que le sexe, l'âge en mois et le répertoire verbal constituent des effets fixes. Les résultats attendus de cette recherche contribueront à alimenter une réflexion interdisciplinaire en tenant compte, à la fois, des aspects développementaux, et donc psycholinguistiques, et des caractéristiques sociolinguistiques des locuteurs.

GRANDA, Rosa Maria Medina : "Intercomprensión" románica para romanófonos y no-romanófonos: la importancia de los "marcadores discursivos".

Mie : Det lader til at Granda ikke kan deltage alligevel?

GRECO, Alessandro : Les pratiques multilingues des enseignants d'italien langue étrangère (IL2) en Belgique. (poster)

Dans cette communication, nous présentons la structure générale et les premiers résultats d'un projet qui a pour objectif l'étude des pratiques multilingues des enseignants d'italien langue seconde (IL2) en Belgique francophone et néerlandophone. L'objectif général du projet est de contextualiser et soumettre à un examen rapproché les pratiques multilingues des enseignants d'IL2 en classe, en se focalisant en particulier sur les fonctions du code switching (CS) et du code mixing (CM) dans la langue orale utilisée en classe. Cette recherche se propose d'examiner ces pratiques multilingues dans le contexte où celles-ci ont lieu. Le cadre de référence du projet sera constitué par l'enseignement de l'IL2 dans les écoles secondaires et dans les instituts d'enseignement pour adultes (Enseignement de promotion sociale, Instellingen voor Volwassenenonderwijs, écoles de langues). Dans ce cadre, nous proposons de comparer le CS dans les interactions en classe d'IL2 en croisant nos observations sur: (a) l'enseignement pour adultes à Liège (Belgique francophone) vs. Gand (Belgique néerlandophone) (comparaison horizontale) ; (b) les écoles secondaires vs. l'éducation des adultes à Liège (comparaison verticale). Les spécificités et les analogies qui caractérisent les terrains de recherche ciblés sont variées : a. La place que l'italien occupe dans le panorama linguistique des deux communautés. À Liège, il est surtout un heritage language (2, 10, 16) ; à Gand, il est principalement une langue étrangère (12). b. La condition d'asymétrie dans laquelle l'IL2 est enseigné. Pour des raisons liées à l'histoire de l'immigration italienne (12, 20, 14), l'IL2 est enseigné dans les écoles secondaires uniquement en Wallonie. L'IL2 est présent dans l'enseignement pour adultes tant en Wallonie qu'en Flandre. Dans les deux villes, l'IL2 concerne donc des acteurs ayant des profils différents en termes d'âge, de motivations et de répertoire linguistique. Il est à noter qu'en Belgique il n'existe pas de programme spécifique pour l'IL2. c. Le profil (socio)linguistique des enseignants d'IL2. Depuis 2008, la Belgique connaît une nouvelle vague migratoire en provenance d'Italie, dont les caractéristiques divergent de l'immigration 'historique'. Ces nouveaux migrants possèdent généralement un niveau d'instruction élevé et choisissent des zones d'implantation différentes (les villes universitaires ou la capitale) (16) et semblent présenter des différences significatives du point de vue des pratiques multilingues par rapport aux migrants de la 'vague historique' (17). Cette situation a potentiellement des effets remarquables sur la distribution des profils d'enseignants dans les deux communautés. Malgré les différences observées, une comparaison horizontale sera possible entre les conditions et les acteurs de l'enseignement de l'IL2 pour un public d'adultes ; dans le contexte liégeois, la comparaison verticale entre l'enseignement secondaire et celui pour adultes apportera à notre recherche d'autres éléments d'analyse. Les premiers résultats concernant le cadre normatif montrent que l'enseignement de l'IL2 en Belgique a lieu dans des conditions sous-optimales. En Belgique il n'existe pas de programme spécifique pour l'IL2. Dans la Fédération Wallonie-Bruxelles, le Programme d'études d'italien, datant de 2000 (n. 59-2-2000- 240), consiste en un document modeste, modelé sur l'équivalent élaboré pour l'espagnol. Par conséquent, dans les deux contextes examinés, beaucoup est laissé à l'initiative individuelle des enseignants(18). Après avoir analysé le cadre normatif où opèrent les enseignants, le projet se focalisera sur son thème principal, à savoir la fonction du CS/CM. Par CS/CM nous entendons l'alternance, voire le mélange de deux ou plusieurs langues durant une interaction, sans que le passage d'une langue à l'autre ne soit nécessairement dicté par un changement d'interlocuteur ou de sujet (1). L'analyse du recours au CS/CM par les enseignants en classe d'IL2 nous paraît un bon indicateur de leur maîtrise du répertoire multilingue. En effet, si le recours au CS/CM peut relever d'une stratégie adoptée pour atteindre un objectif didactique (4-9), sa valeur pédagogique est un sujet de débat scientifique encore ouvert (9-12). Par ailleurs, dans une perspective translanguaging, le CS/CM peut également se produire spontanément, devenant un révélateur de l'identité multiple de l'enseignant, ou bien de son hybridation culturelle (8). Enfin, le CS/CM peut donner des indications sur les compétences

linguistiques des enseignants et des élèves et sur leurs attitudes envers l'IL2 (9). Les premières données informelles recueillies suggèrent que les pratiques multilingues des enseignants d'IL2 peuvent être influencées par leur profil socio-biographique et par leur répertoire linguistique, où le dialecte intervient à côté de l'italien et des langues du pays d'accueil (19). Nos observations préliminaires suggèrent également que les enseignants d'IL2 en Flandre sont soit des professionnels n'ayant pas d'ascendance italienne, soit des italiens de récente immigration dotés d'une formation universitaire élevée (17, 18). En revanche, en Wallonie, si la situation dans l'enseignement pour adultes est analogue à celle observable à Gand, les enseignants d'italien dans les écoles secondaires sont pour la plupart d'origine italienne, mais nés en Belgique (15), souvent élevés dans des familles parlant le français et un dialecte italien, et qui ont appris l'italien à l'université. Nul doute que, dans le répertoire multilingue des enseignants d'IL2, puissent exister d'importantes différences concernant la langue maternelle, le degré de compétence en italien et les interférences des autres langues du répertoire. En particulier, en Wallonie le CS/CM pourrait impliquer un dialecte, et il semblerait que le temps alloué à l'interaction orale en italien soit limité à une partie du cours (les exercices), que le français occupe la plupart des interactions. Afin de comprendre les raisons qui poussent les enseignants au CS/CM, leurs choix linguistiques sont analysés dans une perspective interactionnelle et sociolinguistique, en répondant à ces questions : (a) Le CS/CM a-t-il lieu à des moments spécifiques de l'interaction/de la gestion du cours ? (b) Le CS/CM est-il une stratégie didactique ? Ou reflète-t-il l'incertitude de l'enseignant en IL2 ? Peut-il révéler son hybridation culturelle ? (c) Quelle est l'attitude de l'enseignant envers les pratiques multilingues ? Quel est le rapport entre les langues utilisées en classe et celles de son répertoire ?

