

Language, creoles, varieties

From emergence to transmission

Edited by

Cyrille Granget

Isabel Repiso

Guillaume Fon Sing

Eurosla Studies 7



EuroSLA Studies

Editor: Amanda Edmonds, Université Côte d'Azur

Associate editors:

Gabriele Pallotti, University of Modena and Reggio Emilia

Ineke Vedder, University of Amsterdam

In this series:

1. Pérez Vidal, Carmen, Sonia López-Serrano, Jennifer Ament & Dakota J. Thomas-Wilhelm (eds.). Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms
2. Saturno, Jacopo. Utterance structure in initial L2 acquisition.
3. Bardel, Camilla & Laura Sánchez (eds.). Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism.
4. Edmonds, Amanda, Pascale Leclercq & Aarnes Gudmestad (eds.), Interpreting language-learning data.
5. Berthele, Raphael & Isabelle Udry (eds.). Individual differences in early instructed language learning: The role of language aptitude, cognition, and motivation.
6. McManus, Kevin & Monika S. Schmid (eds.). How special are early birds? Foreign language teaching and learning.
7. Granget, Cyrille, Isabel Repiso & Guillaume Fon Sing (eds.). Language, creoles, varieties: From emergence to transmission.

Language, creoles, varieties

From emergence to transmission

Edited by

Cyrille Granget

Isabel Repiso

Guillaume Fon Sing



Cyrille Granget, Isabel Repiso & Guillaume Fon Sing (eds.). 2023. *Language, creoles, varieties: From emergence to transmission* (Eurosla Studies 7). Berlin: Language Science Press.

This title can be downloaded at:

<http://langsci-press.org/catalog/book/409>

© 2023, the authors

Published under the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (CC BY 4.0):

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> 

ISBN: 978-3-96110-430-7 (Digital)

978-3-98554-088-4 (Hardcover)

ISSN: 2626-2665

DOI: 10.5281/zenodo.10280493

Source code available from www.github.com/langsci/409

Errata: paperhive.org/documents/remote?type=langsci&id=409

Cover and concept of design: Ulrike Harbort

Typesetting: Sebastian Nordhoff

Proofreading: Amir Ghorbanpour, Amy Amoakuh, Annika Schiefner, Diana Lewis, Elliott Pearl, George Walkden, Georgios Vardakis, Jeroen van de Weijer, Katja Politt, Leonie Twente, Mary Ann Walter, Nicole Benker, Raquel

Benitez-Burraco, Sebastian Nordhoff

Fonts: Libertinus, Arimo, DejaVu Sans Mono

Typesetting software: Xe_{La}TeX

Language Science Press

xHain

Grünberger Str. 16

10243 Berlin, Germany

<http://langsci-press.org>

Storage and cataloguing done by FU Berlin

Freie Universität



Berlin

Contents

Introduction	
Cyrille Granget, Guillaume Fon Sing & Isabel Repiso	iii
1 Les allocutions en créole d'Auguste Le Duc, Galéga en 1835	
Sibylle Kriegel	1
2 Back to the Basic Variety: Does it emerge only with specific learner profiles, environments and languages?	
Sandra Benazzo, Christine Dimroth & Cecilia Andorno	29
3 Self-positioning in a host community: Longitudinal insights from study abroad and migrant students	
Inès Saddour & Pascale Leclercq	71
4 Le passé, le présent et l'avenir du FLE en Suède : Un bilan entre politiques linguistiques éducatives et attitudes des élèves	
Jonas Granfeldt & Malin Ågren	111
5 Appropriate complexity	
Gabriele Pallotti	145
6 Linéarisation des énoncés en allemand langue débutée : Enseignement et développement dans une approche constructionniste	
Catherine Felce	175
7 Développement du passé composé/imparfait et variation des tâches chez quelques enfants bilingues français-suédois	
Maria Kihlstedt	221
8 Effet de la focalisation sur la forme enseignée dans l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle et implications didactiques	
Marzena Watorek, Rebekah Rast & Pascale Trévisiol	257

9	Transfer (or lack thereof) and the accusative case in L2 Polish	
	Jacopo Saturno	303
10	Another story of Z: Plural marking in spoken French, Fa d'Ambô and Réunion Creole	
	Alain Kihm	343
	Index	373

Introduction

Cyrille Granget^a, Guillaume Fon Sing^b & Isabel Repiso^c

^aLaboratoire de NeuroPsychoLinguistique, UR 4156, Université de Toulouse

Jean-Jaurès ^bLaboratoire de Linguistique Formelle, CNRS, Université Paris Cité

^cParis Lodron Universität Salzburg

Ce n'est certainement pas un hasard si le champ scientifique de l'acquisition des langues secondes se structure au XX^e siècle quelques années après que les pays européens ont massivement fait appel à de la main d'œuvre étrangère pour les besoins de leurs appareils de production. Ces nouvelles situations de contact de langue et de bi- voire multilinguisme interpellent les linguistes : ces parlars de migrants ne sont-ils pas un objet linguistique digne d'intérêt et si c'est le cas, comment les décrire ? Dès les premières études linguistiques des parlars de travailleurs migrants installés en Allemagne, en France ou aux Etats-Unis, un parallèle est établi à la fin des années 1960 et au début des années 1970 entre d'une part les propriétés des discours produits dans ces contextes et celles des pidgins et créoles déjà décrits ainsi qu'entre le processus d'acquisition d'une langue seconde et celui de pidginisation, créolisation, voire décréolisation (Clyne 1968, Schumann 1974, Véronique 1979).

A la fin des années 1960, Clyne (1968) voit en effet dans l'allemand parlé par les travailleurs « invités » (*Gastarbeiter*) une langue pidginisée, car simplifiée et réduite à un simple moyen de communication. Partant de 15 entretiens enregistrés sur cassette avec des hommes et des femmes multilingues de langue première espagnole, grecque, turque, slovène vivant dans la région de Bonn et utilisant l'allemand au travail mais aussi dans les commerces, administrations et transports, Clyne décrit, illustre et analyse les propriétés de leur allemand, à savoir des phrases souvent constituées d'un seul mot, une interprétation fortement dépendante du contexte, de nombreux adverbes ou locutions adverbiales, des phrases dépourvues de verbes, l'omission des pronoms, des prépositions, un usage par tagé, même si dans des proportions variables, de verbes à la forme infinitive là où une forme conjuguée est attendue, absence de proposition subordonnée... autant de traits qui soulignent selon l'auteur à quel point les usages habituellement



décrits dans les revues de linguistique sont redondants et montrent *a contrario* comment quelques morphèmes et lexèmes suffisent pour se faire comprendre. Même si aucun créole à base allemande ne s'est développé dans les colonies allemandes, Clyne conclut que la langue qu'il décrit est bien une langue pidginisée au sens où l'entend Bloomfield (1933), à savoir le résultat d'une double simplification, lorsqu'elle est adressée au travailleur par le contre-maitre et lorsqu'elle est apprise par le travailleur. Cette étude qui contient en germe l'hypothèse de ce qui sera plus tard appelé la Variété de Base (Klein & Perdue 1997), va fortement inspirer la recherche longitudinale sur l'allemand pidginisé de Heidelberg (*Heidelberger Pidgindeutsch*, HPD) qui s'attachera non seulement à décrire mais aussi à observer le développement de l'allemand des travailleurs sur deux ans, et à le mettre en lien avec la variété d'allemand environnante parlée par leurs collègues de langue première à l'usine et dans la ville de Heidelberg ainsi qu'avec les conditions sociales d'apprentissage et plus globalement d'existence de ces immigrants venus d'Espagne, du Portugal ou d'Italie (Klein & Dittmar 1979 ; Ahrenholz & Rost-Roth 2021). Véronique (1980) qui mènera à la suite de Morsly & Vasseur (1976) de semblables observations auprès d'apprenants arabophones marocains à Marseille ouvre sa discussion de l'hypothèse de la pidginisation/décréolisation qu'il emprunte aux travaux de Schumann (1974) en citant la communication de Dittmar sur l'allemand pidginisé de Heidelberg que celui-ci présente au colloque *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives de recherche* d'avril 1979 à Vincennes. La créolistique a ainsi fourni aux jeunes chercheurs européens attirés par l'émergence de variétés secondes un appareil descriptif et explicatif des divers phénomènes observés. Partant de là, Véronique (1986a) dresse un état des débats à propos des notions de pidginisation et de créolisation. Il établit à cette occasion un inventaire des traits considérés comme typiques des pidgins pour montrer qu'ils sont tous vérifiés dans des interlangues d'apprenants arabophones de français. Il conclut à l'identité des fonctionnements linguistiques de certains états d'interlangue et de ce que l'on nomme des pidgins, et à l'identité des processus linguistiques et cognitifs qui assurent leurs réalités. Au vu des recherches en acquisition et des travaux sur les langues en contact, il serait judicieux selon lui de considérer que la pidginisation et l'éventuel pidgin qui en résulte, ne représente, dans une perspective dynamique, qu'une phase de l'acquisition d'une langue étrangère.

Si le dialogue entre recherches acquisitionnelles et créolistiques est substantiel des débuts de la discipline naissante appelée plus tard en France Recherches sur l'Acquisition des Langues Secondes, siglée RAL (Véronique, 1992a), rares sont néanmoins les chercheurs qui poursuivent ces analyses comparatives entre l'émergence des créoles parlés dans les formations esclavagistes mises en

place par les empires coloniaux européens dans l’océan indien ou les Antilles à partir du XVIème siècle et les parlers de travailleurs immigrés déplacés, embauchés et relégués dans les zones périurbaines des villes françaises ou allemandes depuis la deuxième moitié du XXème siècle. Daniel Véronique fait figure d’exception par le dialogue continu qu’il instaure entre ces deux domaines, pour comprendre globalement les phénomènes de glottogenèse ou émergence d’une nouvelle langue à partir d’une situation de contact linguistique, qu’il s’agisse d’un créole¹ ou d’une variété seconde (Véronique 1980, 1989, 2005, 2009a, Aslanov et al. 2022).

La particularité de l’approche comparative des créoles et des parlers de migrants² envisagée par le chercheur est d’emblée et de façon constante de ne pas séparer la description linguistique des parlers des conditions sociales et historiques de leur émergence, ni le niveau individuel du niveau collectif, autrement dit tenir ensemble les locuteurs et locutrices qui incarnent les langues et les communautés qui font figure d’« agence de socialisation et vecteur du bilinguisme » (Véronique 1979 : 43). Daniel Véronique définit ainsi trois domaines d’étude conjoints, « les conditions de l’apprentissage, la technologie de l’apprentissage et les productions en langue cible » (ibid.). Cet intérêt précoce pour la socialisation langagière et l’étude des pratiques langagières complexes situées en divers lieux est fortement précurseur du « tournant social » (Block 2003, Douglas Fir Group 2016)

Il faut néanmoins aussi souligner l’immense travail descriptif qui a permis de visibiliser les parlers d’apprenants dans le champ des sciences du langage, et en

¹Parmi les débats concernant l’émergence des langues créoles, la question posée par D. Véronique (2005 : 27) est la suivante : « Est-ce que l’émergence d’une langue nouvelle, le créole en l’espèce, provient d’un apprentissage imparfait de la langue coloniale dominante, ou est-ce le résultat de la créativité linguistique humaine élaborant un outil de communication interethnique ? ». Cette question maintes fois formulée relève selon lui d’un double malentendu, un malentendu sémantique et une incompréhension de la nature et du cours des activités socio-cognitives de production, d’interaction et d’appropriation langagières et linguistiques. Ainsi, selon lui, tous les courants de recherche en acquisition s’accordent sur le fait que la production et l’appropriation linguistiques constituent, dans le cas où un nouvel idiome est en cause, « les deux faces d’un même processus » (ibid.), ou que « l’emploi linguistique contextualisé et l’acquisition ne sauraient être dissociés » (ibid.). En d’autres termes, il serait vain de vouloir opposer la création d’un outil de communication linguistique inédit à l’apprentissage d’une langue nouvelle car les mêmes processus sociocognitifs y sont à l’œuvre.

²Variétés, lectes, interlangues, dialectes, parler véhiculaire, langue seconde, la terminologie n’est pas neutre et donne lieu très tôt à de nombreuses discussions, voir notamment Véronique (1980). Néanmoins, nous faisons le choix de considérer que ces termes sont interchangeable et désignent le système complexe de l’apprenant à un moment donné, explicable par des facteurs à la fois environnementaux, sociaux et cognitifs.

particulier ceux d'Abdelmalek, Zahra et Abdessamad, et de leur accorder, plus que quelques lettres de noblesse, un véritable statut d'objet linguistique (Giacomi, Stoffel et Véronique 2000b, Véronique & Porquier 1986, Véronique 1987, 2009a, 2010, 2013d, 2014b). De même, on ne peut manquer de souligner les apports importants et prépondérants du chercheur dans la description grammaticale des créoles français tant du point de vue diachronique de leur émergence et de leur évolution (Véronique 1997a, 1999, 2000a, 2003a, 2007c,a, 2012a, 2013a,b, 2014a, 2017, 2021a) que du point de vue synchronique de leurs propriétés et de leur fonctionnement (Fon Sing & Véronique 2007, Véronique 1985, 1986b, 1992, 1993, 1996, 1997b, 2000c, 2001, 2003b, 2006, 2007b, 2009b, 2012b, 2013c,d, 2020, 2021b).

Dans ce cadre d'étude conjointe des propriétés des parlers et des processus d'acquisition et de socialisation langagières, la classe de langue est une autre marge linguistique mais pas un lieu à part. Elle est, au contraire, un lieu parmi d'autres où sont mises en place des techniques d'apprentissage culturellement et historiquement déterminées et où se nouent ainsi des interactions hautement signifiantes et particulièrement dignes d'intérêt pour quiconque s'intéresse au processus situé d'appropriation. Véronique n'a pas cessé de rappeler à la RAL sa dimension, voire sa vocation, sociale : l'apprentissage ne peut pas seulement être évalué en termes de rendement mais aussi en termes d'échanges et de transformations des individus au contact de l'altérité. Grâce aux nombreux travaux de Véronique (1983, 2005, 2007, 2017a) et à ses efforts constants pour instaurer un dialogue entre les recherches didactiques et acquisitionnelles, on peut considérer qu'il existe aujourd'hui dans le domaine francophone une discipline intermédiaire prometteuse entre ces deux domaines de recherche, illustrée par quelques études de ce volume.