Méthodologie L'examen du cadre normatif a été réalisé en comparant les programmes d'étude des langues romanes traditionnellement étudiées en Belgique (l'italien et l'espagnol). Les premières observations ont été conduites au travers d'entretiens avec les enseignants (ou de questionnaires) (18). En ce qui concerne l'analyse du CS/CM, la recherche adoptera la démarche suivante : les contextes de classe sélectionnés seront examinés séparément, puis soumis à des approches croisées. Pour réduire l'hétérogénéité de l'échantillon, nous avons sélectionné des classes ayant le même niveau de maîtrise de la langue (B1 : utilisateur indépendant), en accord avec le Cadre Européen de Référence pour les Langues. L'analyse du corpus des interactions sera ensuite combinée avec une étude qualitative basée sur des entretiens semidirectifs (20) des enseignants. Pour répondre à la question (a), nous analyserons un corpus audio-visuel d'interactions en classe. Pour cette première phase, nous avons sélectionné 30 enseignants – 10 pour chaque type de classe, 20 à Liège et 10 à Gand (où les institutions d'enseignement de l'IL2 sont moins nombreuses) – et filmés durant 2 heures chacun, pour un total de 60 heures. Nous avons veillé à assurer un équilibre dans le choix des informateurs, en les sélectionnant par : genre, langue maternelle, formation et expérience. Toutes les précautions ont été prises pour assurer l'anonymat des élèves filmés et pour obtenir le consentement des institutions concernées. Le corpus est transcrit en CHAT (Codes Human Analysis Transcripts) et analysé avec CLAN (Computerised Language Analysis), des logiciels pour l'analyse linguistique (21). Les questions (b) et (c) sont traitées via une étude qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs. En croisant l'analyse d'un corpus avec celle d'une étude qualitative, il sera possible de comparer les données de production à des jugements de perception. En effet, la représentation que les enseignants ont du changement de code en classe est une chose, leur pratique multilingue en est une autre (3).

HAMEZ, Marie-Pascale : Les tâches d'écriture proposées dans les manuels de langues : Qu'en disent des enseignants de FLE au niveau universitaire en France ?

L'un des apports du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) réside dans le fait qu'il « définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 9). Les compétences y sont définies comme constituant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Ces compétences que développent l'apprenant en classe et l'usager en société leur permettent d'agir en différents contextes et situations. C'est ce que pose le concept de perspective actionnelle qui se fonde sur l'approche par les tâches. Effectivement, les compétences peuvent être mobilisées lors d'activités au service d'une tâche c'est-à-dire « une visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). En classe de langues, pour transformer les modes de penser, de parler et d'agir des apprenants en modifiant leur rapport aux objets d'enseignement, le professeur dispose d'un ou de plusieurs, éléments du dispositif didactique ainsi défini par Bernard Schneuwly : « Ce dispositif peut prendre diverses formes : consigne et tâche dévolue à l'élève [...], sont quelques-uns de ces moyens fondamentaux auxquels l'enseignant peut recourir. Dans ces moyens, on trouve également des exercices, des manuels, des instruments pour visualiser et fixer des savoirs, un langage et des gestes particuliers, tout un dispositif matériel et verbal dans la classe qui contribue à former un dispositif proprement didactique [...] » (2009, p. 135). Une tâche essentielle des enseignants est de rechercher, de fabriquer, de sélectionner, voire de modifier des ressources qu'ils présentent à leurs apprenants. Dans cette perspective, la question de la place et de l'usage du manuel comme outil utilisé par les enseignants dans le dispositif didactique en classe de langues et tout particulièrement pour enseigner la production écrite se pose. En nous appuyant sur le concept d'« instrument subjectif » (Rabardel, 2005), nous avons pour projet d'étudier les « genèses instrumentales » déclarées par les enseignants, lors des activités de production écrite impulsées par les manuels. Dans cette contribution, nous nous intéressons au discours d'enseignants de Français Langue Étrangère (FLE), titulaires d'un master et exerçant en France, dans un centre universitaire de FLE. En les questionnant lors d'entretiens semi-dirigés, nous tentons d'apprendre comment ils déclarent mettre en scène les tâches d'écriture proposées dans les manuels de FLE qu'ils ont choisis en équipe. Deux questions principales guident l'étude : comment déclarent-ils adapter les tâches destinées aux élèves et proposées par les manuels ? Que disent-ils de leur travail de préparation hors classe et de leur travail d'ajustement en classe ? Une première étape analyse la place et l'enjeu des tâches d'écriture présentées dans trois manuels de FLE, considérés d'abord comme des « artefacts », au sens de Rabardel (1995), utilisés aux niveaux A1, A2 et B1 du centre de FLE. Nous compléterons notre étude par l'examen du manuel de l'apprenant, du guide pédagogique, du cahier d'exercices de l'apprenant, ainsi que du matériel d'accompagnement. La place des tâches d'écriture dans les unités, la socialisation des écrits ainsi que la présence de modèles de genres de textes sont étudiées. Une seconde étape analyse le discours de quatre à six enseignants obtenus à la suite de la conduite d'entretiens semi-dirigés. Ces entretiens individuels suivent une trame commune portant d'abord sur la planification du semestre, les progressions, les conceptions des séances d'enseignement. Ils visent à mettre en lumière ce que disent les enseignants sur la variété des tâches proposées par les manuels, instruments, c'est-à-dire artefacts inscrits dans un usage ; les interrelations avec les autres tâches ainsi que sur l'activité professorale de transformation, d'adaptation des tâches. Les entretiens sont enregistrés avec prise de photos des documents montrés au cours des échanges menés avec chaque enseignant. Les verbatim sont déconstruits puis reconstruits en vue d'une interprétation, suivant en cela les méthodologies de l'analyse qualitative (Paquay, Crahay et De Ketele, 2006).

JOHNEN, Thomas & FETSCHER, Doris : Autonomia assistida na aquisição da competência intercultural e sociopragmática durante as estadias de estudos e estágio curriculares obrigatórias no país da língua alvo: o projeto Portico.

Nos currículos dos cursos de *Language and Business Administration* (com as possibilidades de especialização nos espaços culturais chinês, francês e ibero-românico) da Westsächsische Hochschule Zwickau, Alemanha, é previsto um ano obrigatório num país de língua oficial chinesa, espanhola, francesa ou portuguesa (um semestre de estudos numa universidade parceira e um semestre de estágio em empresa). A experiência dos alunos retornados do ano no exterior confirmou o que alguns estudos (cf. p.ex. Perrefort 2001) também mostraram: a aquisição da competência intercultural e particularmente de competência sociopragmática na língua alvo não se produz automaticamente durante a estadia no estrangeiro (cf. Silva 2010; Schöck no prelo). Assim, foi desenvolvido para este curso o projeto Portico – um projeto que objetiva o fomento da competência intercultural em geral e da consciência (meta)sociopragmática em particular através de tarefas de um portfolio eletrônico e a possibilidade de intercambiar durante o ano no exterior, as opiniões e experiências feitas durante este tempo com alunos na mesma situação (mas em outros lugares diferentes) e com os docentes de Zwickau por meio de uma plataforma eletrônica (cf. Berkenbusch & Fetscher 2011; Berkenbusch & Fetscher 2013a; Berkenbusch & Fetscher 2013b; Berkenbusch, Fetscher & Johnen, no prelo). A partir deste projeto foi desenvolvida uma disciplina eletiva. Trata-se, pois, de uma maneira de aprendizagem autônoma, onde processos de autorreflexão e auto-avaliação são centrais. Contudo, ao mesmo tempo, trata-se de uma aprendizagem assistida pela escolha das tarefas do portfolio e interativa pelo retorno e a reação docentes e discentes. O objetivo desta comunicação será, depois de uma breve apresentação do projeto e seus fundamentos teóricos, focalizar nas tarefas do portfolio que fomentam a consciência (meta)-sociopragmática em espanhol, francês e português durante estadias de estudos e estágios em empresa particularmente no Brasil, na Espanha, na França, e em Portugal. Serão analisadas de maneira qualitativa as próprias produções dos alunos como as entrevistas feitas com colegas de trabalho sobre um fenômeno sociopragmático. bem como, a autorreflexão e a análise dos mesmos pelos alunos que mostram os processos de conscientização intercultural e sociopragmática.

KAMERHUBER, Julia : Étudier la prononciation du français en tant que langue étrangère : évaluation de la tâche de répétition comme élicitation orale sans influence de la graphie.