Ce que rappelle aussi la didactique des langues, c'est que les langues n'existent et ne peuvent être étudiées que parce qu'elles sont apprises et transmises. L'étude en temps réel ou dans le travail historique d'un de leurs contextes d'émergence, qu'il s'agisse d'un établissement insulaire, d'une grande ville française au bord de la Méditerranée ou d'un cours de français à l'université, est aussi l'étude d'un contexte de transmission et de transformation. Cet ouvrage permet, nous l'espérons, de rendre compte de la richesse de cette approche globale des transmissions langagières et des processus d'emmétamorphose qui les accompagnent.³

Les chapitres de cet ouvrage témoignent de contacts, compagnonnages et héritages intellectuels fructueux et résonnants au sens où pour beaucoup d'entre

³L'emmétamorphose est le terme proposé par le traducteur de Rosa (2022) pour le néologisme *Anverwandlung* qui désigne une appropriation complexe, « l'appropriation d'un fragment de monde, d'une matière, de telle sorte que l'on se transforme soi-même à son contact ».

nous Daniel Véronique a fait « crépiter nos consciences » (Rosa, 2022). Sans étonnement, l'alpha et l'oméga des chapitres de cet ouvrage sont consacrés à deux études en créolistique. Le **premier chapitre** est une étude linguistique et sociolinguistique inédite d'un extrait du journal de bord d'un colon français qui tient une exploitation de noix de coco sur l'île de Galéga située entre l'île Maurice et les Seychelles. Dans son analyse de la reproduction de l'allocution que le maître adresse aux esclaves en créole suite à la promulgation de leur affranchissement et changement de statut par l'abolition de l'esclavage en 1835, Sibylle Kriegel apporte une contribution originale aux « comparaisons grammaticales entre les langues créoles de l'océan indien » que Véronique (2021c) appelle de ses vœux pour arriver à une meilleure compréhension du lien entre les conditions socio-historiques de rassemblement d'esclaves dans les plantations, les situations de contact linguistique et de domination de langues et le développement de certains types de créole. Dans le **second chapitre**, Benazzo, Andorno et Dimroth revisitent la notion centrale de Variété de Base (VB) définie dans Klein & Perdue (1997) comme une protolangue ou variété linguistique permettant de communiquer *a minima* dans le monde social, comme celles parlées par des travailleurs ou réfugiés étudiés dans la recherche européenne *The ecology of adult language acquisition (EALA)*, 1981-88. Elles se demandent si ce concept est pertinent pour rendre compte du développement langagier d'autres profils d'apprenants dans d'autres situations, en termes de contact linguistique et de bagage socio-culturel. Les autrices discutent ainsi d'études qui examinent des productions d'apprenants au prisme de la VB en isolant quelques paramètres : l'alphabétisation des locuteurs et leur conscience métalinguistique, leur exposition à un enseignement guidé et un guidage de l'attention sur les propriétés formelles des langues, et les propriétés typologiques des langues de l'environnement. Ce chapitre débouche sur un programme de recherche en lien avec la VB. Le **chapitre suivant** s'interroge aussi sur la spécificité des profils d'apprenants en comparant le positionnement social de deux populations d'apprenants et deux types d'ancrage dans la société d'accueil : des réfugiés syriens arabophones installés pour une longue durée en France dans les années 2011-2016 et des étudiants français effectuant un court séjour Erasmus en Irlande et au Royaume-Uni. Les autrices, Inès Saddour et Pascale Leclercq, étudient à la fois leur réseau de sociabilité et les marques discursives d'auto-positionnement par rapport aux ressortissants de leur pays, aux autres réfugiés ou étudiants ou au groupe dominant des ressortissants du pays d'installation. En dépit de profils socio-culturels, contextes migratoires et attentes différents par rapport à la société de résidence, elles montrent des tendances communes mais aussi des trajectoires de socialisation différentes. Dans le **quatrième chapitre**, Ågren et Granfeldt analysent les attitudes des élèves suédois en-

vers le français dans le cadre transdisciplinaire proposé par le Douglas Fir Group (2016), autrement dit en embrassant la complexité de l'écosystème éducatif de l'élève suédois. Ils montrent ainsi comment sont imbriqués dans l'apprentissage d'une langue trois niveaux, c'est-à-dire individuel (micro), institutionnel (meso) et sociétal (macro) et comment les changements de politique linguistique éducative que connaît la Suède depuis son entrée dans l'Union Européenne ont réduit l'offre de français langue étrangère (FLE) et modifié durablement les attitudes des élèves. Partant aussi d'une définition du processus acquisitionnel comme multidimensionnel, le **chapitre cinq** rapporte aussi une étude, cette fois longitudinale, menée auprès d'adolescents apprenants de l'italien L2 et analyse la complexité syntaxique de leurs appels téléphoniques comparés à celle de leur récits, tout en comparant cette complexité avec celle d'un groupe contrôle. Pallotti montre qu'il ne suffit pas de mesurer la complexité, encore faut-il savoir l'interpréter en fonction de la situation d'énonciation. Cette réflexion s'avère d'autant plus importante dans l'enseignement, notamment dans les activités d'évaluation. L'importance du contexte énonciatif est également soulignée par Catherine Felce dans le **chapitre six** qui présente son étude longitudinale de l'usage de l'allemand langue nouvelle par six étudiants grands débutants et sa proposition didactique de familiarisation avec des options de linéarisation dites complexes dans des modèles syntaxiques. Elle propose ainsi une alternative constructionniste à l'apprentissage par règles de la syntaxe de l'allemand et montre comment l'exposition à des constructions d'emblée complexes conduit à une appropriation de ces constructions et au développement d'un processus graduel de grammaticalisation imputable aux mécanismes cognitifs généraux d'analogie, catégorisation et schématisation mis en œuvre par les apprenants dans des situations pertinentes d'exposition et d'usage. Le **chapitre sept** est, comme le chapitre 5, une étude comparative de l'usage dans deux tâches distinctes du passé composé et de l'imparfait par deux groupes d'enfants bilingues, simultanés vs successifs. Kihlstedt montre, à travers deux types de tâches, les points communs et divergences entre les bilingues simultanés et successifs : elle relève ainsi un même usage discursif et une même aspectualisation morphologique des temps du passé, audible dans une tâche de production spontanée mais des différences de rythme et surtout de parcours dans une tâche plus contrainte où les enfants bilingues successifs, ayant appris le français après le suédois se comportent davantage comme des adultes en français langue seconde que comme des enfants en langue première. Dans le **huitième chapitre**, Watorek, Rast et Trévisiol présentent une étude exploratoire dans laquelle elles observent les effets de deux technologies distinctes de manipulation et présentation des données d'exposition au polonais en classe de langue, une mise en relief des morphèmes flexionnels des noms en polonais L2

opposée à son absence de surlignement et l'engagement des étudiants dans des tâches de communication signifiante. Les résultats sont discutés à la lumière de ceux de la recherche translinguistique VILLA qui a suivi ainsi que de l'avènement possible d'un champ de recherche consacré à l'élaboration et l'analyse des effets de dispositifs didactiques potentiellement acquisitionnels. Dans le **chapitre suivant**, Jacopo Saturno remet sur le métier la question du transfert en s'intéressant à l'absence non moins signifiante de transfert dans l'acquisition du polonais L2 par des apprenants ayant différentes langues premières slaves. L'auteur avance comme facteurs explicatifs deux processus bien distincts dans l'acquisition du cas accusatif : soit le transfert positif, soit une stratégie de surextension de la forme correspondant au cas nominatif pour les noms non-viriles au pluriel. Pour ne pas conclure, un **dernier et dixième chapitre** de Alain Kihm, propose une étude du marquage du pluriel en trois langues dont deux créoles, le français parlé, le Fa d'Ambô, et le créole réunionnais, en faveur d'une autre lecture du morphème du pluriel Z. L'auteur explique les différences de marquage morphologique du pluriel entre d'un côté le français parlé contemporain et de l'autre le Fa d'Ambô et le créole réunionnais par des développements historiques distincts ; il propose d'y voir l'illustration de deux types d'évolution linguistique, le changement linguistique ordinaire et la créolisation.

Références

- Ahrenholz, Bernt & Martina Rost-Roth (éd.). 2021. *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Berlin : de Gruyter.
- Aslanov, Cyril, Sibylle Kriegel & Georges Daniel Véronique. 2022. Contact linguistique et glottogénèse. *TIPA : Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage* 38. DOI : 10.4000/tipa.5390.
- Block, David. 2003. *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Clyne, Michael. 1968. Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. *Zeitschrift für Mundartforschung* 35(2). 130-139.
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100. Supplement 2016, 19-47. DOI : 10.1111/modl.12301.

- Fon Sing, Guillaume & Georges Daniel Véronique. 2007. Ena et gagne : À propos de la genèse de l'expression de l'existence et de la possession/propriété en créole mauricien. In Philip Baker & Guillaume Fon Sing (éd.), *The making of Mauritian Creole : Analyses diachronique à partir de textes anciens*, 133-157. London : Battlebridge Publications.
- Klein, Wolfgang & Norbert Dittmar. 1979. *Developing grammars : The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin : Springer.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13(4). 301-347. DOI : 10.1191/026765897666879396.
- Morsly, Dalila & Marie-Thérèse Vasseur. 1976. L'emploi des verbes français par des travailleurs immigrés arabophones et portugais. *Langue française* 29. 80-92.
- Rosa, Hartmut. 2022. *Pédagogie de la résonance*. Paris : Le Pommier.
- Schumann, John. 1974. Implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8(2). 145-152.
- Véronique, Georges Daniel. 1979. Questions à propos du français des travailleurs migrants. *Langage et société* 9. 40-44.
- Véronique, Georges Daniel. 1980. La variabilité dans le français des travailleurs migrants maghrébins. *Champs Éducatifs* 1. 17-24.
- Véronique, Georges Daniel. 1985. Gêj, fer et quelques autres opérateurs sémantico-syntaxiques en mauricien. *Travaux du Cercle linguistique d'Aix en Provence* 3. 163-182.
- Véronique, Georges Daniel. 1986a. L'apprentissage du français par les travailleurs marocains et les processus de pidginisation et de créolisation. In Alain Giacomi & Georges Daniel Veronique (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, 559-583. Aix-en-Provence : Publications Université de Provence.
- Véronique, Georges Daniel. 1993. Effacements d'actants dans les énoncés en mauricien. *Études Créoles* XVI(1). 130-142.
- Véronique, Georges Daniel. 1996. Quelques propriétés des pronoms personnels en mauricien. In Georges Daniel Véronique (éd.), *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Véronique, Georges Daniel. 1997a. Genèse des créoles français et appropriation : à propos des thèses de Robert Chaudenson. In Marie-Christine Hazaël-Massieux & Didier de Robillard (éd.), *Contacts de langues, contacts de cultures, créolisation. Mélanges offerts à Robert Chaudenson à l'occasion de son soixantième anniversaire*, 189-208. Paris : L'Harmattan.

- Véronique, Georges Daniel. 1997b. Le devenir des “petits mots” : *pour* dans quelques créoles français. *Faits de Langues* 9. 61-70.
- Véronique, Georges Daniel. 1999. L'émergence des catégories grammaticales dans les langues créoles : Grammaticalisation et réanalyse. In Jürgen Lang & Ingrid Neumann-Holzschuh (éd.), *Reanalyse und Grammatikalisierung in den romanischen Sprachen*, 19-29. Tübingen : Niemeyer.
- Véronique, Georges Daniel. 2000a. Créole, créoles français et théories de la créolisation. *Information grammaticale* 85. 3-38.
- Véronique, Georges Daniel (éd.). 2000b. *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*. (Études de linguistique appliquée 120). Paris : Klincksieck.
- Véronique, Georges Daniel. 2000c. Note sur les “adjectifs” dans quelques créoles français. *Langages* 138. 61-69.
- Véronique, Georges Daniel. 2001. Temps, aspect et mode en mauricien. *Information grammaticale* 89. 38-42.
- Véronique, Georges Daniel. 2003a. Grammaticalisation et réanalyse : Réflexions à partir de la genèse et de l'évolution des créoles français. *Verbum* 25(4). 587-598.
- Véronique, Georges Daniel. 2003b. Le développement de l'expression de la négation dans les créoles français et dans l'acquisition du français langue étrangère. In Sibylle Kriegel (éd.), *Grammaticalisation et réanalyse. Approches de la variation créole et française*, 87-109. Paris : CNRS Editions.
- Véronique, Georges Daniel. 2006. Les « adjectifs qualificatifs » des créoles français : Questions de syntaxe et de sémantique. *Travaux & Documents* 27. 11-23.
- Véronique, Georges Daniel. 2007a. *Ce que les langues créoles nous enseignent à propos de la genèse des langues*. Paul M. Ensie (éd.). Centre de recherches Normes, Échanges et Langage : Presses Universitaires Haitiano-Antillaises. 21-30.
- Véronique, Georges Daniel. 2007b. *Ki* en haïtien, en mauricien et dans quelques autres créoles français. In Michel Charolles, Nathalie Fournier, Catherine Fuchs & Florence Lefeuvre (éd.), *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre Le Goffic*, 1-12. Paris : Ophrys.
- Véronique, Georges Daniel. 2007c. La genèse des créoles : Au-delà de la question du substrat et du superstrat. In Patrick Ruben Brasseur & Georges Daniel Véronique (éd.), *Mondes créoles et francophones. Mélanges offerts à Robert Chaudenson*, 141-152. Paris : L'Harmattan.
- Véronique, Georges Daniel. 2009a. Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français L2 et dans le développement des créoles français. *Acquisition et interaction en langue étrangère, Aile... Lia* 1. 227-251. DOI : 10.4000/aile.4522.

- Véronique, Georges Daniel. 2009b. L'expression du futur dans les créoles français. *Faits de langues* 33. 37-45.
- Véronique, Georges Daniel. 2010. La structuration informationnelle et le développement d'une classe pronominale dans les interlangues françaises d'apprenants arabophones. In Maria Chini (éd.), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica / Topic, information structure and language acquisition*, 115-136. Milano : Franco Angeli.
- Véronique, Georges Daniel. 2012a. Penser les contacts de langues : Une controverse sur le développement des langues créoles. In Carole de Féral (éd.), *In and out of Africa. Languages in Question*, t. 1. Language Contact and Epistemological Issues, 73-90. Louvain-la-Neuve : Peeters, BCILL.
- Véronique, Georges Daniel. 2012b. Quelques propriétés des adjectifs qualificatifs des créoles français. *Travaux du Cercle linguistique d'Aix-en-Provence* 22. 71-77.
- Véronique, Georges Daniel. 2013a. Créolisation et créoles. In Jacky Simonin & Sylvie Wharton (éd.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, 143-178. Lyon : ENS Éditions.
- Véronique, Georges Daniel. 2013b. Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones. *In Situ* 20. DOI : 10.4000/insitu.10209.
- Véronique, Georges Daniel. 2013c. Le conditionnel en mauricien et en haïtien. *Faits de langues* 40. 117-124.
- Véronique, Georges Daniel. 2013d. Les usages formels du morisyen : Des emplois stratégiques du contact des langues en contexte créolophone. *Travaux du Cercle linguistique d'Aix en Provence* 24. 213-228.
- Véronique, Georges Daniel. 2014a. L'origine des créoles de l'Océan Indien : Les enjeux d'un débat généalogique. In Arnaud Carpooran (éd.), *Langues créoles, mondialisation et éducation : Actes du XIIIe colloque du Comité International des Etudes Créoles (Maurice, 5-9 Novembre 2012)*, 83-106. Port-Louis, Maurice : CSU-ELP.
- Véronique, Georges Daniel. 2014b. The acquisition of additive scope particles by Moroccan Arabic L1 learners of French. In Christina Lindqvist & Camilla Bardel (éd.), *The Acquisition of French as a Second Language : New developmental perspectives*, 117-141. Amsterdam : John Benjamins. DOI : 10.1075/bct.62.07ver.
- Véronique, Georges Daniel. 2017. La dynamique des langues créoles dans l'espace plurilingue de l'océan Indien : Réflexions écolinguistiques. In Gillette Staudacher-Valliamée (éd.), *Langues, cultures et transmissions : Dynamiques créoles*, 15-27. Université de la Réunion : Epica Editions.

- Véronique, Georges Daniel. 2020. Transcatégorialité et développement des langues créoles : L'exemple du 'nombre' et des 'prépositions' *pour* et *avec* dans les créoles français. In Danh-Trần Do-Hurinville, Huy-Lin Dao & Annie Rialland (éd.), *De la transcatégorialité dans langues : Description, modélisation, typologie*, 195-210. Paris : Éditions de la Société de linguistique de Paris.
- Véronique, Georges Daniel. 2021a. Créoles français. In Josiane Boutet & James Costa (éd.), *Dictionnaire de sociolinguistique* (Langage et Société (Hors-série) HS1), 87-90. Paris : Édition de la Maison des sciences de l'homme.
- Véronique, Georges Daniel. 2021b. Pour une comparaison des grammaires des langues créoles françaises de l'Océan Indien. In Penda T. Choppy & Aneesa Julie Vel (éd.), *Créoles, enjeux éducatifs et culturels : Actes du XVIème colloque international des études créoles*, 463-477. Seychelles : UniSey Press.
- Véronique, Georges Daniel. 1986b. Le trait statif et ses implications syntaxiques en mauricien. In Jean-Claude Bouvier (éd.), *Actes du XVIIe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Aix-en-Provence, 29 Août-3 Septembre 1983)*, t. 4 : Morphosyntaxe des langues romanes, 39-53. Aix-en-Provence : Publications Université de Provence.
- Véronique, Georges Daniel. 1987. Reference to past events and actions in narratives in L2 : Insights from North-African workers' French. In Carol W. Pfaff (éd.), *First and second language processes*, 254-272. New York : Newbury House.
- Véronique, Georges Daniel. 1989. L'apprentissage du français par des travailleurs arabophones et la genèse des créoles « français ». *Langage & société* 50(1). 9-37. DOI : 10.3406/lsoc.1989.2464.
- Véronique, Georges Daniel. 1992. L'expression du "passé" en mauricien. *Cahiers de praxématique* 19. 131-148.
- Véronique, Georges Daniel. 2005. Interlangues françaises et créoles français. *Revue française de linguistique appliquée* 10(1). 25-37. DOI : 10.3917/rfla.101.37.
- Véronique, Georges Daniel. 2021c. Pour une comparaison des grammaires des langues créoles françaises de l'Océan Indien. In Penda T. Choppy & Aneesa Julie Vel (éd.), *Créoles : Enjeux éducatifs et culturels. Actes du XVIe Colloque International des études créoles, 29 Octobre-2 Novembre 2018*, 463-477. Seychelles : UniSey Press.
- Véronique, Georges Daniel & Rémy Porquier. 1986. Acquisition de la référence spatiale en français par des adultes arabophones et hispanophones. *Langages* 21(84). 79-103. DOI : 10.3406/lgge.1986.1521.

Chapitre 1

Les allocutions en créole d'Auguste Le Duc, Galéga en 1835

Sibylle Kriegel

Laboratoire Parole et Langage, CNRS, Aix-Marseille Université

Cette contribution est consacrée à une présentation et à une première étude de textes créoles du 19^e siècle qui n'ont jamais fait l'objet d'une analyse linguistique. Ces textes, rédigés entre 1827 et 1835, sont extraits du journal d'Auguste Le Duc, planteur dans l'île de Galéga (aujourd'hui Agaléga) située à proximité de l'archipel des Seychelles. Il s'agit notamment de deux allocutions prononcées dans le créole local par l'auteur du journal, Auguste Le Duc. Elles commentent le *Bill* d'affranchissement de 1835 qui abolit l'esclavage à l'île Maurice et dans ses dépendances. La présentation de l'édition est suivie d'une analyse des éléments du journal d'Auguste Le Duc qui révèlent des informations sur la biographie linguistique de l'auteur et de la situation sociolinguistique dans laquelle les allocutions ont été prononcées. La reproduction des textes et de leur traduction française (par leur auteur) est suivie d'une première analyse linguistique se focalisant sur le syntagme nominal. En conclusion, l'hypothèse d'un rapprochement au créole seychellois en vue de la situation géographique de Galéga ne s'avère pas être pertinente. En revanche, on constate que les tendances évolutives observées se retrouvent dans des textes en créole mauricien datant de la même époque.

Mots-clés : créole mauricien, créole seychellois, Galéga, textes anciens

1 Introduction

Les relations historiques qui se sont nouées entre les îles des Mascareignes et des Seychelles et leurs conséquences linguistiques ont fait l'objet de controverses depuis les années 1970. Georges Daniel Véronique les résume dans plusieurs articles (Véronique 2014, Fon Sing & Véronique 2020). Après une présentation des différentes versions de la thèse du bourbonnais comme proto-langue des créoles de



l’océan Indien (Chaudenson 1974) ainsi que de la thèse adverse, dite de *Isle de France* (Baker & Corne 1982), Véronique invite à repenser la question généalogique et typologique des créoles de l’océan Indien. Même si la présente contribution ne s’inscrit pas directement dans ce débat, elle fournit de nouveaux éléments linguistiques permettant « de reprendre des comparaisons grammaticales entre les langues créoles de l’océan Indien », démarche dont Véronique rappelle l’urgence en 2021 (Véronique 2021) : Cette contribution est consacrée à une première présentation de deux textes en créole datant de 1835 dans lesquels le planteur Auguste Le Duc s’adresse à ses esclaves devenus apprentis suite à la promulgation du *Bill* d’affranchissement¹ qui annonce l’abolition de l’esclavage à l’Île Maurice. Cependant, le théâtre des allocutions d’Auguste Le Duc n’est pas l’Île Maurice même, mais une de ses dépendances, le petit archipel de Galéga (aujourd’hui Agaléga), situé à 1064 km au Nord de Maurice et à 657 km au Sud des Seychelles. La première allocution suit la lecture du *Bill* d’affranchissement et en explique les conséquences locales. Dans une deuxième allocution, Auguste Le Duc explique les conséquences locales de l’instauration des 45 heures de travail hebdomadaires obligatoires stipulée par le *Bill*. A ce jour, ces textes ne sont pas mentionnés dans la littérature linguistique sur les textes créoles anciens de l’océan Indien (voir p.ex. Chaudenson 1981, Furlong & Ramharai 2006, Baker et al. 2007, Davidson 2021). Cependant, Robert Chaudenson a publié un bref compte-rendu de l’ouvrage qui les contient (Chaudenson 1995).²

Après une présentation de l’édition (§2.1), l’article situe l’auteur et son journal dans leur contexte (§2.2) pour ensuite fournir des détails sur la population à Galéga et sur leur langue §2.3. Dans §3, les deux allocutions sont reproduites avec leur traduction littérale en français, en suivant la version qu’en donne l’ouvrage de Pourcelet (1994) (voir ci-dessous). La 4^e partie est consacrée à une première analyse de la graphie et de la phonétique (§4.1) ainsi qu’à une étude du syntagme nominal (marque du pluriel, déterminants, pronoms) (§4.2). En conclusion (§5), je montre que les textes reflètent des tendances évolutives déjà observées dans d’autres textes mauriciens du milieu du 19^e siècle et que leur rapprochement au créole seychellois ne semble pas être pertinent.

¹Le *Bill* d’affranchissement ou la Proclamation d’Abolition de l’esclavage est le premier document officiel publié à l’Île Maurice en créole le 17 janvier 1835. Il « fut rédigé en trois versions, anglais et français d’une part (versions présentées « en parallèle »), créole d’autre part (au-dessous de la version française) » (Chaudenson 1981 : 115).

²Robert Chaudenson a attiré, des années plus tard, mon attention sur l’existence de ces textes. En 2014, j’en ai fait une présentation orale à Aix-en-Provence lors du 14^e colloque du « Comité International des Etudes Créoles ».

2 **Éléments de contexte**

2.1 **Présentation de l'édition**

François Pourcelet, historien des colonisations, présente dans un ouvrage publié en 1994 l'édition d'un manuscrit de 365 pages. Le texte du manuscrit contient des documents recueillis et mis en forme par Saint Elme Le Duc, frère d'Auguste Le Duc. L'ouvrage de Pourcelet propose le récit d'Auguste concernant ses années passées à Galéga entre 1827–1839, puis celui de ses années passées aux Iles Poivre, Desroches et Saint-Joseph entre 1842–1851.³ Pourcelet y a inclus les additions de Saint Elme Le Duc qui sont typographiquement distinguées du récit d'Auguste (pour les détails concernant l'édition, voir Chaudenson 1995). Le manuscrit relate, sous forme de journal, les douze années de séjour d'Auguste Le Duc, né à Paris en 1790, dans l'île de Galéga où il était planteur. Dans le commentaire de Saint Elme Le Duc on lit :

Galéga, ce grain de sable jeté au milieu de l'océan Indien, pouvant n'être pas connue de personnes même très instruites en géographie, nous leur disons qu'elle est située à environ 200 lieues au nord de l'île de France, à mi-chemin de cette colonie à l'équateur.

(Pourcelet 1994 : 19, commentaire de Saint Elme le Duc, non daté)

L'archipel de Galéga ou aujourd'hui Agaléga est formé de deux îles reliées par un isthme sablonneux. Bien que beaucoup plus proche de l'archipel des Seychelles, il a toujours appartenu à l'île Maurice. Depuis 2018, la construction d'une piste d'atterrissage de 3 km inquiète ses rares habitants bien que le gouvernement mauricien continue à démentir des informations selon lesquelles les îles seraient destinées à servir de base arrière de l'armée indienne.⁴

2.2 **L'auteur et son journal : Auguste Le Duc**

Auguste Le Duc quitte Paris à l'âge de 24 ans pour arriver à l'île Maurice en 1814. Il s'y occupe du transport et de la commercialisation des produits de Galéga au service de la famille Barbé qui a obtenu, en 1808, la concession de cette île déserte peuplée de tortues et couverte de cocotiers. La famille Barbé y crée un « établissement » mais les administrateurs successifs échouent dans leur entreprise. En 1827, la famille Barbé confie la direction de l'exploitation à Auguste Le Duc qui

³Ces îles font partie de l'archipel des Seychelles.

⁴France Info, 19 septembre 2022, <https://la1ere.francetvinfo.fr/reunion/maurice-agalega-ne-servira-pas-de-base-militaire-a-l-inde-selon-le-gouvernement-1322880.html>

y produit de l'huile de coco pendant une douzaine d'années entre 1827 et 1839 – avec grand succès, non seulement à en croire son propre récit mais aussi de nombreux témoignages de ses contemporains :

C'était un homme doué d'une grande intelligence, de beaucoup de tact, de savoir même et encore plus de savoir-faire. Il réunissait toutes les qualités voulues pour être le roi d'un petit état, comme Ulysse avait, jadis, toutes celles requises pour être roi d'Itaque.

(Pourcelet 1994 : 12, témoignage de Louis Boutou à la Société Royale des Arts et Sciences de Maurice, 1870)

Cependant, après un bref séjour en France, Auguste Le Duc ne peut pas retourner à Galéga, partiellement vendue. Il entre en procès avec la famille Barbé et finit par acheter les îles Poivre, Desroches et Saint-Joseph en 1842. Il essaie de les exploiter pendant quelques années, contrairement à Galéga sans grand succès, et meurt à Mahé aux Seychelles en 1851, aigri et appauvri.

Le manuscrit édité par Pourcelet comprend avant tout le journal qu'a tenu Auguste Le Duc pendant les douze années prospères passées à Galéga mais également le journal de ses dernières années dominées par les embrouilles juridiques avec la famille Barbé. La période de 1827–1839 à Galéga est au cœur de la présente contribution. Elle comprend l'année 1835, année de l'abolition de l'esclavage par les Britanniques à l'île Maurice et aux Seychelles.

Le récit commence avec un mythe fondateur qui repose probablement sur des faits partiellement réels. Auguste Le Duc dit résumer des témoignages directs dont il aurait « composé une narration ». Cette narration raconte le sort malheureux d'une belle fille créole de Maurice, Adélaïde, enlevée par un vieux corsaire amoureux d'elle. L'enlèvement finit mal et ils échouent sur Galéga où on retrouve leurs squelettes en 1808. Auguste Le Duc finit le récit en affirmant avoir trouvé en 1833 une bouteille contenant un message du corsaire amoureux meurtri de remords. Par la suite, le journal d'Auguste Le Duc prend des allures moins romanesques et fournit des détails sur la vie quotidienne dans les îles de l'océan Indien et à Galéga en particulier. Chaudenson (1995) présente un résumé des spécificités lexicales du récit pour constater que de nombreux termes désignant des *realia* se retrouvent dans le dictionnaire du créole seychellois D'Offay & Lionnet (1982) alors qu'ils sont absents du dictionnaire du créole mauricien de Baker & Hookoomsing (1987), fait qui ne surprend pas si on tient compte de la situation géographique de Galéga.⁵

⁵Une vérification avec le *Dictionnaire étymologique des créoles de l'Océan indien* s'impose mais dépasserait le cadre de cette contribution.