Le choix de la méthode est principalement un choix entre validité (correspondance des résultats de la recherche à la réalité) d'une part, objectivité (indépendance par rapport à l'enquêteur) et fiabilité (reproductibilité de la mesure) d'autre part (cf. Diekmann 2012). Cette triangulation permet de comparer les résultats obtenus à l'aide de différentes méthodes. Ainsi, la sociophonétique labovienne opte pour une comparaison entre la lecture de paires minimales, d'une liste de mots et d'un texte et de la parole spontanée. Les trois tâches d'élicitation ont l'avantage de permettre de tester systématiquement des hypothèses, mais elles mènent entre autres, en fonction de leur degré d'autocontrôle, à des reproductions artificielles de la norme et à des hypercorrections. La parole spontanée, en revanche, permet de dégager la régularité d'un 'système' linguistique, qui est l'objet privilégié de l'étude linguistique (cf. Labov 1972). Le programme de recherche Phonologie du Français Contemporain (PFC) reprend cette combinaison de méthodes pour l'étude de la prononciation du français (cf. Durand/Laks/Lyche 2002 ; <https://www.projet-pfc.net>). La différence entre les tâches de lecture et la parole spontanée n'est donc pas seulement une question de « style » (dans la terminologie de Labov 1972) plus ou moins contrôlé, mais aussi de « médium » (dans la terminologie de Söll 1974 et Koch/Österreicher 2011). Les tâches de lecture présentent

effectivement le danger de créer des formes artificielles à partir de la forme graphique (spelling pronunciation ou effet Buben ; cf. Chevrot & Malderez 1999), bien que la lecture en soi constitue évidemment une compétence psycholinguistique et une pratique sociolinguistique qui mérite d'être étudiée. Le programme de recherche Interphonologie du Français Contemporain (IPFC) propose pour cette raison l'ajout d'une liste de mots et d'une tâche de répétition (cf. Racine et al. 2012 ; <http://cbll.tufts.ac.jp/ipfc/>). L'objectif de notre recherche est d'évaluer la réalisation de la liaison et du schwa dans cette tâche de répétition sur la base d'enregistrements de 145 élèves autrichiens dans le cadre du projet de recherche Pro2F (<http://pro2f.univie.ac.at>). Nos informateurs apprennent le français en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais, ils ont entre 12 et 18 ans et se trouvent, au moment de l'enquête, entre la première et la sixième année d'apprentissage. Ils sont interviewés par une locutrice française provenant de France septentrionale pendant 15 minutes environ, lisent deux textes et deux listes de mots et répètent une liste de mots lue par un présentateur de radio parisien (ce groupe de locuteurs étant considéré dans les représentations des locuteurs comme présentant la norme ; cf. Chalier à paraître). Ainsi, notre projet reprend tout d'abord le texte de lecture et la liste de mots du projet PFC, de même que la liste de mots complémentaire pour apprenants (en particulier de langues germaniques) du projet IPFC. Ceci permet une comparaison de nos données avec celles de locuteurs natifs (PFC) et celles d'apprenants d'autres L1 (IPFC). De plus, un texte adapté au niveau A1 (257 mots) et une liste de mots à répéter à l'oral (31 mots) contenant des contextes fréquents de schwa et de liaison ont été créés (pour l'état de l'art par rapport aux deux phénomènes en FLE cf. entre autres Thomas 2002, Uritescu et al. 2002 ; Howard 2005, Barreca 2015, Pustka 2015). Dans notre contribution, nous allons analyser le schwa et la liaison dans quelques contextes choisis, qui se trouvent aussi bien dans la liste de mots à répéter à l'oral que dans le texte. Pour la liaison, il s'agit de quatre contextes 'obligatoires' selon la classification normative de Delattre 1947 (et 'catégoriques' dans une perspective descriptive ; cf. Durand/Lyche 2008) : le mot composé États-Unis, la construction figée de temps en temps ainsi que les contextes droits de l'adverbe monosyllabique très intéressant et de la préposition monosyllabique chez elle. De plus, nous étudions un contexte 'facultatif' plutôt rare : la liaison après les substantifs au pluriel (parcs impressionnants). Les cinq cas de liaison se font avec la consonne [z], de manière à maintenir ce facteur phonétique constant. Pour ce qui est du schwa, nous étudions la construction figée tout le monde qui, même dans le Sud de la France où il y a traditionnellement une forte tendance à la réalisation du schwa, se prononce quasiment catégoriquement sans schwa (cf. Pustka 2007). De plus, nous avons choisi le mot premier où le schwa est considéré comme obligatoire car précédé de deux consonnes. Les mots Monsieur et semaine présentent des contextes variables en syllabe initiale lorsque le schwa se retrouve après une seule consonne, avec le cas spécial de Monsieur où le schwa ne correspond pas à un graphique – comme dans la grande majorité des cas – mais à (cf. Pustka 2016). Dans le cas du schwa, nos analyses montrent que la construction figée tout le monde n'est pas reconnue en tant que telle en lecture de la liste de mots : tous les élèves de première année et 89% des élèves de sixième année la lisent mot par mot [tuləmɔd]. Par contre, en ce qui concerne la tâche de répétition, tous les élèves prononcent la construction figée correctement. Il semble donc que la représentation graphique soit souvent un obstacle pour les apprenants. Ceci se remarque aussi dans les autres contextes analysés : dans la plupart des cas, le schwa est prononcé comme un [e] ou un [ɛ] au lieu de [ə]. L'influence de la graphie dans la lecture de mots joue également un rôle important dans le cas de la liaison. Les débutants ont tendance à réaliser beaucoup plus de liaisons en lecture dans le contexte facultatif parcs ([z]) impressionnants que les élèves avancés : en effet, les apprenants de première année présentent un taux de réalisation de 48% en répétition et de 65% en lecture, alors que les apprenants avancés ont la tendance inverse : dans ce même contexte, ils réalisent beaucoup plus de liaisons en tâche de répétition (65%) qu'en lecture (33%). En conclusion, les analyses montrent que la graphie influence fortement la prononciation. Tandis que dans le cas de la liaison, un graphique aura tendance à

favoriser la réalisation de la liaison en [z], dans le cas du schwa, nos résultats montrent que la graphie s'avère plutôt être un obstacle pour les apprenants, qui font donc beaucoup moins d'erreurs de prononciation dans la tâche de répétition.

KHACHATURYAN, Elizaveta : Acquisizione dei segnali discorsivi: strategie simili – segnali discorsivi diversi.