2.3 La population de Galéga et sa langue

Dans son introduction, Pourcelet résume les informations sur le nombre et la composition de la population servile sur l'île de Galéga :

Il [Auguste Le Duc] se trouve seul Blanc pour diriger une plantation de cocotiers principalement et une fabrique d'huile de coco, avec 175 esclaves dont le nombre sera porté à 230 avant l'affranchissement, tous Malgaches, Mozambiques, Créoles (nom donné par Auguste le Duc pour toute personne de couleur d'origine imprécise).⁶

(Pourcelet 1994 : 11, commentaire de l'éditeur)

Un rapport sur les établissements de Galéga de 1838 fait par M. Anderson, un juge spécial, contient une information cruciale pour notre étude linguistique :

Le désir d'acheter la liberté entière n'existe pas ici, et *la plus grande portion de la population étant né sur les lieux* et n'ayant jamais vu d'autres endroits, je ne crois pas qu'un seul individu ait le désir de le quitter en 1841.

(Pourcelet 1994 : 137, journal d'A. Le Duc qui reproduit le rapport du juge Anderson)

Auguste Le Duc parle à plusieurs reprises du taux élevé de naissances locales à Galéga. Dans une lettre à son frère en 1838, il se prononce également sur la provenance des esclaves qui ne sont pas nés sur l'île :

Depuis 12 ans, je n'ai vécu qu'avec des Malgaches, des Mozambiques et des Créoles de l'une ou de l'autre caste. Les Malgaches venus directement ont perdu de leurs habitudes et de leur caractère distinctif par leur longue cohabitation avec les esclaves venus de Maurice (...)

(Pourcelet 1994 : 114, lettre d'A. Le Duc à son frère du 4 novembre 1838)

Le texte ne fournit pas d'autres détails sur les esclaves directement venus de Madagascar. Ceci aurait été intéressant dans le contexte de la discussion lancée par Larson (2009) qui insiste sur la pratique prolongée de la culture et de la langue malgaches au sein des populations serviles dans l'océan Indien pendant le 19^e

⁶Pourcelet se trompe sur la signification « créole ». Comme dans les autres textes de l'île Maurice de cette époque, « créole » désigne toute personne, peu importe sa couleur, née à Maurice (ou peut-être Galéga). Une lecture nuancée du journal d'Auguste Le Duc conforte cette interprétation. D'ailleurs, Chaudenson (1995) attire l'attention sur un certain nombre d'inexactitudes dans l'édition du manuscrit.

siècle. A en croire la brève remarque d'Auguste Le Duc, les Malgaches auraient donc vite « perdu leurs habitudes et leur caractère distinctif », ce qui pour le cas spécifique de Galéga ne confirme pas l'hypothèse promulguée par Larson (2009) pour l'île Maurice. Freycinet, un contemporain d'Auguste Le Duc parle au sujet de la langue créole pratiquée à Maurice de « ce curieux et singulier idiome, dont il existe plusieurs variétés ». Il observe la situation suivante pour l'île Maurice : « On distingue donc le créole mozambique de celui des noirs indiens, malais ou malgaches, et plus encore du créole usité, par goût ou par habitude, parmi les mulâtres et les personnes riches de l'île. » (de Freycinet 1827, cité d'après Chaudenson 1981 : 99 ; voir aussi Baker et al. 2007 : 9) Chaudenson (1981 : 161) émet des doutes sur l'existence de variétés différentes du créole mauricien au 19^e siècle tout en admettant l'existence d'interférences avec les langues maternelles des locuteurs. Quoiqu'il en soit, on peut conclure que la situation sociolinguistique à l'île Maurice a dû être relativement complexe. Cependant, à Galéga, il est fort probable que le créole local ait connu peu de variation en raison du taux de natalité élevé dans cette île et de l'isolement de la population sur Galéga.

Le journal d'Auguste Le Duc contient plusieurs passages dans le créole local de Galéga. Les travaux de recherche sur la diachronie du créole mauricien ne font aucune allusion à l'existence de ces textes. Selon ses dires, Auguste Le Duc, né à Paris, les aurait prononcés lui-même dans des allocutions orales et les a transcrites ensuite dans son journal. Quelques remarques métalinguistiques d'Auguste Le Duc nous renseignent sur son rapport au parler local, qu'il appelle « patois créole ». Au début de son journal dans une *captatio benevolentiae* où il s'excuse de ne pas être un « homme de plume » mais « un homme d'action » :

Le patois créole, qui, depuis vingt-cinq ans, est à peu près le seul jargon que j'entende parler, a dû me faire oublier, si je l'ai su jamais, l'allure gracieuse de ma langue maternelle.

(Pourcelet 1994 : 23, début du journal d'A. Le Duc, non daté)

Et, en 1828, peu après son arrivée de l'île Maurice :

Ma position est véritablement affligeante, je n'ai pas près de moi un être à qui je puisse confier mes idées et qui puisse me donner quelques conseils ; au contraire, je suis souvent et même toujours obligé de barbariser mon langage, afin de me faire comprendre.

(Pourcelet 1994 : 59, journal d'Auguste Le Duc, 25 janvier 1828)

Les auteurs de presque tous les textes créoles anciens étaient d'abord des francophones d'horizons divers (voir Chaudenson 1981 pour la Réunion et Maurice ;

Bollée 2007 : 1 pour la Réunion ; Hazaël-Massieux 2008 : 17 pour la Caraïbe). Les textes présentés ici n'échappent pas à cette règle. Le lecteur d'aujourd'hui doit donc garder en tête qu'Auguste Le Duc a écrit ces textes à travers le filtre du français. Même s'il a vécu au contact intense avec des créolophones monolingues pendant de longues années, il n'en reste pas moins qu'il est né et a été élevé à Paris. Les passages en créole du journal d'Auguste Le Duc concernent :

- des répliques d'esclaves dans la première partie fictive du journal qui relate l'enlèvement de la jeune fille Adélaïde mais aussi dans le récit des faits quotidiens qui se sont produits dans l'île ;
- une allocution en créole faite par Auguste Le Duc après la lecture du *Bill* d'affranchissement de l'esclavage en 1835, suivi de sa propre traduction « littérale » en français (reproduite dans §3.1) ;
- une deuxième allocution d'Auguste Le Duc au sujet des 45 heures de travail hebdomadaires dues par les apprentis, suivie elle aussi d'une traduction française par Auguste Le Duc (reproduite dans §3.2).

3 Les deux allocutions en créole et leur traduction littérale française par Auguste Le Duc

Dans le journal d'Auguste Le Duc, on trouve donc la transcription de deux allocutions qu'il dit avoir faites à ses anciens esclaves devenus apprentis à Galéga. La première, du 5 avril 1835 donnée suite à la lecture du *Bill* d'affranchissement explique les conséquences de l'abolition de l'esclavage. Après le texte en créole, on trouve sa « traduction littérale »⁷ française (voir Pourcelet 1994 : 92-96). La deuxième, datée du 16 août 1835, est consacrée au sujet des 45 heures de travail hebdomadaires et à la ration de vivres pour les apprentis. Dans cette contribution, il m'a semblé intéressant de présenter la version créole et la version française des deux textes, écrits par le même auteur, juxtaposées dans deux colonnes. Effectivement, le texte français, « traduction littérale du discours en créole » (Pourcelet 1994 : 94) reste très proche du texte créole et il paraît très probable qu'Auguste Le Duc n'ait effectivement pas traduit du français au créole mais du créole au français, en restant délibérément proche de la version créole. Ainsi, la traduction

⁷ Comme le mentionne déjà Chaudenson (1995) un des problèmes de l'édition consiste dans le fait que le lecteur ne sait pas toujours clairement attribuer les commentaires à l'éditeur ou à l'auteur du journal lui-même. Ici, on peut penser que c'est Auguste Le Duc lui-même qui parle de traduction littérale.

française contient des constructions qui imitent étroitement le créole, p.ex. l'évitement de la pronominalisation du complément d'objet indirect par un pronom personnel clitique en le remplaçant par la forme non clitique (p.ex. « faire acquérir à vous autres de l'esprit, pour montrer à vous autres ce que vous avez à faire »). Cette imitation du créole dans la traduction française n'empêche pas que le texte créole contienne de nombreux traits acrolectaux, proches du français. Ainsi, on constate un emploi très fréquent de la préposition *à* disparue dans les créoles actuels et déjà très rare dans les autres textes créoles datant de la même époque que les textes analysés ici : le complément d'objet indirect se trouve souvent introduit par *à* (p. ex. 'vou donn' bon l'ésempl' à vou-pitits'). On trouve également deux occurrences du verbe *être* pour introduire un attribut du sujet ('pour être' heureux'; 'pour être' bon siset') alors que la structure 'pour' + copule (sans SN ou pronom) a disparu ou que la copule a été suppléée par un verbe plus iconique dans les créoles (p.ex. 'vini' en créole mauricien).⁸

3.1 Allocution à l'occasion de l'abolition de l'esclavage (Pourcelet 1994 : 92–96)

Journal. Le 5 avril 1835, allocution en *créole* aux Noirs de l'établissement après la lecture du *Bill* d'affranchissement.⁹ MM. Boyer, Delisse et d'Anglès¹⁰, naturalistes, amis, présents :¹¹

« Mon zenfant, vou libr' auzourdi.

A vla *ein'* la loi
que le roi grand'terr' fini envoyé

pour fair' vou libr'.
Li fini acété vou *le corps*;
mais comm' li n'a pas été y en a assez
la monnaie,
li fini donn' sel'ment la moitié,

« Mes enfants, vous êtes libres
aujourd'hui.

Voici une loi
que le roi du continent vient
d'envoyer

pour vous rendre la liberté.
Il vient de racheter vos corps
mais, comme il n'avait pas assez de
monnaie,
il n'en a donné seulement que la
moitié

⁸Je tiens à remercier un relecteur anonyme pour cette précision.

⁹Le journal d'Auguste Le Duc ne précise pas en quelle langue le *Bill* d'affranchissement a été lu. Il est fort probable qu'il s'agit de sa version créole reproduite dans Chaudenson (1981 : 118).

¹⁰Il s'agit de trois spécialistes d'histoire naturelle.

¹¹Tous les éléments qui font l'objet d'une analyse dans la partie 4 sont mis en italique. La présente version respecte scrupuleusement les choix graphiques de Pourcelet (1994).

et pour que *vous-maître* n'a pas *perdi*
son l'argent,
li laiss' *vous* travail' encor' six
bann'anné
pour *li* sans payé.
« *Vou* fini çanze nom ;
à s't'hèr *vous* libr' ;

vous comm'à moi, comm'à tout *blanc*

la mêm' soze ; la loi égal' pour *nous*
tous.
Si moi fair' *vous* tort, la loi va pini moi ;

si *vous* fair' moi tort, la loi va pini *vous*.

« *Ca* six *bann'anné* que *vous* va
zapprentis,
ça pour donn' *zaut'* ciprit,

pour êtr' bon sizet, pour bien travail',

pour n'a pas pares', pour n'a pas
volor.
Ca la loi là n'a pas badiné ;
n'a pas besoin croire'
que *vous* va fini demand' grâce ;
li n'a pas pardonn' *vous*,
comm' moi été fair' touzours.
Si *vous* volor sel'ment ein'zèpi maye,
assez ;
li renvoie *vous* dans ein' l'autr' péye ;
vous blizé laiss' là *vous-femm'*,
vous-pitits,
tout ça qu'*vous* y en a.
« A s't'hèr qu'*vous* libr',

et, pour que vos maîtres ne perdent
pas leur argent,
ils vous laissent travailler encore six
années entières
pour eux sans être payés.
« Vous avez changé de nom ;
à cette heure vous êtes des apprentis,
vous n'êtes plus esclaves, vous êtes
libres,
vous êtes comme moi, comme tous les
Blancs,
la même chose ; la loi est égale pour
nous tous.
Si je vous fais du tort, la loi va me
punir ;
si vous me faites du tort, la loi vous
punira.
« Ces six années entières que vous
allez être apprentis,
c'est pour vous faire acquérir à vous
autres de l'esprit,
pour montrer à vous autres ce que
vous avez à faire pour être de bons
sujets, pour bien travailler,
pour n'être pas paresseux, pour n'être
pas voleurs.
Cette loi-là ne plaisante pas ;
il ne faut pas croire
que vous allez venir demander grâce ;
elle ne vous pardonnera pas
comme j'ai toujours fait.
Si vous volez seulement un épi de
maïs, c'est assez ;
elle vous renvoie dans un autre pays ;
vous oblige à laisser là votre femme,
vos enfants,
tout ce que vous avez.
« A cette heure que vous êtes libres,

vous capab' allé côté vous voulé,

quand vous l'apprentissaze fini ;
personne n'a pas capab' empèche vous.
mais dans quèqu' pèye qu'vous allé,

il faut touzours *manzé* pour vivr', et
pou ça

faut travaill' et non pas volor ;
comm' moi été dir' vous,
ça qui volor li cerce *son-la-misèr'*.

« Ca qui voulé resté travaill' avé moi,

moi va péyé li, à caus' pourquoi moi
pli content
gardé quèqu' ein' qui fini coutumé

que fair' vini Noirs trauzé.

Moi va préfèr' zaut'
tant que vous bon sizets.

« Aut' fois, quand vous été *saclaves*,
vous-maîtr' était blizé gardé ça qui bon,

ça qui *mauvais*; à s't'hèr li va *soziré*.

Ca qui n'a pas travaill',
ça qui *sicaner*, ça qui y en a trop la
bousse,

ça qui fair' tort cam'rad', li va dir' :

« Mon garçon, va-t-en,
moi n'a pli besoin toi ».

« Tout ça qu' moi dir' vous là, li dans
vous-la-prièr'.