La lingua parlata spontanea viene caratterizzata da un uso elevato di parole ridondanti, che a volte possono essere eliminate dalla frase senza nuocere al contenuto. Queste parole sono spesso chiamate “segnali discorsivi” (d’ora in poi SD). Pur essendo ridondanti in alcuni casi, sono considerate degli elementi importanti per la costruzione del discorso: la loro presenza nel discorso è spesso usata come criterio sia per distinguere il parlato dei nativi dal parlato degli apprendenti sia per caratterizzare il livello di proficienza degli apprendenti (Aijmer 2004, Hasselgren 2002). Di solito negli studi sull’acquisizione L2 viene data molta importanza alla lingua madre (L1) dell’apprendente. Per esempio, è stato dimostrato che l’acquisizione di varie categorie grammaticali è influenzata dal sistema grammaticale presente nella L1 (p.es. Bylund 2011 per uno studio sull’acquisizione dei sistemi verbali). A questo punto possiamo chiederci fino a che punto l’acquisizione degli elementi discorsivi sia influenzata dalla struttura discorsiva della L1? Sarà quindi più facile per l’apprendente acquisire i SD le cui funzioni sono simili a quelle presenti nella L1? Però non esistono i SD completamente equivalenti. Vuol dire che si tratta di una corrispondenza parziale tra alcune funzioni che può facilitare l’acquisizione? È possibile individuare le strategie discorsive che sono più tipiche di un gruppo linguistico rispetto ad un altro (p.es. lingue romanze vs. lingue slave) spiegando così la prevalenza o meno dei SD nel discorso degli apprendenti anche al livello avanzato? Queste sono alcune delle domande alle quali cercheremo di rispondere. Il punto di partenza di questo studio sono stati i dati quantitativi ricavati dal corpus dell’italiano parlato SiLaNa (Spoken Italian – Interviews about Language and Nation) costruito all’Università di Oslo (che sarà accessibile dall’autunno 2018). Questo corpus contiene delle interviste condotte con due gruppi di informanti: 1) 10 informanti italiani che vivono in Norvegia; e 2) otto informanti L2 residenti da molti anni in Italia (parlanti “quasi nativi” – Bardel & Pauletto 2015). Tutte le interviste erano dedicate ai problemi dell’integrazione, al ruolo della lingua-madre nel mantenimento dell’identità nazionale e all’acquisizione di una lingua nuova. I dati raccolti contengono la conversazione con lo stesso interlocutore (esempi del parlato spontaneo) e sullo stesso argomento rappresentando così il materiale comparabile e omogeneo (per una descrizione più dettagliata - Khachaturyan 2018). Partiamo dal presupposto che il discorso costruito dagli intervistati si basi sulle strategie discorsive tipiche del discorso argomentativo. Ma i parlanti L2 appartengono a due gruppi linguistici diversi (lingue romanze – lingue slave) e oltre ad avere la madre lingua con due strutture diverse (più/meno simile all’italiano) potrebbero anche rappresentare due stili conversazionali diversi (Tannen 1981). Per esempio, nei nostri dati abbiamo osservato le interessanti differenze di carattere quantitativo. Solo i parlanti di madre lingua romanza (due di francese e tre di spagnolo) hanno la distribuzione dei SD simile a quella dei parlanti italiani nativi: quindi, proprio, diciamo sono tra i SD più frequenti nel loro discorso. Nei parlanti di madre lingua slava invece prevalgono i SD proprio e veramente. In questo contributo, dopo aver presentato le differenze di carattere quantitativo vorremmo analizzare due SD usati diversamente dai parlanti L2 rispetto ai parlanti L1: quindi e insomma. Facciamo l’ipotesi secondo la quale la prevalenza di alcuni SD nel discorso dei parlanti L2 possa essere spiegata dal fatto che nella loro L1 nel discorso parlato esista una strategia discorsiva simile che richiede l’uso di alcuni SD (e può anche comportare la loro ridondanza nel parlato spontaneo di alcuni parlanti). Nella presente analisi vogliamo testare la nostra ipotesi spiegando la prevalenza di quindi e insomma nel discorso dei

parlanti di L1 romanza (poco usato dai parlanti slavi) e la presenza di insomma (quasi completamente assente nei parlanti slavi). Per farlo presentiamo prima le funzioni di quindi e insomma nell'italiano parlato spontaneo e analizziamo come vengono usate le stesse parole dai parlanti L2. Nell'analisi ci concentreremo sulle proprietà formali dei SD analizzati (posizione e prosodia – p.es. Morel 2005) e sulle loro proprietà semantiche utilizzando come modello teorico gli studi dei linguisti francesi (Paillard 2013). Dopo di che troveremo gli equivalenti di questi due SD in francese e in spagnolo (usando come punto di partenza i dizionari e i corpora del parlato – p.es. Branca-Rosoff et al. 2012). E infine, discuteremo se effettivamente possiamo parlare di due strategie discorsive simili trasmesse dai SD diversi.

KUCHARCZYK, Radosław & SZYMANKIEWICZ, Krystyna : Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école ?

L'image que les élèves se font de la langue étrangère a sans nul doute impact sur leur attitude envers la langue cible, mais aussi sur la décision de commencer son apprentissage. En effet, les facteurs affectifs jouent un rôle important dans le choix de la langue étrangère à l'école et – pour cette raison – ils méritent leur place légitime dans la réflexion didactique. Ils sont directement liés au contexte socio-éducatif dans lequel se déroule l'apprentissage, notamment au statut de la langue cible et l'organisation de son apprentissage. Par le statut de la langue cible, il faut entendre tous les facteurs qui ont de l'impact sur le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage, notamment l'histoire de l'apprenant et toutes les démarches didactiques qui jouent le rôle de motivateurs. L'histoire de l'apprenant résulte de facteurs d'ordre social, culturel et individuel avec lesquels il commence l'apprentissage et qui déterminent sa motivation vers une nouvelle langue (Gardner 2001 : 4). Un tel point de vue sous-entend une grande influence de la famille et d'expériences langagières et communicatives antérieures de l'individu sur les nouveaux apprentissages. Pour cette raison, le statut de la langue cible dans le pays où s'effectue l'enseignement/apprentissage influe significativement sur l'attitude des apprenants. A cela s'ajoute encore la place accordée à la langue dans la scolarisation : est-ce la première/la deuxième langue étrangère de l'apprenant ? est-ce une matière obligatoire ? l'apprenant passe-t-il un examen externe de la langue en question ? etc. En discutant le rôle des facteurs affectifs dans le contexte du processus didactique, il est aussi important de se poser la question concernant les représentations de la langue cible auprès de ses apprenants. Elles peuvent concerner (Beacco et Byram 2003 : 43) : · la difficulté d'apprentissage (par exemple, la prononciation, l'orthographe, etc.) · les valeurs esthétiques véhiculées par la langue (par exemple, la beauté de la prononciation ou la beauté des œuvres littéraires écrites dans la langue cible) ; · l'utilité de la langue par rapport aux besoins professionnels, personnels, intellectuels ou culturel de l'individu. Les représentations de la langue cible sont étroitement liées à la distance dite psychotypologique ou, en d'autres termes, une évaluation subjective – faite par l'élève – des différences et des ressemblances entre la langue cible et les langues qui font partie de son répertoire langagier. La psychotypologie se caractérise par son caractère asymétrique : la même langue peut être perçue différemment par différentes personnes en fonction des langues qu'ils connaissent. De plus, la distance psychotypologique est un phénomène sélectif, car il peut concerner différentes composantes de la langue et du processus de la communication. De plus, elle dépend de l'expérience langagière de l'individu qui change avec l'âge, du stade de son développement cognitif et du niveau de sa conscience métalinguistique. Comme la distance psychotypologique détermine la motivation pour l'apprentissage de la langue cible et – par voie de conséquence – décide du succès de l'apprenant (Heidrick 2006 : 1, Chłopek 2011 : 157), il est primordial de le prendre en considération lors du processus d'enseignement/apprentissage des langues. Dans la présente intervention, nous voudrions focaliser notre attention sur la perception de la langue française par les jeunes Polonais. Le sujet nous

semble intéressant pour différentes raisons. Tout d'abord, la Pologne reste un pays monolingue, dans le sens où il y existe une seule langue officielle (le polonais en l'occurrence) et le nombre d'étrangers (y compris les immigrés) reste relativement peu élevé. Il s'ensuit alors que le contact que les élèves polonais ont avec les langues étrangères se fait avant tout à l'école. Ensuite, le français langue étrangère y est enseigné en tant que deuxième langue étrangère au choix, l'anglais étant la première langue étrangère obligatoire pour tous les élèves. De plus, le nombre d'élèves qui choisissent d'étudier le français baisse d'une année à l'autre. Ainsi, le français se voit concurrencé non seulement par l'anglais, mais aussi par d'autres langues dont l'enseignement est offert par l'école, à savoir l'allemand et le russe ou – plus rarement – l'espagnol et l'italien. C'est dans ce contexte que nous proposons d'étudier les représentations de la langue française chez de jeunes Polonais et leur impact sur l'apprentissage (présent ou futur) de la langue. L'enquête dont les résultats nous voudrions présenter lors de notre intervention a été menée au sein de deux groupes représentatifs des élèves fréquentant des lycées renommés de Varsovie : un groupe d'apprenants en FLE et un autre constitué d'élèves ayant choisi l'apprentissage d'une autre langue. Les questions de l'enquête menée concernent leur perception de la langue française dans les domaines relatifs à : · l'apprentissage (difficultés supposées ou vécues, possibilité de recourir aux composantes de leur répertoire langagier, etc.) ; · l'utilité (voyages, études, travail, relations interpersonnelles, etc.) · valeur éducative (littérature, beaux art, citoyenneté européenne, etc.) Les résultats obtenus apportent une explication de la baisse d'intérêt constatée pour l'apprentissage du FLE en tant que deuxième langue étrangère dans les écoles en Pologne.