Acouté bien :

« Un seul Dieu tu adoreras
et aimeras parfaitement.
Tes père et mère honoreras

vous pourrez aller du côté que vous
voudrez,

quand votre apprentissage sera fini ;
personne ne pourra vous en empêcher.
Mais dans quelque pays que vous
alliez,

il faudra toujours manger pour vivre,
et pour ça,

il faudra travailler et ne pas voler ;
comme je vous l'ai dit,
celui qui vole cherche à être
malheureux.

« Ceux qui veulent rester à travailler
avec moi,

je vais les payer parce que j'aime
mieux

garder quelqu'un avec qui je suis
habitué

que de faire venir des Noirs étrangers.

Moi, je vous préférerai aux autres,
tant que vous serez bons sujets.

« Autrefois, quand vous étiez esclaves,
votre maître était obligé de garder
celui qui était bon,

celui qui était mauvais; à cette heure,
il va choisir.

Celui qui ne veut pas travailler,
qui est chicaner, qui est trop sur la
bouche,

qui fait tort à son camarade, il va lui
dire :

« Mon garçon, va-t-en, moi,
je n'ai plus besoin de toi. »

Tout ce que je vous dis là est dans
votre prière,

écoutez bien :

« Un seul Dieu tu adoreras
et aimeras parfaitement.
Tes père et mère honoreras

afin de vivre longuement.
Le bien d'autrui tu ne prendras
ni retiendra à ton escient.
« Un seul Dieu tu adoreras : vous bien
conné.
« Tes père et mère honoreras :
vous voir qui faut
vous donn' bon l'ésempl' à *vous-pitits*;

vous-pitits devoir touzours respect
pour son papa,
pour *son* maman, pour vié di mound' ;
zenfants qui manqu' respect à vié di
mound',

Bou Dié va *pini* li.
« Le bien d'autrui tu ne prendras :
pour n'a pas volor,
accoutm' zaut' à l'ouvraze,
donn' la main pour fair' manze
animaux,
manze coçons, travaill' dans zardin.

Tou ça qu'ein di mound' doit travaill'.
Moi qui command''zaut,

pour maziné tout ça qui en a pour
fair' ;
vous travaill avé vous-la-main,
moi, mon-la-têt' qui travaill'
pour nourri zaut' pour soign' zaut'.

Ca qui n'a pas voulu travaill',
li voulu gagn' touzours ça qu'son
cam'rad' li en a ;
pour ça li volor
et li croire' di mound' n'a pas trouv' li,

afin de vivre longuement.
Le bien d'autrui tu ne prendras
ni retiendra à ton escient.
« Un seul Dieu tu adoreras : vous
savez bien ça.
« Tes père et mère honoreras :
vous voyez qu'il faut
que vous donniez le bon exemple à
vos enfants ;
vos enfants doivent toujours du
respect à leur papa,
à leur maman, aux personnes âgées ;
les enfants qui manquent de respect
aux vieillards,
le Bon Dieu va les punir.

« Le bien d'autrui tu ne prendras :
pour ne pas voler,
il faut vous accoutumer à travailler,
aider à faire manger les animaux,
manger les cochons, travailler dans le
jardin.

Tout le monde doit travailler.
Moi qui commande à vous autres,
moi-même je travaille, chacun son
ouvrage ; moi, mon travail est de
veiller sur vous autres,
d'imaginer tout ce qu'il y a à faire ;

vous, vous travaillez avec la main,
moi, c'est ma tête qui travaille
pour nourrir vous autres, pour soigner
vous autres.

Celui qui ne veut pas travailler,
qui veut gagner toujours ce qui est à
son camarade,
celui-là est un voleur,
il croit que personne ne peut le
trouver ;

Bon Dié, partout, Bon Dié trouv' li ;

ici mêm cô't moi parlé,
li guett' nou, comm'à li là ;
quand vou allé dans zardin cam'rad

pour voler maye,
li trouv' vou la même soze.
Quéqu'zour li va pini vou ; quand vou
mort,

vous allé dans ein' diabr' di péye
qui blancs appell' l'enfer.
Là touzours travaill',
n'a pas y en a dimance, n'a pas y en a
berloque,

n'a pas coup de sec, n'a rien ;
quand mêm'li zour, quand mêm' la
nuit,

touzours travaill', touzours, touzours.
Là toute sorte l'ouvrage ;
là, barriqu' qui n'a pas y en a fond, i
faut rempli,
n'a pas capab' ; là, moulin di l'huil'
tourn'touzours, touzours, n'a pas rété,

n'a pas donn'li temps ;
là i en a ein' grand' bougr' montagn',

vous blizé roul' barriqu' là-haut,
là-haut ;
quand vous arriv' procé là, n'a pas
capab',
n'a pas trouv' son bout, li tomb'
encor',

touzours, touzours.

« Ma ça qui bon sizet,
ça qui content travaill',

mais quand même personne ne
pourrait le trouver,

le Bon Dieu qui est partout, le Bon
Dieu le trouve.

Ici même, à côté de moi qui vous parle,
Il nous guette, Il est là ;

quand vous allez dans le jardin d'un
camarade

pour voler du maïs,
Il vous voit la même chose.

Quelque jour Il vous punira ; quand
vous serez morts,

vous irez dans un diable de pays
que les Blancs nomment l'enfer.

Là, on travaille toujours,
il n'y a pas de congé, il n'y a pas de
breloque,

pas de coup de sec, rien ;
qu'il soit jour ou même qu'il soit nuit,

on travaille toujours, toujours.

Là, il y a toutes sortes d'ouvrages ;
là une barrique sans fond qu'il faut
remplir,

on ne le peut pas ; là un moulin à huile
qu'il faut tourner toujours, toujours,
sans s'arrêter ;

vous n'avez pas de repos ;
là, il y a une grande bougre de
montagne,

vous êtes obligés de rouler une
barrique tout en haut,
quand vous approchez, il n'y a pas
moyen,

on ne peut en trouver le bout, elle
tombe encore,

touzours, touzours.

« Mais celui qui est bon sujet,
celui qui travaille avec plaisir,

ça qui n'a pas pares',
ça qui n'a pas volor,
y en a l'autr' bon péye
pour manze plein ventr',
pour dormi' quand *zaut'* voulé,
pour pose,
pour fair' tout ça qu'*zaut'* contents.
« Ainsi, *mon zenfants*,
vou voir qu' pour êtr'heureux,
ça la liberté là n'a rien si vou n'a pas
travaill',
si vous fair' tort cam'rad'.
Ca qui fair' tort cam'rad', li gagn' *pèr*,

sou-li-kèr batt' batté;
quand li pass' proce son maîtr'
marce en bas en bas,
tandi que ça qui fair' bien son devoir,

marce en déboutant, li guett' son
maîtr'
dir' li :

« Bonzour mon garçon ! ».
« Si vou cout' bien ça qu' moi dir' vou,

moi va bien content *zaut'*,
et tout dimance *nou* fair' la prièr'

pour dimand' Bon Dié
donn' vou bou ciprit ».

celui qui n'est pas paresseux,
celui qui n'est pas voleur,
pour celui-là, il y a un autre bon pays
où l'on mange à plein ventre,
où vous dormez tant que vous voulez,
où vous vous reposez,
où vous faites tout ce qu'il vous plaît.
« Ainsi, mes enfants,
vous voyez que pour être heureux,
cette liberté-là n'est rien si vous ne
travaillez pas,
si vous faites du tort à vos camarades.
Celui qui fait tort à ses camarades, la
peur le gagne,

son cœur bat vite et fort;
quand il passe près de son maître,
il marche la tête baissée,
tandis que celui qui fait bien son
devoir
marche ferme et droit, il regarde son
maître,
il lève sa tête en l'air et son maître lui
dit :

« Bonjour, mon garçon ! »
« Si vous écoutez bien ce que je vous
dis,

je vais être bien content de vous autres
et tous les dimanches nous ferons la
prière

pour demander au Bon Dieu
qu'Il vous donne beaucoup d'esprit. »

3.2 Allocution créole d'Auguste Le Duc au sujet des 45 heures le 16 août 1835 (Pourcelet 1994 : 138-140)

« *Mon zenfants*,
ça *la loi* qu' moi fini lir' vou longtemps,

« Mes enfants,
cette loi que je vous ai lue il y a
longtemps,

ça que *blanc* grand'terr'appell'bill,
ça qui été fair' vous z'apprentis libr',
ça *la loi* là marqué 45 hèr'par semaine
de travail
blizé pour vou-maitr'

comm'à dir' 9 hèr' par zour *zusuqu'à*
vendredi soir
en donnant dimance sam'di
et dimance dimance mêm'.
Comm'ça mêm'moi été fair'
pace que moi maziné
que vou va gagn' bon morceau lé
temps
pour travaill'
pour vou dans *vou-zardins*,
vou-la-caze,
vou-poulaillers, *vou-parcs*, tout ça là.
Ma moi n'a pas été longtemps
sans voir que ça n'a pas été bien
comm'ça,
à caus' pourquoi tout di mound'
n'a pas mêm' li kèr.
La moitié, au lièr de s'occupé,
été allé fair' diabr'
pendant *ça dé* zours là à l'îl' du nord.

Tout ça zène zens surtout été montés
cocos verts, batt'zozos,
coupé palmist', la sasse poul',
viré torti, et n'a pas vini

dimance matin à la prièr'.
Pour empèce ça, *moi* été blizé fair' vou
travaill' sam'di.

que les Blancs sur le continent
appellent bill,
qui vous a faits apprentis libres,
cette loi là marque 45 heures par
semaine de travail
que vous êtes obligés de faire pour
votre maître,
c'est-à-dire 9 heures par jour jusqu'à
vendredi soir,
en vous donnant congé samedi
et congé dimanche encore.
C'est comme ça que j'ai fait
parce que je me suis imaginé
que vous auriez gagné tout ce temps

pour travailler
dans vos jardins, votre case,

vos poulaillers, vous parcs, partout.
Mais je n'ai pas été longtemps
sans voir que ça n'était pas bien
comme ça,
parce que tout le monde
n'a pas le même cœur.
La moitié, au lieu de s'occuper,
sont allés faire le diable
pendant ces deux jours-là à l'île du
nord.
Tous ces jeunes gens-là surtout ont
monté
sur les cocos verts pour battre les
oiseaux,
couper les palmistes, chasser les
poules,
retourner les tortues, et ils ne sont pas
venus
dimanche matin à la prière.
Pour empêcher ça, je suis obligé
de vous faire travailler le samedi.

1 Les allocutions en créole d'Auguste Le Duc, Galéga en 1835

Sel'ment, au lièr donn' moi 9 hèr',
vou n'a pli donn' moi que 7 hèr' ½,
c'est à dir' que vou doit moi depuis 6
hèr'
Bon matin *zusqu'*à 4 hèr' après-midi, y
compris
2 hèr'1/2, l'hèr' sibancouque et dizené.

1 caus' ça mêm' moi été diminué la
tâce,
comm' vou été voir.
A s't'hèr'acouté bien ça qu'moi
dir'vou.
Comm' vou libr',
ça qui n'a pas voulué, arranz' li,
ça qui voulué va lèv'la main.

Ca la tâce que moi parl' vou là,
vou que doit moi li;
ça que vous fair'en pliss,
moi qui doit vou li,
comm' ça mêm'zaut'fair'à Maurice
que ça zens là appell « extra-service ».

Ca qui ramass' mentor bon Dié va pini
li.
Zapprentis passé ein'l'engazement,
ein'papié,
avé *zaut* maîtr' devant ça *blanc*
qui appell' zize protectèr,
et ça qui voulué travaill',
gagn' morceau l'arzent
pour aceté de quoi fair'bouillon
comm' zaut' y en a ici.
Avé ça dé trois « cass »-là
zaut' acét'vivr'

Seulement, au lieu de me donner 9
heures
vous ne me donnerez plus que 7
heures et demi,
c'est-à-dire que vous me devez depuis
6 heures
du matin jusqu'à 4 heures après-midi,
y compris
2 heures et demie, l'heure
sibancouque et déjeuner.
C'est à cause de ça que j'ai diminué la
tâche,
comme vous allez voir.
A cette heure, écoutez bien ce que je
vais vous dire.
Comme vous êtes libres,
que ceux qui ne veulent pas
s'arrangent,
que ceux qui veulent bien lèvent la
main.
Cette tâche dont je vous parle,
c'est ce que vous me devez;
ce que vous ferez en plus,
moi, je vous le devrai,
comme les autres font à Maurice
et que ces gens-là appellent
« extra-service ».
Celui qui est menteur le Bon Dieu va
le punir.
Les apprentis ont passé un
engagement, un papier
avec d'autres maîtres devant un Blanc
qu'on appelle juge-protecteur,
et ceux qui veulent travailler
gagnent de l'argent
pour acheter de quoi faire du bouillon,
comme vous autres en avez ici.
Avec ces 2, 3 caches-là,
les autres achètent les vivres

pour marmaille', la harde, morceau di
sel, tabac,
la viand' salée, morceau bréd', coup de
sec,
enfin tout quèqu'soze que zaut'
y en a besoin à caus' pourquoi à
Maurice
la loi n'a pas embrass'
tout ça zistoir' bouillon là.

Pourvu qu'ein' noir gagné son bol 1/2
dou riz sec,
assé; li n'a pas n'a rien pour dir';
tandi qu'à Galéga y en a tout ça pour
n'a rien.
Ici vou n'a pas misèr' bouillon, cocos
zermés,
cocos di l'eau, zozo, poisson, cypails,
poul',
di zefs gaulett'.
Moi donn'zaut'sel'ment ein'bol

au lièr d'ein'bol ½ maye,
ma moi donn' zaut' coup de sec,

tabac, savon, pounac pour zaut'
coçons,
la terr' pour fair' zardin
autant qu'zaut'voulé,
gardien pour dé semain'
pour pouss'bébé' et sicougoué
(perdrix)
quand maye endi lair, gardien
pour les aucangues (pintades), pour
cipails,
pour veill'cam'rad'.
Quand bou Dié soulaz'zaut',
vou vend'maye,
vou vend'la graiss'; avé ça

pour la marmaille, les hardes, sel,
tabac,
viande salée, brèdes, coup de sec,

enfin toutes les choses dont ces autres
ont besoin parce que, à Maurice,

la loi n'entre pas
dans toutes ces histoires de
bouillon-là.

Pourvu qu'un Noir gagne son bol et
demi de riz sec
c'est assez; il n'a rien à dire;
tandis qu'à Galéga, vous avez tout ça
pour rien.
Ici, vous avez abondamment bouillon,
cocos germés,
cocos d'eau, oiseaux, poissons, cipails,
poules,
œufs de goëlette.

Moi, je vous donne à vous autres
seulement un bol
au lieu de un bol et demi de maïs;
mais moi, je donne à vous autres coup
de sec,

tabac, savon, pounac pour vos
cochons,
de la terre pour faire vos jardins
autant que vous voulez,
un gardien pendant deux semaines
pour chasser les bêtes et les perdrix;

quand le maïs est en lait, un gardien
pour les pintades, pour les cipails,

pour veiller sur vos camarades.
Quand le Bon Dieu vous favorise,
vous vendez du maïs,
vous vendez de la graisse; avec ça,

zaut'acét' la toil', mouçoirs, etc., etc.	vous achetez de la toile, des mouchoirs etc., etc.
A s't'hèr acouté bien.	A cette heure, écoutez bien.
Vou voulé travaill' depuis 6 hèr' bon matin	Si vous voulez travailler depuis 6 heures du matin
zusu' à 4 hèr' après-midi, compris 2 hèr' ½ pour sibancouque et dizené ;	jusqu' à 4 heures après-midi, compris 2 heures et demie pour sibancouque et déjeuner ;
lors vou n'a pas gagn' gardien pour zardin, vou n'a pas gagn' tabac, ni pounac, ni savon, ni coup de sec, mais vou va gagn' ein' bol ½ dou riz	alors vous n'aurez pas de gardien pour vos jardins, vous ne gagnerez ni tabac, ni pounac, ni savon, ni coup de sec, mais vous gagnerez un bol et demi de riz
ou maye moulé, comm' à Maurice.	ou de maïs moulu comme à Maurice.
Ou si bien vou voulé continué comm' vou été <i>touzours</i> fair',	Ou bien, si vous voulez continuer comme vous avez toujours fait,
vou va gagn' tou ça qu' moi fini donné zaut'	vous gagnerez tout ce que je vous ai donné
zusu' à présent.	jusqu' à présent.
Vou va fair' vou-l'ouvraze <i>touzours</i> à la tâche	Vous ferez votre ouvrage toujours à la tâche
comm' avant ; et,	comme auparavant et,
quand moi y en a besoin corvée ou	quand j'aurai besoin de vous pour corvée ou
« extra-service » vou fair' li.	« extra-service », vous le ferez.
Si li bien comm' ça, moi content ».	Si vous trouvez ça bien, je suis content. »

4 Premiers éléments d'une analyse linguistique

Dans les paragraphes qui suivent, je proposerai de premiers éléments d'analyse linguistique des textes (pour quelques généralités voir §3) en me limitant à quelques remarques sur la graphie et la phonétique (§4.1) et à une présentation du syntagme nominal (§4.2). Je fournirai de brèves comparaisons avec des textes contemporains provenant de l'île Maurice ainsi qu'avec les traits correspondants en créoles mauricien et seychellois actuels. Comme mentionné ci-dessus, Galéga

se trouve géographiquement proche de l'archipel des Seychelles où Auguste Le Duc a passé les dernières années de sa vie. Il est donc tentant de chercher dans les textes des similitudes avec cette variété de créole. Cependant, la prudence est de mise : le créole seychellois dont nous n'avons pas de témoignages jusqu'au début du 20^e siècle (Young 1983) doit être considéré comme une continuation de variétés stables du créole mauricien.

4.1 Graphie et phonétique

Sans surprise, la graphie choisie par Auguste Le Duc est relativement proche de la graphie française du milieu du 19^e siècle mais la variation est importante et ses choix n'ont rien de systématique. Souvent les lettres muettes à la fin du mot sont maintenues (p.ex. "corps", "zenfant", "blanc", "mauvais" etc.),¹² y compris, en règle générale, le -s du pluriel nominal (p.ex. "saclaves", "zardins", "poulaillers", "parcs"). Seulement dans de rares cas le -s est omis bien qu'une lecture plurielle s'impose (p.ex. "ça que **blanc** grand'terr' appell' bill").

Auguste Le Duc rend compte de quelques changements phonétiques majeurs comme par exemple

- le changement des voyelles palatales labiales en voyelles non labiales présent dans tous les créoles français, à savoir /y/>/i/ (p.ex. *pini*, *perdi* etc.); /ø/>/e/ (p.ex. *dé* etc.) ainsi que /oe/>/ɛ/ (p.ex. *pèr*) sauf dans quelques cas dans lesquels la graphie française en "u" est maintenue (p.ex. *zusqu'à*).
- il rend également compte de façon quasi-systématique de la perte des chuintantes /ʃ/ et /ʒ/, produites comme sifflantes dans les créoles de l'océan Indien (p.ex. *touzours*, *manzé*, *sozирé*, *sicaner*, *zusqu'à*).

Les nombreuses agglutinations d'articles sont soit séparées par un espace (p.ex. *ein' la loi*, *vou le corps*, *ca la loi* etc.), soit notées avec un trait d'union comme le font déjà sporadiquement des auteurs comme Chrestien (1822) ou de Freycinet (1827) (cités d'après Chaudenson 1981 : 87ss.). Chez Auguste Le Duc, la notation des agglutinations avec un trait d'union se fait surtout en présence d'un déterminant possessif (p.ex. *vou-la-caze*, *son-la-misèr'*), le déterminant possessif étant relié au nom (sans agglutination) auquel il se réfère par un trait d'union aussi (p.ex. *vou-maîtr'*, *vou-femm'*, *vou-pitits*). Pour la 2^e personne, il pourrait s'agir d'un

¹²Les exemples provenant des deux allocutions reproduites dans §3.1 et §3.2 sont donnés entre parenthèses. Les exemples qui proviennent d'échantillons non reproduit dans le présent article (voir liste en §2.3) font l'objet d'une citation qui indique la page dans l'ouvrage de Pourcelet.

souci de distinction des déterminants possessifs des pronoms personnels correspondants (voir ci-dessous). Le trait d'union entre le déterminant possessif et le nom est déjà attesté chez Chrestien (1818), mais pas chez les auteurs ultérieurs du corpus étudié par Baker et al. 2007 : 13. Une spécificité graphique des textes d'Auguste Le Duc consiste dans le remplacement quasi – mais pas entièrement – systématique de *e* muet par un apostrophe, surtout en fin de mot.

4.2 Syntagme nominal

4.2.1 Marque du pluriel

La MARQUE DU PLURIEL *ban* présente dans toutes les variétés actuelles des créoles de l'océan Indien n'est pas attestée. Ce fait n'est guère surprenant si on considère que les premières attestations de *ban* comme marque du pluriel ne datent que de la fin du 19^e siècle (Bollée 2000). Nous trouvons deux attestations de “bann'anné” mais comme l'explique Baker (2003 : 135ss) cette forme, présente dans d'autres textes anciens, ne doit aucunement être interprétée comme une marque du pluriel mais comme « la première syllabe de [banane], un seul morphème en mauricien, dérivé de *bonne année* (...) ». Pour référer à des noms au pluriel, Auguste Le Duc emploie presque systématiquement la marque du pluriel française -s inaudible à l'oral (voir §4.1).

4.2.2 Déterminants

Dans les textes d'Auguste Le Duc, les AGGLUTINATIONS D'ARTICLES français sans fonction sont très fréquentes (voir §4.1) comme en créole mauricien et seychellois actuels.

On y trouve de nombreuses attestations de l'ARTICLE INDÉFINI (p.ex. *ein' la loi*, *ein l'autr' péye*), attesté depuis 1818 (Baker et al. 2007 : 9ss.). Concernant les syntagmes nominaux définis et spécifiques, le cas non marqué est L'ABSENCE D'ARTICLE (sauf en cas d'agglutination). Par ailleurs, nous trouvons plusieurs attestations de *sa* antéposé (p.ex. *Ca six bann'anné que...*, *ça blanc qui appell' zize*, *Tout ça zène zens surtout été montés cocos verts*). Alors que le créole seychellois actuel retient *sa* antéposé au nom, le créole mauricien actuel retient *la* postposé au nom. Cependant, la présence de plusieurs attestations d'un “ça” antéposé n'est pas un argument pour rapprocher les textes d'Auguste Le Duc du créole seychellois, qui, de toutes les façons, n'existait probablement pas encore comme variété indépendante en 1835. Comme Guillemain (2007 : 66) le constate, il existe d'autres attestations de *sa* antéposé sans qu'elles ne soient suivies de *la* dans des textes anciens du créole mauricien, datant respectivement de 1818 et de 1822. Elles se

trouvent dans des contextes où elles sont suivies d'une relative. Ceci est également le cas pour deux des exemples relevés chez Auguste Le Duc (voir ci-dessus). Quelques cas d'ARTICLES DÉMONSTRATIFS qui sont attestés dès 1749 (Guillemin 2007 : 66) se trouvent également dans les textes examinés ici (p.ex. *Ca la loi là, ça la liberté là, ça dé zours là, ça dé trois* « cass »'-là, *ça zistoir' bouillon là*). Dans les allocutions, les DÉTERMINANTS POSSESSIFS (1SG *mon zenfant*, 3SG *son maman*, 2PL *vous le corps*, 3PL *zaut maîtr*) ne sont pas représentés à toutes les personnes. Ce fait est probablement dû à l'absence de contextes appelant ces formes. Les formes attestées correspondent au paradigme que l'on connaît en créole mauricien et seychellois actuels, exception faite de la 2^e personne du pluriel où nous rencontrons majoritairement *vou* (p.ex. *vou-zardins, vou-la-caze, vou-poulaillers, vou-parcs*). La forme *zot* qui est la forme du déterminant possessif à la deuxième personne du pluriel en créole mauricien (forme formelle) et seychellois actuels est également attestée mais se limite à un seul exemple (*zaut' coçons*).

4.2.3 Pronoms personnels

Comme il s'agit d'une allocution d'un maître qui a pour objectif d'organiser la vie de travail d'une petite communauté de personnes qui dépendent de lui, les pronoms personnels de 1^{re} personne du singulier (le locuteur) et de 2^e personne du pluriel (les allocutaires) sont de loin les plus fréquents dans les textes. Les deux méritent un intérêt particulier parce que des changements se sont produits au cours du 19^e siècle : Chaudenson (1981 : 187) retrace le passage de la forme de première personne du singulier sujet *moi*, qui correspond à la forme non clitique française, au profit de la forme *mo*, forme sujet du pronom personnel 1^{re} personne en créole mauricien actuel (*mon* en créole seychellois actuel). Il constate qu'en 1835 (Bill d'affranchissement) seule la forme "moi" est employée et qu'il est impossible de savoir s'il s'agit éventuellement d'une forme acrolectale. Dans les allocutions d'Auguste le Duc, nous trouvons exclusivement la forme "moi" (p.ex. "moi été blizé fair' vou travail"). En revanche, quelques occurrences de la forme "mo" sont attestées dans d'autres passages en créole. Ces exemples se trouvent exclusivement dans des passages où Auguste Le Duc fait parler des esclaves, comme par exemple dans l'épisode fictif de l'enlèvement d'Adélaïde. L'esclave Lundi explique son retard à sa maîtresse Adélaïde :

Mo té fair' ein' pitit' tournée à Flacq pour compagné moussié Zul' Dilett' chez moussié Belzim par son zordre vous maman. Mo té laiss'li avec son zamir, et pis vini, ah, vla tout... Pourtant, faut mo dir' vous, grand' madam' té voulu vini pour prendi vous, mais li n'a pas té capab' à caus'li un peu malad'
(Pourcelet 1994 : 34)

Alors que Chaudenson se questionne sur un éventuel caractère acrolectal de *moi* (voir ci-dessus), Baker (1976) est plus explicite :

Examination of the texts favouring one or other form of the 1st person pronoun strongly suggests that it was slaves who first began to use the *mo* form and that whites were reluctant to adopt this form for several decades.

(Baker 1976 : 46–48, cite d'après Baker et al. 2007 : 7)

Les textes analysés ici permettent donc de confirmer les hypothèses énoncées dans la littérature existante.

Concernant les pronoms personnels de 1^{re} personne en fonction objet, l'emploi de la forme *moi* (p.ex. “vou n'a pli donn' *moi* que 7 hèr”) est stable et traverse époques et registres.

Dans les textes d'Auguste Le Duc, il n'y a que de très rares attestations de la forme informelle de la 2^e personne singulier en position sujet. L'une d'elles se trouve toujours dans l'épisode fictif de l'enlèvement. La jeune créole Adélaïde s'adresse à son esclave Lundi :

Eh bien, Lundi, ah vla *toi* donc ? Longtemps nous séparé *toi* vini.

(Pourcelet 1994 : 34)

L'autre se trouve dans une réplique que fait Auguste Le Duc à un de ses esclaves.

Il semblerait que cette forme soit réservée aux contextes dans lesquels le maître s'adresse à un esclave. Cette forme informelle d'adresse a disparu en créole seychellois actuel au profit de la forme formelle *ou*. En créole mauricien actuel, elle a été préservée et il existe une différenciation en forme objet *twa* et en forme sujet *to* dont nous ne trouvons pas de trace chez Auguste le Duc. La forme formelle ou de politesse *vou* pour la deuxième personne du singulier est attestée dans le même passage : un esclave s'adresse à la demoiselle Adélaïde de la bourgeoisie créole. Cette forme apparaît en position sujet et en position objet.

Quoi *vous* voulé, mamzell' ?

Y en a grand misèr pour passé, moi dir' *vous*.