LEBLANC, André : Regard critique sur les principes de l'enseignement par tâches en FOS. Le cas de la formation des psychiatres non-francophones.

On sait, surtout depuis la réflexion engagée par Louis Porcher (1976) sur l'enseignement du français dans une optique fonctionnelle, qu'il est impossible de former des enseignants dans chacune des spécialités. A la suite de Porcher, il est apparu que l'enseignant devait avoir recours à la transversalité des compétences pour enseigner le français sur objectifs spécifiques (FOS), au point que l'on pouvait parler de « malléabilité » : il n'est pas nécessaire à l'enseignant d'être spécialiste du domaine pour lequel il forme des nonfrancophones, et encore d'exercer le métier. Lehmann (1993) a spécifié cette adaptation en la comparant à une acculturation de la part de l'enseignant. Mangiante (2007) s'est toutefois posé la question des modalités de l'articulation de la compétence professionnelle proprement linguistique avec les autres compétences nécessaires à l'accomplissement des tâches professionnelles. Il a été préconisé de se limiter autant que faire se peut aux savoir-faire langagiers et d'éviter d'enseigner leur métier à des professionnels. Or, l'élaboration d'un dossier didactique en vue de la formation de psychiatres non-francophones selon les principes du FOS est rendue parfois difficile et problématique au regard des exigences cette approche. Cette contribution se propose d'examiner ses difficultés avant de proposer quelques ajustements. Cette proposition de formation répond à un besoin réel. Depuis plusieurs années, un manque criant de médecins se fait sentir en France, y compris en psychiatrie (voir les interventions de Berrebi-Bonin (2017) et de Cortès (2018)). Conscients de cette situation, les états, plutôt que de former en plus grand nombre des jeunes médecins, ont préféré, pour des raisons pratiques et financières, faire appel à des praticiens déjà formés à l'étranger. Face au nombre grandissant de médecins non-francophones s'établissant en France, les éditeurs ont commencé à publier des manuels de FLE-FOS orientés vers la médecine, dont le plus connu est *Le français des médecins* (2008) qui est largement utilisé dans les centres de formation. Cet ouvrage, organisé autour d'activités de communication en milieu hospitalier, n'aborde cependant aucunement la problématique des soins psychiatriques. Or, ceux-ci exigent de la part du

praticien une maîtrise des actes de parole spécifiques à la psychiatrie et non-adaptables à partir des manuels didactiques actuellement sur le marché. Vu les spécificités de l'exercice de la psychiatrie qui demande une compétence linguistique étendue (capacité d'écoute, compréhension de l'oral, expression orale fine et précise en plus de la production de rapports médicaux circonstanciés – comptes rendus et anamnèses - qui est commune à toutes les disciplines médicales), le niveau d'entrée sera relativement élevé : B2 et le public concerné sera uniquement des médecins-psychiatres ayant plusieurs années de pratique. Les besoins langagiers pour mener à bien une thérapie en milieu hospitalier sont : • Comprendre les propos d'un patient • Interroger un patient • Rédiger un rapport médical (compte rendu et anamnèse) • Prescrire un traitement L'enquête de terrain auprès des psychothérapeutes a permis de spécifier les actes de paroles en relation avec ces besoins. Mais l'essentiel des interventions des praticiens en milieu psychiatrique se concentre autour de la psychothérapie qui, de par sa nature, a le langage comme principal vecteur. Les paroles prononcées par le soignant au moment des phases critiques de la psychothérapie constituaient l'élément le plus difficile à gérer. Le traitement des affections psychologiques passant beaucoup par les mots (et pas seulement par la médication), la maîtrise du langage a plus d'importance que celle de la pharmacopée. Un mot malheureux prononcé lors d'une crise de larmes peut entacher durablement la relation de confiance entre le thérapeute et son patient et avoir de fâcheuses conséquences. Cette spécificité de la pratique de la psychiatrie n'est pas sans poser de sérieux problèmes didactiques. Premièrement, le langage lui-même se confond avec la pratique du métier, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des autres corps de métier, ce qui déjà peut contrevenir aux principes du FOS. Deuxièmement, inévitablement le praticien non-francophone sera amené à réfléchir non seulement sur ses compétences en français, mais aussi sur la pratique de son métier. Selon l'approche thérapeutique qu'il a adoptée (psychodynamique ou cognitivo-comportementale, voire une autre), ses interventions langagières seront plus ou moins partie intégrante de sa pratique, ce qui exige de la part du formateur une connaissance plus approfondie de la profession. Cette proposition se propose d'explorer les implications d'une approche didactique surtout orientée vers les actes de paroles et la construction de tâches en prenant appui sur le cas spécifique de la formation des psychiatres non-francophones. Le cas de la psychiatrie est intéressant car le langage est central : on soigne autant par les mots que par les médicaments ; mais dans le même temps, la diversité des approches psychothérapeutiques fait en sorte qu'une prise en charge du corps de métier s'avère nécessaire. Cette contribution entend montrer les difficultés dans l'application des principes du FOS et au besoin de proposer de les corriger.

LÖBL, Stephanie Kim : Enseigner la culture à travers la langue.

Cette communication se propose d'étudier l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans l'école primaire au Danemark. Le travail analyse trois matériels scolaires utilisés au Danemark afin d'examiner comment le français en tant que langue et culture est représenté dans les systèmes en question. L'analyse fait partie d'un projet de doctorat qui examine comment les instituteurs de français traitent la culture dans l'enseignement précoce. Cette communication présentera l'analyse des systèmes scolaire en se focalisant sur les éléments de languaculture (Risager 2012) pour montrer comment la culture est représentée par le biais de la langue dans les matériels scolaires. Au Danemark, l'enseignement des langues étrangères est axé sur le développement des compétences communicatives des élèves afin qu'ils arrivent à un niveau de langue qui leur permette d'utiliser le français en tant que langue de communication. Pour cette raison, l'enseignement se compose d'une partie orale et d'une partie écrite destinées à travailler tous les aspects de la compétence communicative (les quatre compétences réceptives et productives) (Canale 1983; Martinez 2008). En outre, l'enseignement se compose d'une troisième partie, la dimension culturelle. Cette dimension

visé à développer une compétence (inter)culturelle chez les élèves qui les prépare à une rencontre culturelle à travers la situation communicative. Dans les documents ministériels de l'école primaire au Danemark, le français a pour but de développer des « utilisateurs interculturels » (Læseplan for faget fransk). Comment enseigner la culture à travers une langue ? Et quelle culture ? Ces questions sont nécessaires à poser. Selon Risager (2003, 2012), se basant sur Agar (1994), on peut parler de la languaculture pour identifier et parler de la culture qui se trouve dans la langue. La languaculture consiste selon Risager en trois dimensions reliées : la poésie, l'identité et la pragmatique. C'est grâce aux matériels que les élèves sont censés apprendre les différentes cultures françaises – ou bien une culture française. Plus de 75 % des instituteurs interrogés affirment utiliser un matériel scolaire publié par une maison d'édition. C'est pourquoi nous examinerons dans cette communication les éléments de languaculture qui se trouve dans les matériels scolaires danois. Un exemple de languaculture est la politesse (par ex. vous – tu). La languaculture se trouve également dans le vocabulaire contenant des connotations culturelles. Cette étude part de l'hypothèse selon laquelle, l'enseignement du FLE au Danemark se focalise sur le français standard, voire hexagonal, et par conséquent sur la France. Cela implique nécessairement que le contenu destiné à expliquer par ex. un phénomène langagier tel que la politesse ou une fête ou tradition culturelle réfèrera automatiquement à la culture française (par ex. la bûche de Noël ou l'Épiphanie). Une telle approche entraîne deux problèmes majeurs. Premièrement, il n'y a pas seulement une culture française, mais plusieurs cultures coexistantes et entremêlées en France. Deuxièmement, Il n'existe pas un seul français, mais des français (Gadet 2009 cit Lindschouw 2015) ; par conséquent on devrait s'attendre à ce que cet aspect soit reflété dans l'enseignement de FLE au Danemark. Il est pour cette raison intéressant d'examiner comment la politesse et le vocabulaire culturel est traitée dans les matériels scolaires et comment. Cette communication examine quel type de culture est représenté à travers la languaculture dans le matériel scolaire et poursuivra l'hypothèse selon laquelle ses représentations sont monoculturelles, stéréotypiques. Les implications pour le développement de la compétence interculturelle seront également discutées.