(Pourcelet 1994 : 34)

En ce qui concerne la 3^e personne du singulier, nous trouvons *li* en position sujet comme en position objet (p.ex. “*li* laiss' vou travail' encor' six bann' anné pour *li* sans payé”) comme en créole mauricien actuel. La forme *i*, qui a pris une évolution spécifique en créole réunionnais et en créole seychellois (Michaellis 2000, Watbled 2016) est attestée dans des constructions impersonnelles. Les

textes d'Auguste Le Duc ne contiennent que très peu d'attestations du pronom personnel de 1^{re} personne du pluriel 'nous', en position sujet comme en position objet (p.ex. "nou fair' la prièr' pour dimand' Bon Dié donn' vou bou ciprit'; 'la loi égal' pour nous tous'), ce qui correspond à l'usage en créole mauricien et seychellois actuels mais également au modèle français. Quant à la 2^e personne du pluriel, l'évolution qui consiste à remplacer *vous* par *zot* (réduction phonétique à partir de *vous autres*) est en plein cours : nous trouvons 'vou' en position sujet de façon presque systématique alors qu'en position objet nous relevons une majorité d'occurrences de 'zaut' (p.ex. 'Ca six bann'anné que *vous* va zapprentis, ça pour donn' zaut' ciprit'). Cette distribution des formes sujet et objet nous donne une indication sur le déroulement du changement de *vous* en fonction sujet et en fonction objet du français aux créoles mauricien et seychellois actuels où on trouve *zot* en position sujet et en position objet. Le passage du pronom personnel de 2^e personne du pluriel en position sujet 'vou' à la forme 'zaut', qui correspond à l'usage actuel des créoles mauricien et seychellois est attestée à deux reprises ('quand zaut' voulé, pour pose, pour fair' tout ça qu'zaut'contents'). Pour la 3^e personne du pluriel, la forme 'zaut' est employée systématiquement pour la fonction sujet et pour la fonction objet, comme c'est toujours le cas en créole mauricien et seychellois actuels. En ce qui concerne la 3^e personne du singulier, nous trouvons *li* en position sujet comme en position objet (p.ex. "li laiss' vou travail' encor' six bann' anné pour li sans payé") comme en créole mauricien actuel. La forme *i*, qui a pris une évolution spécifique en créole réunionnais et en créole seychellois (Michaelis 2000, Watbled 2016) est attestée dans des constructions impersonnelles. Les textes d'Auguste Le Duc ne contiennent que très peu d'attestations du pronom personnel de 1^{re} personne du pluriel 'nous', en position sujet comme en position objet (p.ex. "nou fair' la prièr' pour dimand' Bon Dié donn' vou bou ciprit'; 'la loi égal' pour nous tous'), ce qui correspond à l'usage en créole mauricien et seychellois actuels mais également au modèle français. Quant à la 2^e personne du pluriel, l'évolution qui consiste à remplacer *vous* par *zot* (réduction phonétique à partir de *vous autres*) est en plein cours : nous trouvons 'vou' en position sujet de façon presque systématique alors qu'en position objet nous relevons une majorité d'occurrences de 'zaut' (p.ex. 'Ca six bann'anné que *vous* va zapprentis, ça pour donn' zaut' ciprit'). Cette distribution des formes sujet et objet nous donne une indication sur le déroulement du changement de *vous* en fonction sujet et en fonction objet du français aux créoles mauricien et seychellois actuels où on trouve *zot* en position sujet et en position objet. Le passage du pronom personnel de 2^e personne du pluriel en position sujet 'vou' à la forme 'zaut', qui correspond à l'usage actuel des créoles mauricien et seychellois est attestée à deux reprises ('quand zaut' voulé, pour pose, pour fair' tout ça

qu' *zaut*'contents'). Pour la 3^e personne du pluriel, la forme 'zaut' est employée systématiquement pour la fonction sujet et pour la fonction objet, comme c'est toujours le cas en créole mauricien et seychellois actuels. En ce qui concerne la 3^e personne du singulier, nous trouvons *li* en position sujet comme en position objet (p.ex. "*li* laiss' vou travail' encor' six bann' anné pour *li* sans payé") comme en créole mauricien actuel. La forme *i*, qui a pris une évolution spécifique en créole réunionnais et en créole seychellois (Michaelis 2000, Watbled 2016) est attestée dans des constructions impersonnelles. Les textes d'Auguste Le Duc ne contiennent que très peu d'attestations du pronom personnel de 1^{re} personne du pluriel 'nous', en position sujet comme en position objet (p.ex. "*nou* fair' la prièr' pour dimand' Bon Dié donn' vou bou ciprit"; "la loi égal' pour *nous* tous"), ce qui correspond à l'usage en créole mauricien et seychellois actuels mais également au modèle français. Quant à la 2^e personne du pluriel, l'évolution qui consiste à remplacer *vous* par *zot* (réduction phonétique à partir de *vous autres*) est en plein cours : nous trouvons *vous* en position sujet de façon presque systématique alors qu'en position objet nous relevons une majorité d'occurrences de *zaut* (p.ex. "Ca six bann'anné que *vous* va z'apprentis, ça pour donn' *zaut*' ciprit"). Cette distribution des formes sujet et objet nous donne une indication sur le déroulement du changement de *vous* en fonction sujet et en fonction objet du français aux créoles mauricien et seychellois actuels où on trouve *zot* en position sujet et en position objet. Le passage du pronom personnel de 2^e personne du pluriel en position sujet *vous* à la forme *zaut*, qui correspond à l'usage actuel des créoles mauricien et seychellois est attestée à deux reprises ("quand *zaut*' voulé, pour pose, pour fair' tout ça qu' *zaut*'contents"). Pour la 3^e personne du pluriel, la forme *zaut* est employée systématiquement pour la fonction sujet et pour la fonction objet, comme c'est toujours le cas en créole mauricien et seychellois actuels.

Zaut' campé dans Cure-pipe. Ca grand coquin Lindor command' *zaut*.

(Pourcelet 1994 : 34)

4.2.4 Pronoms relatifs et complémentiseur

Dans ses allocutions, Auguste le Duc maintient majoritairement un usage proche du français en employant la forme *que* aussi bien comme pronom relatif objet (p.ex. "A vla ein' la loi *que* le roi grand'terr' fini envoyé") que comme complémentiseur (p.ex. "n'a pas besoin croire' *que* vous va fini demand' grâce") et le pronom relatif *qui* comme pronom relatif sujet (p.ex. "Moi *qui* command' *zaut*"), sauf un cas d'emploi de *qui* en position de relatif objet ("vous allé dans ein' diabr' di péye *qui* blancs appell' l'enfer") ainsi qu'un cas d'emploi de *que* en position de relatif

sujet (“vou *que* doit moi li”). Dans les créoles mauriciens et seychellois actuels, la forme *ki* couvre tous ces emplois. Dans des textes contemporains aux allocutions, p.ex. le Bill d’affranchissement de 1835, l’emploi de *que* comme pronom relatif objet ou comme complémentiseur a déjà quasiment disparu au profit de *qui*.

5 Conclusion

La « découverte » de ces textes dans une édition déjà existante mais inconnue des linguistes enrichit notre corpus de textes anciens. Il s’agit de genres textuels atypiques dans la mesure où ce sont des textes argumentatifs qui portent sur des sujets quotidiens. Ils ne relèvent pas de l’instruction religieuse et ne sont pas non plus des adaptations ou des traductions littéraires, ni de formes rimées (pour les genres textuels dominants dans les textes anciens voir Kriegel 2015 : 648). Même s’il constate dans son compte-rendu de 1995 que « le créole parlé à Agaléga est du mauricien » (1995 : 114), Chaudenson (c.p.) avait suggéré de regarder si les textes créoles présentés dans l’édition de Pourcelet (1994) ne se rapprochaient pas du créole seychellois, notamment en tenant compte du fait que le journal d’Auguste Le Duc contient des lexèmes uniquement attestés en créole seychellois. L’hypothèse d’un rapprochement au créole seychellois est certes tentante si on tient compte de la situation géographique de Galéga et de la biographie d’Auguste Le Duc, qui a passé la dernière partie de sa vie dans l’archipel des Seychelles. Pourtant, l’examen des textes et du contexte sociohistorique nous amène à donner une réponse négative à cette question, et ceci pour plusieurs raisons, d’ordre sociohistorique et d’ordre linguistique. Une lecture détaillée du journal d’Auguste Le Duc révèle que ses esclaves à Galéga sont venus de Maurice, de Madagascar ou qu’ils étaient nés sur place. Par ailleurs, le créole seychellois en tant que variété sensiblement différente du mauricien a dû se former plus tard que 1835. Dans les adaptations des fables de La Fontaine par Rodolphine Young au début du 20^e siècle (Young 1983) nous trouvons encore des formes proches du mauricien. Dans les allocutions, le seul trait qui pourrait faire penser à du créole seychellois est le déterminant démonstratif/défini *sa* antéposé. Cependant, il est également attesté dans d’autres textes anciens en créole mauricien. L’analyse linguistique, qui doit être nuancée et complétée notamment par une étude du syntagme verbal, ne nous révèle pas de grandes surprises mais permet plutôt de confirmer des tendances évolutives observées dans d’autres textes mauriciens du milieu du 19^e siècle.

Remerciements

Cet article est dédié à Georges Daniel Véronique qui m'a beaucoup inspiré sur la question de la diachronie des créoles.

Références

- Baker, Philip. 1976. *Towards a social history of Mauritian Creole*. University of York. (mém. de mast.).
- Baker, Philip. 2003. Quelques cas de réanalyse et de grammaticalisation dans l'évolution du créole mauricien. In Sibylle Kriegel (éd.), *Grammaticalisation et réanalyse : Approches de la variation créole et française*, 111-142. Paris : CNRS Editions, Langage.
- Baker, Philip & Chris Corne. 1982. *Isle de France Creole : Affinities and origins*. Ann Arbor : Karoma.
- Baker, Philip, Guillaume Fon Sing & Vinesh Hookoomsing. 2007. The Corpus of Mauritian Creole texts. In Philip Baker & Guillaume Fon Sing (éd.), *The making of Mauritian Creole : Analyses diachroniques à partir des textes anciens* (Westminster Creolistic Series 9), 1-62. United Kingdom & Sri Lanka : Battlebridge Publications.
- Baker, Philip & Vinesh Y. Hookoomsing. 1987. *Diksyoner kreol morisyen (Dictionary of Mauritian Creole)*. Paris : L'Harmattan.
- Bollée, Annegret. 2000. La restructuration du pluriel nominal dans les créoles français de l'Océan Indien. *Etudes Créoles* 23(2). 25-39.
- Bollée, Annegret. 2007. *Deux textes religieux de Bourbon du 18e siècle et l'histoire du créole réunionnais* (Serendib Series 1). United Kingdom & Sri Lanka : Battlebridge Publications.
- Chaudenson, Robert. 1974. *Le lexique du parler créole de la Réunion*. Paris : Honoré Champion.
- Chaudenson, Robert. 1981. *Textes créoles anciens (La Réunion et Ile Maurice)* (Kreolische Reihe). Hamburg : Buske.
- Chaudenson, Robert. 1995. Galega 1827-1839 Poivre, Desroches, Saint Joseph 1842-1851 : Mémoires d'Auguste Le Duc, planteur dans l'Océan Indien. *Etudes Créoles* 18(2). 111-115.
- Chrestien, François. 1818. Le lièvre et la tortue. In de Freycinet, Louis. *Voyage autour du monde*. Paris : Pillet Aîné. 411-412.
- Chrestien, François. 1822. *Les essais d'un bobre africain*. 2^e éd. Port-Louis : G. Déroutède.

- D'Offay, Danielle & Guy Lionnet. 1982. *Diksyonner kreol-franse (Dictionnaire créole seychellois-français)*. Hamburg : Buske.
- Davidson, Hannah. 2021. *Development of tense, mood, and aspect markers in Mauritian Creole*. University of Oxford. (thèse de doct.).
- de Freycinet, Louis. 1827. *Voyage autour du monde*. Paris : Pillet Aîné.
- Fon Sing, Guillaume & Georges Daniel Véronique. 2020. Indian Ocean Creoles. In Umberto Ansaldo & Miriam Meyerhoff (éd.), *The Routledge Handbook of Pidgin and Creole Languages*, 52-73. Routledge.
- Furlong, Robert & Vicram Ramharai. 2006. *Panorama de la littérature mauricienne : La production créolophone*, t. Volume 1 : Des origines à l'indépendance. Collection TIMAM.
- Guillemin, Diana. 2007. Definiteness and specificity in Mauritian Creole : A syntactic and semantic overview. In Philip Baker & Guillaume Fon Sing (éd.), *The making of Mauritian Creole : Analyses diachroniques à partir des textes anciens* (Westminster Creolistic Series 9), 63-92. United Kingdom & Sri Lanka : Battlebridge Publications.
- Hazaël-Massieux, Marie-Christine. 2008. *Textes anciens en créole français de la Caraïbe*.
- Kriegel, Sibylle. 2015. La documentation linguistique des franco-créoles. In Maria Iliescu & Eugen Roegiest (éd.), *Manuel des anthologies, corpus et textes romans* (Manuals of Romance Linguistics 7), 647-658. Berlin & Boston : De Gruyter.
- Larson, Pier M. 2009. *Ocean of letters : Language and creolization in an Indian Ocean diaspora*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Michaelis, Susanne. 2000. The fate of subject pronouns : Evidence from Creole and non-Creole languages. In Ingrid Neumann-Holzschuh & Edgar W. Schneider (éd.), *Degrees of restructuring in Creole languages*, 163-183. Amsterdam : John Benjamins.
- Pourcelet, François. 1994. *Galega, 1827-1839. Poivre, Desroches, Saint-Joseph 1842-1851 : Mémoires d'Auguste Le Duc, planteur dans l'Océan Indien*. Texte établi, présenté et annoté par François Pourcelet. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- Véronique, Georges Daniel. 2014. L'origine des créoles de l'Océan Indien : Les enjeux d'un débat généalogique. In Arnoaud Carpooran (éd.), *Langues créoles, mondialisation et éducation : Actes du XIIIe colloque du Comité International des Etudes Créoles*, 83-106. Maurice, 5-9 Novembre 2012. République de Maurice : CSU-ELP.
- Véronique, Georges Daniel. 2021. Pour une comparaison des grammaires des langues créoles françaises de l'Océan Indien. In Penda T. Choppy & Aneesa Julie Vel (éd.), *Créoles : Enjeux éducatifs et culturels. Actes du XVIe Colloque In-*

1 *Les allocutions en créole d'Auguste Le Duc, Galéga en 1835*

ternational des études créoles, 29 Octobre–2 Novembre 2018, 463-477. Seychelles : UniSey Press.

Watbled, Jean-Philippe. 2016. Les particularités morphosyntaxiques du créole réunionnais. *Études créoles* 33(2). DOI : 10.4000/etudescréoles.681.

Young, Rodolphine. 1983. *Fables de La Fontaine : Traduites en créole seychellois* (Kreolische Bibliothek 4). Hamburg : Buske.