MANDA, Djoa Johnson : Considérations didactiques des discours spécialisés en classe de FLE. Le cas de l'Institut National Polytechnique Félix Houphouët-Boigny de Yamoussoukro.

L'INP-HB est spécialisé dans la formation de techniciens supérieurs et ingénieurs dans les domaines des travaux publics, de l'industrie, de l'administration, du commerce et de l'agronomie. Le langage didactique produit dans les classes des filières techniques combine le discours ordinaire et le discours spécialisé. A. Le Bars (1995 : 28) précise la notion de langage spécialisé en ces termes : « Un langage est une façon particulière dont une langue est parlée par un groupe et dans un secteur d'activité. Un langage est d'autant plus spécialisé qu'il présente assez de particularités pour n'être compris que par les initiés : le droit a son langage, l'économie, chaque science, chaque technologie a le sien, son langage propre à l'intérieur d'une langue et à l'intérieur de toutes les langues. » Il en est ainsi des termes comme gros œuvre, produits de tête, amphithéâtre, mayonnaise, employés respectivement dans le domaine du bâtiment, du pétrole, de la géologie et de la mécanique. « C'est en nommant les phénomènes, en formulant les démonstrations, en explicitant les concepts, que l'enseignant va utiliser la terminologie sur laquelle il va fonder son enseignement », a dit Le Bars (1995 : 12). On pourrait croire que ce vocabulaire, parce qu'il doit transmettre des connaissances jugées essentielles et légitimes, serait un discours objectif, clair, concis et précis. Or tel n'est pas le cas. Les termes présentent au contraire des difficultés d'interprétation linguistique et de traduction. Alors qu'ils ont la même structure morphologique que les unités de la langue de base (Desmet : 1998 : 296). Aussi les enseignants des filières techniques n'arrivent-ils pas à dire la part de matière technique à prévoir

par l'enseignant de langue. Autant de phénomènes qui causent des difficultés d'apprentissage aux étudiants. Faire valoir le lexique spécialisé en classe de langue afin d'éviter les malentendus linguistiques constitue l'objectif de cette étude. Trois préoccupations s'imposent à nous au regard des faits décrits : quelles sont les caractéristiques lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques des discours spécialisés à l'INP-HB ? Quelle est leur visée didactique ? Comment les didactiser en classe de FLE ? Ces interrogations trouveront leurs réponses dans le champ de la pragmatique et de la didactique linguistique. Le corpus oral et écrit est le résultat d'enquêtes menées auprès des collègues des filières techniques et des étudiants. Il est constitué de cours, de vocabulaire extrait des travaux de fin de cycle, de propos d'étudiants et d'échanges entre étudiants et enseignants.

SISTA SALIM, Ahmed & MOUNIR, Karek : Vers un dispositif interactif d'apprentissage de l'interculturel à distance.

En contexte universitaire Algérien notamment ces dernières années, les (N) TIC ou (Nouvelles) Technologies de l'Information et de la Communication constituent une réelle contribution à la réflexion en didactique des langues/cultures servant comme outils d'apprentissage à distance dans un domaine de recherche qu'on qualifie d'émergent. Soutenu par l'influence de la dimension culturelle de la langue cible, l'apprentissage qu'effectuent les apprenants en classe de L2 à travers des tentatives allant d'un simple dispositif médiatisé¹ offert en ligne au moyen d'une projection virtuelle d'un espace d'apprentissage vers une approche centrée sur l'autonomie de l'apprenant ou les tâches communicatives que les apprenants non natifs ont à accomplir avec l'aide des locuteurs scripteurs natifs seront orientées vers la [tâche] ». Tout en assumant un rôle central dans l'interaction, les locuteurs/tuteurs accompagnent les non-natifs à travers les micro tâches qu'ils leur proposent et qui leur permettent d'en évaluer leur progression à travers des activités tenant compte de la capacité de chacun à maîtriser de nouvelles compétences sur les représentations culturelles véhiculées par la langue cible. Notre travail de recherche vise le développement d'un dispositif interactif d'apprentissage de l'interculturel à distance **Didid** (Dispositif interactif D'apprentissage de l'interculturel à Distance) selon l'échelle d'évaluation claire et précise portant sur les différents niveaux de compétences langagières (CECRL 2001) en permettant aux étudiants non-natifs de la langue cible de se former à la culture de leur première langue de socialisation en ligne par le biais des technologies de l'internet. Ce qui nous semble fondamental dans ce travail de recherche c'est que nous puissions parvenir à l'aide d'un dispositif de formation hybride (scénario pédagogique) avec ses étapes qui alternent des séquences d'apprentissage en mode présentiel et des séquences en mode distanciel tutoré utilisé pour une formation de type universitaire ou bien, de façon modulaire, dans la formation continue des étudiants inscrits en première année de licence de français à l'université de Skikda. Ce scénario au travers toutes ces différentes étapes s'appuie principalement sur des séquences pédagogiques interactives visant à faciliter pour les non-natifs l'acquisition des principales compétences culturelles de la langue cible. Cet article présente les principes théoriques et méthodologiques qui ont présidé à l'élaboration du processus de régulation, ainsi que des exemples d'activités de classe pour l'apprentissage de la culture de la langue cible en contexte plurilingue.

WAUTHION, Michel : La relation entre l'organisation prosodique et syntaxique dans l'acquisition des genres du discours en français parlé.

L'objet de la communication est de présenter les phonostyles du français mis en œuvre dans un nombre limité de genres de discours afin d'en retirer les éléments nécessaires à leur mise en perspective didactique à des fins d'apprentissage des langues étrangères. Pour Pierre Léon, les

phonostyles sont des styles sonores « tels qu'ils sont perçus en tant que caractéristiques d'un individu (jeune, vieux, homme, femme) d'un groupe social (bourgeois, prolétaire) ou d'une circonstance particulière (discours politique, sermon) » (1993,3). La difficulté d'un tel projet réside à la fois dans l'identification des traits distinctifs linguistiques (essentiellement prosodiques et grammaticaux) de telles pratiques discursives et à la capacité de reproduire ces modalités en développant une meilleure maîtrise générale du français parlé.

1. Légitimité de l'approche par phonogénres en phonostylistique

Comme le rappelle Martin, l'analyse des événements prosodiques est structurée selon deux grands types d'approche, l'une dite autosegmentale-métrique, qui part d'un patron de « formes sous-jacentes 'révélées par la syntaxe, l'autre en procédant à un classement de faits prosodiques à partir de critères déclarés » (2011 :40). Jun et Fougeron (1999) proposent un modèle de l'intonation du français utilisé pour apprécier l'écart et la variation prosodique en français contemporain (voir par exemple Simon (2012)). Qu'ils soient empiriques ou hypothético-déductifs, ces modèles dégagent des patrons intonatifs qui permettent de rendre compte de la construction d'unités de discours plus larges, qu'il faut bien essayer d'organiser selon une typologie où entrent en jeu des critères de classification. En partant du constat simple qu'on ne parle pas en toutes circonstances de la même façon, des études ont été produites pour décrire le fonctionnement prosodique de la parole dans l'activité sociale (). La prolifération des accents initiaux dans la parole didactique ou médiatique figurent parmi les traits distinctifs les mieux décrits ()

Pour intégrer la variation langagière dans un cadre philologique, Koch & Oesterreicher (2001) ont proposé une approche multidimensionnelle où il s'agit de classer les conditions objectives d'expression en croisant les axes distance/proximité, écrit/oral. Les auteurs élaborent ainsi un modèle « conceptionnel » à l'intérieur duquel il est possible de « caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels ». Il en résulte pour la langue parlée un tableau des situations où entrent en jeu quatre principaux traits qui influencent les styles expressifs: caractère médiatique, degré de préparation, type d'audience et degré d'interactivité. On y ajoutera aussi la prise en compte de l'orientation thématique, ainsi que le fait Labov (1972), qui considère que l'interaction sociale est une idiosyncrasie née du croisement de trois facteurs : la relation entre les interlocuteurs, le contexte social et la thématique de la communication. Une activité orale de discours sera organisée en types dès lors qu'à travers une étude de corpus possédant des traits communs, des invariants pourront être observés. Ces observables existent bien entendu sur plusieurs niveaux, en partie explorés : linguistique (contraintes grammaticales et lexicales), rhétorique et expressif, pragmatique. L'analyse prosodique cherche à établir les paramètres de la variation stylistique en utilisant les éléments factuels dont elle dispose : la mesure temporelle et rythmique (débit de parole et taux d'articulation), l'amplitude mélodique et tonale, l'accentuation (degré de prééminences) et les pauses.

2. Structuration prosodique et syntaxique du discours parlé

Le travail d'analyse et de structuration prosodique se complète par la comparaison avec l'organisation grammaticale du discours oral. Sur la grammaire du français parlé, les travaux de Blanche-Benveniste (1990) ont permis de travailler sur la macro-syntaxe et de vérifier combien la notion moderne de phrase est peu adaptée pour décrire les unités de rection maximales à l'œuvre dans l'exercice de la parole. Plusieurs études mentionnent l'écart entre la syntaxe et la prosodie du français, par exemple Martin (2011), qui met en évidence un mécanisme de stockage-concaténation et de « contraste des pentes » qui préside à la perception de complétude des unités prosodiques hiérarchisées. La comparaison entre structuration prosodique et organisation syntaxique amène à un classement des styles de parole selon qu'ils soient soumis ou non à un effet de congruence entre les deux analyses. Degand et Simon (2011) proposent ainsi de faire émerger des unités de base du discours (BDU pour Basic Discourse Units) pour décrire l'organisation de la langue parlée. En analysant successivement les unités (syntaxiques) de rection et les unités (prosodiques) intonatives majeures d'un même corpus, elles proposent de classer les BDU en unités congruentes, groupées par la syntaxe, groupées par la prosodie ou régulatrices. Des éléments de calcul quantitatif permettent

ensuite de décrire les styles de parole selon la segmentation privilégiée dans le discours. On observe en effet, selon les auteurs, que les discours dans lesquels prévalent les BDU congruentes renvoient à une présentation directe et neutre de l'information ; que les BDU groupées par la syntaxe produisent un style emphatique, didactique et préparé, que les BDU groupées par l'intonation produisent une macro-unité informationnelle et que les BDU de régulation ont un effet métadiscursif manifeste. Les auteurs constatent sans surprise le regroupement par la syntaxe des discours académiques, des discours politiques et des homélies. À l'inverse, les genres caractérisés par un plus grand degré de spontanéité, tels que la narration conversationnelle et l'interview libre, se distinguent par une proportion élevée de BDU groupées par l'intonation. Enfin, les entretiens libres fournissent également un bon nombre de BDU congruentes (de neutralité) et les discours académiques sont riches en BDU régulatrices, qui sont favorables au propos d'explication.

3. Sélection des phonogenres dans un corpus à finalité didactique

La part accordée à l'acquisition des patrons prosodiques en didactique des langues étrangères est souvent limitée et l'ouvrage de Briet, Collige et Rassart (2014) fait figure d'exception. Mais les activités relatives à l'intonation y sont surtout basées sur les intonèmes de Delattre. Notre expérience pratique nous a montré l'intérêt de l'acquisition des modèles phonostylistiques ou d'arcs mélodiques pour l'acquisition d'automatismes dans la prononciation de la langue. En privilégiant les situations de communication où les styles de parole manifestent d'importants contrastes émotifs, le pari a été fait que la perception de tels contrastes favoriserait l'acquisition des patrons mélodiques et rythmiques saillants de tels discours. Le commentaire sportif est un exemple connu de communication journalistique avec un fort effet de structuration expressive (phrases averbales, accent à l'initiale, etc.) qui contraste avec l'activité de lecture descriptive. Le bulletin météorologique s'établit selon des contraintes rythmiques très fortes et connaît des déplacements accentuels importants visant à détacher les informations factuelles du flux de parole. Bon nombre de discours politiques s'appuient sur le marquage rythmique des pauses silencieuses et, enfin le dialogue théâtral permet de reproduire des schémas prosodiques facilement repérables à des fins de reproduction. Nous avons donc mis en place un échantillonnage et une description à finalité didactique de ces styles de parole, qui mettent en relation le profil syntaxique et prosodique des genres de discours établi par la recherche et les exigences d'une maîtrise progressive et raisonnée des variétés prosodiques de la parole dans ses principaux contextes.

ÖSTERBERG, Rakel & BARTNING, Inge : Estructura de información compleja en usuarios muy avanzados de francés y español L2: la gestión de las periferias izquierda y derecha en habla coloquial.

El uso muy avanzado de la L2 es tema que últimamente despierta gran interés ya que la investigación al respecto proporciona resultados que no solo tienen que ver con la proficiencia en sí, sino también indagan en el carácter cognitivo que implica el uso de una L2 (Fant 2018; Bartning y Forsberg 2018). Así, ciertos rasgos y estructuras son adquiridos más tarde que otros, como por ejemplo las secuencias formulaicas (Bartning y Forsberg 2018). Paralelamente, existe un interés creciente por la estructura informacional de los enunciados. Las lenguas románicas parecen tener otras preferencias de uso que el sueco en cuanto a las periferias sintácticas en relación con la oración núcleo (Fant, ponencia en el II Congreso Internacional del Español Hablado, Valencia 17-19 de octubre de 2018). Es decir, los componentes del inicio de un enunciado/ turno/ oración (periferia izquierda, PI), y al final del enunciado/ turno/ oración, o sea, al margen derecho del núcleo oracional (periferia derecha, PD), se distribuyen según su función y el uso preferido de la lengua en cuestión, ver Beeching y Detges (2014). El español y el francés son considerados idiomas con alto grado de periferización de izquierda, mientras que el sueco tiene una preferencia de la PD (Fant, 2018). La diferencia tipológica

entre, por un lado, el español y el francés y, por el otro, el sueco, hace relevante la comparación entre hablantes nativos y no nativos de estas dos lenguas románicas, así como entre ellas. El objetivo de esta presentación es describir la frecuencia de uso de las diversas unidades de las periferias izquierda y derecha en hablantes nativos de español, francés y sueco por una parte y, por la otra, entre hablantes no nativos de español y francés con el sueco como L1. Nuestra pregunta de investigación es, ¿en qué medida transfieren los usuarios de español L2 y francés L2 las pautas suecas en el uso de las periferias sintácticas? El estudio radica en un trabajo tipológico y adquisicional (Fant, Bartning y Österberg, en progreso). Se inscribe dentro del programa científico “Alta proficiencia en el usuario de la L2”, patrocinado por el Banco Nacional de Suecia (Hyltenstam, Bartning y Fant. 2018). 2 Nuestro corpus está conformado por diez entrevistas semiestructuradas realizadas a hablantes nativos de español y de francés respectivamente, así como cinco de sueco. A estas se añaden diez entrevistas a hablantes no nativos (L1: sueco) de español y francés, respectivamente. El estudio presente es de índole tipológico-funcional y se analizan las periferias desde una perspectiva sintáctico-pragmática. Los resultados dan a entender, por un lado, que el uso de los hablantes de español y francés L2 investigados es muy parecido al de los hablantes nativos de estas lenguas y se distancia bastante del uso observado en los hablantes nativos de sueco, con lo cual se deduce que no se produce mucha transferencia del sueco. No obstante, se observan pequeñas, aunque interesantes diferencias entre los hablantes de la L1 y los de la L2, p.ej. un cierto sobreuso de pronombres y subuso de sintagmas nominales en los no nativos, así como una tendencia leve, aunque consistente hacia la atracción por parte de la L1 en la producción L2.

ÅGREN, Malin & GRANFELDT, Jonas & THOMAS, Anita : Le rôle de l’input pour le développement du vocabulaire et de la grammaire en acquisition du français par des enfants monolingues et bilingues.

Entre 2009 et 2011 nous avons mené un projet de recherche à l’université de Lund (Suède) intitulé L’âge de début d’acquisition et le développement linguistique en français (Schlyter/Granfeldt) dont le but était de comparer le développement linguistique du français de trois groupes d’enfants : des enfants monolingues (L1), des enfants bilingues simultanés (2L1) et des enfants ayant le français comme langue seconde (bilingues successifs, eL2). Nous avons notamment étudié les effets respectifs de l’âge de début d’acquisition (angl. Age of Onset of Acquisition), de la quantité et qualité de l’input ainsi que de la complexité linguistique sur le développement de la morphosyntaxe. Dans le cadre de cette étude nous nous étions concentré sur le développement d’un certain nombre de structures morphosyntaxiques (la finitude morphologique, les objets clitiques, l’accord sujet-verbe, le genre) que nous avons déjà étudié chez l’apprenant adulte L2 (Granfeldt, 2003; Ågren, 2008; Thomas, 2009) et chez les enfants L1 et 2L1 (Schlyter, 2003, Granfeldt, 2003, Granfeldt & Schlyter, 2004). Dans l’ensemble, les résultats ont montré que pour les structures morphosyntaxiques simples et (très) précoces en L1, le développement initial en eL2 suivait les itinéraires d’acquisition des apprenants aL2, même chez les eL2 dont l’âge de début d’acquisition se situe avant 4 ans. En revanche, pour les structures complexes et tardives en L1, nous avons plutôt observé le même développement en (2)L1 et en eL2 ainsi qu’une plus grande importance de l’input (Ågren, Granfeldt & Thomas, 2014). Une conclusion centrale de cette partie du projet est alors qu’au niveau des itinéraires d’acquisition, les structures morphosyntaxiques de français ne sont pas toutes pareilles : certaines sembleraient plus dépendantes de l’âge de début d’acquisition (finitude, placement des objets clitiques) alors que d’autres (attribution du genre, accord-sujet verbe) montrent de meilleures corrélations avec la quantité et de la qualité de l’input. Dans cette communication nous reviendrons sur un certain nombre de

résultats dans le domaine du développement grammatical (Ågren, Granfeldt & Thomas, 2014) pour ensuite les comparer au développement de la richesse et de la précision du vocabulaire chez les mêmes enfants. La question est de savoir s'il existe une relation entre le développement du vocabulaire et de la morphosyntaxe, une question qui se pose depuis les origines des recherches systématiques en acquisition (cf. Brown, 1973). Dans une approche chomskyenne classique (principe et paramètres/gouvernement et liage) la syntaxe et le lexique sont des modules distincts alors que dans sa version récente (Minimalisme, Chomsky, 1995), Chomsky attribue les différences syntaxiques entre les langues aux propriétés du lexique, ce qui a eu des conséquences pour les théories d'acquisition ancrées dans cette perspective (cf. Granfeldt, 2003). Dans cette optique, les itinéraires développementaux sont facteurs de l'âge du début d'acquisition. Par contre, dans une approche basée sur l'usage de la langue (N. Ellis, 2002, Bybee, 2008) l'acquisition d'une langue est étroitement liée aux caractéristiques de l'input langagier ainsi qu'au traitement cognitif de celui-ci, et conçoit la relation entre lexique et grammaire comme un continuum. Dans le but de mieux comprendre la possible interdépendance entre lexique et morphosyntaxe, il nous faut plus d'études empiriques, qui, comme nous le proposons ici, combinent l'étude du développement lexical et morphosyntaxique avec différents types d'apprenant·e·s ayant différentes situations d'input. Pour les enfants L1 et 2L1, les recherches antérieures ont montré qu'il y a un effet d'input sur l'acquisition du vocabulaire (Pearsson et al., 1997, Thordardottir, 2011), mais peu de recherches ont fait ce que nous proposons ici, à savoir comparer les effets longitudinaux de la quantité et de la qualité de l'input sur le développement du vocabulaire et de la grammaire chez différents groupes d'enfants francophones (L1, 2L1 et eL2). Vu les résultats antérieurs, notre hypothèse est qu'il doit y avoir une corrélation entre le développement des structures grammaticales qui se sont avérées surtout dépendantes de l'input et le développement du vocabulaire. Les données de production proviennent d'un corpus longitudinal d'enfants francophones bilingues successifs (eL2, n=3), d'enfants bilingues simultanés (2L1, n=3) et d'enfants monolingues (L1, n=3), tous allant à la même école française en Suède. Les enfants ont été suivis pendant près de trois ans avec des enregistrements à des intervalles réguliers. L'analyse sera basée sur des tâches de production élicitée et des enregistrements de conversations libres avec les enfants. La notion de quantité et de qualité de l'input sera opérationnalisée pour chaque enfant à l'aide de profils d'input individuels et le vocabulaire sera mesuré à la fois quantitativement (la diversité du vocabulaire, VocD, Malvern et al., 2004) et qualitativement (la précision du vocabulaire). La présente étude sera centrée sur les questions de recherche suivantes : 1) La richesse du vocabulaire, mesurée par la diversité lexicale (VocD), diffère-t-elle entre enfants L1, 2L1 et eL2 de notre corpus ? 2) La richesse du vocabulaire (VocD) augmente-t-elle avec la durée d'exposition à la langue ? 3) L'effet de la quantité et de la qualité de l'input (mesuré par un profil d'input) est-il le même sur le développement du vocabulaire que sur le développement des structures grammaticales étudiées auparavant ? Y-a-t-il des différences entre les trois groupes d'enfants ? Les résultats montrent que les trois groupes d'enfants diffèrent au niveau de la diversité lexicale : les enfants L1 se distinguent de façon significative des enfants 2L1 qui, à leur tour, se distinguent des enfants eL2. Au niveau des groupes, un profil d'input plus fort semble donc se refléter en une diversité lexicale plus riche. Pourtant, nos analyses montrent que l'ampleur de la différence en termes de diversité lexicale entre groupes semble plus faible en vocabulaire qu'en grammaire (e.g. l'accord sujet-verbe). Autrement dit, l'effet de l'input pourrait être plus grand sur le vocabulaire que sur la structure syntaxique la plus susceptible d'être influencée par la quantité et la qualité d'input. En outre, contrairement à ce qui a été observé pour le développement grammatical, nous n'avons pas trouvé de corrélation entre le développement longitudinal des scores de diversité lexicale des enfants 2L1 et eL2 et leurs profils

d'input. Il s'avère que le développement lexical, tel qu'il a été mesuré dans cette étude, n'évolue pas chez les trois enfants 2L1 alors que les enfants L2 ne montrent que de faibles signes de développement dans le domaine du vocabulaire. Ces observations seront discutées à la lumière des limitations possibles des mesures générales comme le VocD. Une analyse qualitative de la précision lexicale montre que les enfants eL2, et à un moindre degré les enfants 2L1, ont plus souvent recours à des verbes « passe-partout » (General Purpose Verbs, GAP, Harley, 1992) que les enfants L1, comme le montre les productions d'enfants dans un contexte qui ciblait la construction « emballer le cadeau » :

- (1) L1 Lina « ils l'emballent le cadeau... »
- (2) 2L1 Linnéa « ils commencent à faire le cadeau »
- (3) eL2 Hannes « après ils font le paquet pour l'anniversaire »

Nous montrerons que les stratégies utilisées par les enfants 2L1 et eL2, notamment l'évitement, la paraphrase, la généralisation, jouent un rôle important dans le développement du vocabulaire.