Chapter 2

Back to the Basic Variety: Does it emerge only with specific learner profiles, environments and languages?

Sandra Benazzo^a, Christine Dimroth^b & Cecilia Andorno^c

^aUniversité Paris 8 ^bUniversität Münster ^cUniversità di Torino

About thirty years ago, the thorough study of migrants' initial L2 acquisitional stages in the ESF project gave birth to the notion of the Basic Variety, a simple yet autonomous language system, efficient and well suited to many communicative purposes, which learners develop in the context of untutored acquisition in immersion. Our paper discusses this notion in the light of subsequent studies which adopted a similar view on learner varieties and applied it to different populations and learning situations. Our goal is to determine whether and to what extent the core features identified for the Basic Variety need to be adapted when different variables are considered, such as the instructional context, learners' level of literacy, and the specificities of their source and target language.

1 Introduction

In the 1980s, the project *Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, also known as “ESF project” (with reference to the European Science Foundation as its funding institution) applied a crosslinguistic and longitudinal design to investigate the way in which foreign immigrant workers in industrialised European countries went about learning the language of their new social environment. Research done within this project led to a systematic description of the initial stages in untutored adult L2 acquisition. In particular, it showed that learners with different pairings of source (SL) and target languages (TL) initially develop a very similar linguistic system, called the “Basic Variety” (BV; Klein & Perdue 1997),



in which utterances consisting of target language words are constructed on the basis of pragmatic and semantic principles such as *Focus last/Agent first*, which are largely independent of the properties of source and target language. In spite of its formal limitations (e.g. no marking of case, number, gender, tense, aspect or agreement by morphology, absence of subordination), the BV was found to represent a simple and efficient means of communication, characterised by a transparent interplay between function and form.

The ESF project set out to study initial L2 acquisition in a specific type of adult learners in immersion contexts, namely “[...] monolingual[s] with little or no initial knowledge of the TL, with little formal education in the SL and with no TL courses under way ...” (Perdue 1993: 42). Even though not all participants of the ESF project fully matched this profile, this raises the question of whether the development of such a variety is related to a specific learner population and/or to particular acquisitional circumstances.¹

In what follows, we report selected findings of some subsequent studies dealing with the initial stages of L2 development under a variety of conditions that use the notion of BV to interpret their results. The goal is to examine whether (or to what extent) extra-linguistic factors, such as learners’ general education, literacy and instruction, as well as linguistic factors, such as particular typological features of the target language or specific combinations of SL/TL, impede the emergence of a BV or have an impact on its characteristics. Some of these questions have been addressed by individual studies. We will try to discuss them in a more comprehensive perspective, without however any ambition of exhaustiveness.

The paper is structured as follows: In §2, we outline the approach taken by the ESF project, its goals, methods (with a focus on the learners’ profiles) and core

¹In addition to the ESF project, there were other research projects studying untutored L2 acquisition in a population of migrant workers with (typically) little education (cf. Véronique 2021). We include a list of projects and references below (without claiming completeness) for which one could, in principle, ask similar questions: Are the results limited to a specific learner profile or specific learning conditions?

- Harvard project: English L2/Spanish L1 (Cazden et al. 1975);
- Heidelberger “Pidgin Deutsch”: German L2/Italian or Spanish L1 (Klein & Dittmar 1979);
- ZISA project: German L2/Italian, Spanish or Portuguese L1 (Meisel & Pienemann 1981, Clahsen et al. 1983);
- P-Moll project: German L2/Polish or Italian L1 (Dittmar et al. 1990);
- Pavia project: Italian L2/L1 Chinese, Tigrinya, German, English... (Bernini 1994, Giacalone Ramat 2003).

findings, in particular concerning the main features of the BV. §3 presents our research questions and some methodological considerations. The results of our review are presented in §4, where the impact of literacy, instruction, and source and target language properties are addressed in turn. The paper closes with a general discussion, some conclusions, and suggestions for further research in §5.

2 Background: The ESF project and the BV stage

2.1 Aims and methodology

When the ESF project (Perdue 1993) was conceived in the eighties, there was a strong interest in the acquisition of the local language by adults who had recently arrived in industrialised Western European countries for economic or political reasons (see footnote 1 for reference to a number of projects with similar goals). In these groups, second language acquisition was largely untutored: it took place through everyday interaction with the new linguistic environment rather than by tuition. Besides social issues concerning their integration, the study of adult migrants was therefore considered to provide a window on the natural development of an L2, driven by communication and not influenced by specific instructional approaches.

The ESF project stands out for its scale and scope. Thanks to the collaboration of six research teams, about 40 migrants, who had settled in five different European countries, were observed during a period of 30 months with the aim to:

- identify factors on which acquisition depends;
- determine the overall structure of SLA processes (*order of acquisition, speed and success*);
- understand the characteristics of the asymmetrical communication between native and non-native speakers (*L2 language in use in communicative tasks*) (Perdue 1993).

The project adopted a longitudinal and crosslinguistic design with 10 different combinations of source and target languages (cf. Figure 1), reflecting the sociolinguistic situation of migration in Europe at that time. The goal was (a) to study individual development over time, and (b) to disentangle common characteristics of L2 speech from the impact of specific (source or target) languages. Note, however, that all but one of the TLs belong to the Germanic language family.

Moreover, according to typological studies, all TLs (including French) belong to the same *Sprachbund* (identified as *Standard Average European Bund*, cf. discussion in Dahl 1990) and thus share many similarities at the morphosyntactic level. The project includes, however, combinations of both typologically distant and closely related languages (cf. Arabic vs. Spanish speaking learners of French L2).

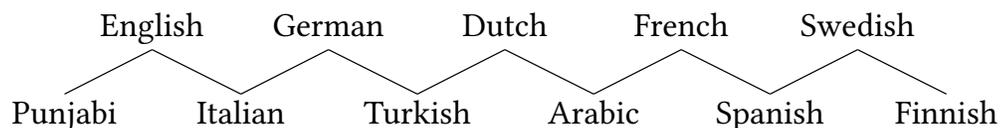


Figure 1: Language pairs in the ESF project (TLs on top, SLs on bottom)

The following selection criteria had been formulated for the recruitment of participants:

... she (or he) was to be monolingual with little or no initial knowledge of the TL, with little formal education in the SL and with no TL courses under way. S/he was to be aged between 18 and 30, not married with a TL speaker nor with children at school in the target country, whilst entering an environment where day to day contacts with the TL speakers were to be expected. (Perdue 1993: 42)

As it turned out to be difficult to find enough ideal participants, some compromises were necessary. As a consequence, the profile of the real participants was more heterogeneous. As can be seen in Table 1, they present a variable length of stay in the country at the beginning of the project (from 1 month to about 1 year); none of them has a high formal education, but the number of schooling years varies from 0 for one participant, to 11 for another; and most of them followed some TL courses during the project.

During the observation period, learners were regularly recorded while accomplishing a series of communicative tasks. Each session started with a free conversation (*personal interview*), which was followed by different tasks (*role plays, film retellings, picture descriptions, route directions ...*). The database² thus consists of a large sample of different types of spoken L2 discourse.

2.2 The developmental stages and the Basic Variety

The theoretical position developed in the project is the “learner variety approach”, a functional approach to interlanguage according to which learner varieties are not considered as the imperfect imitation of the target language (as in

²<http://www.mpi.nl/world/tg/lapp/esf/esf.html>

Table 1: Sociobiographic profile of learners in the ESF project (Perdue 1993: 46). List of abbreviations: Fam (family status): S (single), M (married) + number of children; SLScl (source language schooling); TlScl (target language schooling), which is given in estimated hours, with +/- indicating 'probably more/less than'; rud. indicates a rudimentary command of additional L2s. Stay is given in months.

	Sex	SL	TL	Age (yrs)	Stay (mths)	Fam	SLScl (yrs)	TlScl (hrs)	L3
<i>Madan</i>	M	Pun	Eng	25	19	M	6	0	Hindi
<i>Ravinder</i>	M	Pun	Eng	21	12	M	7	150	Hindi
<i>Andrea</i>	M	Ita	Eng	36	5	M	8	30	?
<i>Lavinia</i>	F	Ita	Eng	20	5	M+1	8	600+	?
<i>Santo</i>	M	Ita	Eng	25	7	S	8	0	?
<i>Angelina</i>	F	Ita	Ger	21	12	M+2	10	0	?
<i>Gina</i>	F	Ita	Ger	18	1	S	11	50	?
<i>Marcello</i>	M	Ita	Ger	23	9	S	11	0	?
<i>Tino</i>	M	Ita	Ger	20	9	S	8	0	?
<i>Ayshe</i>	F	Tur	Ger	17	4	S	6	500+	rud. Eng
<i>Çevdet</i>	M	Tur	Ger	16	8	S	9	500+	-
<i>Ilhami</i>	M	Tur	Ger	17	10	S	8	500+	-
<i>Ergün</i>	M	Tur	Dut	18	11	S	5	60+	-
<i>Mahmut</i>	M	Tur	Dut	20	9	M	5	0	-
<i>Fatima</i>	F	MoA	Dut	25	12	M	2	70	-
<i>Mohamed</i>	M	MoA	Dut	19	8	S	6	0	rud. Fr
<i>Abdelmalek</i>	M	MoA	Fre	20	13	S	1	15	rud. Sp
<i>Zahra</i>	F	MoA	Fre	34	13	M+4	0	30	-
<i>Alfonso</i>	M	Spa	Fre	32	10	M+2	6	180+	-
<i>Berta</i>	F	Spa	Fre	31	1	M+3	8	180+	-
<i>Paula</i>	F	Spa	Fre	32	2	M+2	6	180+	-
<i>Fernando</i>	M	Spa	Swe	34	5	M+2	9	400+	rud. Eng
<i>Nora</i>	F	Spa	Swe	39	10	M+3	6	600+	-
<i>Leo</i>	M	Fin	Swe	18	4	S	11	400+	Eng
<i>Mari</i>	F	Fin	Swe	22	10	M	6	600+	rud. Eng
<i>Rauni</i>	F	Fin	Swe	29	7	S	8	300-	rud. Eng

the typical error analysis), “but systems in their own right, error-free by definition” (Klein & Perdue 1997: 308), just as other varieties of a language that sociolinguistics describe as relatively stable linguistic codes belonging to the repertoire of particular groups of speakers (dialects, for example). Learner varieties were studied and described as any other unknown variety of a language in order to capture their individual formal and functional properties. As learners develop a series of subsequent varieties, these are also referred to as acquisitional stages, the last ones corresponding to the fully-fledged varieties spoken by adult native speakers.

Researchers adopting a learner variety approach therefore avoid attributing the status and functions of TL categories to linguistic units produced by learners on the basis of their formal resemblance (*closeness fallacy*).

The analyses applying this perspective led to the identification of three main stages of untutored second language acquisition, each one characterised by a specific linguistic repertoire, type of utterance organisation and communicative potential (Klein & Perdue 1992, Dietrich et al. 1995).

At the first stage (*Prebasic variety*), besides some formulaic chunks, the learners’ repertoire consists of lexemes roughly corresponding to TL-like bare nouns, adjectives, and adverbs with a sound-meaning correspondence. These items are combined with the help of a pragmatic principle based on information structure: constituents having background status precede those that have focus status (“focus last” principle), as in the following example taken from Véronique (2013): *moi /li/ bar* ‘I li bar’ (roughly ‘I am/work at the bar’). Given the scarcity of clear verb forms at this stage, utterance organisation is defined as ‘nominal’. Learners’ oral production is heavily context-dependent and relies on the interlocutor’s scaffolding.

The emergence of verb argument organization is the most important change leading to the next stage (*Basic Variety*). Even though verb forms still lack functional morphology,³ the utterance is now structured by the verb and its arguments, which are ordered according to agentivity. The semantic principle “Agent first” is thus added to the previous pragmatic principle (cf. *de mädch gucke de mann mit brot* ‘the girl look the man with bread’, Klein & Perdue 1997: 319). In spite of its formal simplicity, the BV system allows learners a certain discursive autonomy. Note that, for one third of all learners observed in the ESF project, development stopped at this stage: they enriched their lexical repertoire without altering the rules of the BV system.

³This does not exclude the use of inflected forms (for example, present tense forms), but either there is only one form occurring in different grammatical contexts, or several forms are in free variation.

For the learners going beyond this stage (*Postbasic varieties*), progress is marked by the development of functional verb morphology: the utterance is organised around a finite verb which progressively encodes the functional values of Tense, Mode, Aspect (TMA) and Agreement (a syntactic function of the subject). Discourse organisation also becomes more complex with the emergence of syntactic subordination. At this stage, learners start developing the specific features of the language to be learned and, at the same time, they show more SL influence. There are, however, also general tendencies shared by all learners. In particular, the emergence of finite verbs is gradual: the appearance of free morphemes, like auxiliaries and modals (*initial Postbasic stage*) precedes the functional use of bound morphemes.

The stages as defined in the ESF project focus on the commonalities attested among the learner varieties of different TLs and therefore the variation attested in specific language pairs was not described in detail. Furthermore, inherent to the notion of variety, each stage was described through its core features (for example, a crucial feature is the presence/absence of functional verb morphology), with some variation at the periphery. The transition between different stages was not claimed to be clearcut, as organizing principles may overlap.⁴ Learner varieties were rather distinguished on the basis of their characteristic properties. They should be seen as categories with central, prototypical instances and more peripheral cases (an analogy proposed by Berthele 2021 for other concepts in SLA).

The BV has been characterized as “a simple communicative system”, “largely (though not totally) independent of the specifics of S/TL organisation”, “with a transparent interplay of forms and functions” (Klein & Perdue 1997: 303–304), in which a lexicon, made of TL-like nouns, adjectives, adverbs and verbs is organised by pragmatic and semantic principles (*focus last/agent first*).

It only includes a few function words, among which an item for negation and some focus particles, an elementary system of deictic pronouns to refer to the speaker and the hearer, and an anaphoric pronoun for third person reference, unspecified for gender or number. On the whole, the system lacks grammatical inflections, be they nominal or verbal. As Klein & Perdue (1997: 311) put it, there is “no marking of case, number, gender, tense, aspect, agreement by morphology”. Despite these restrictions, the BV turns out to be “simple, versatile and highly efficient for most communicative purposes” (1997: 303), which is probably one of the reasons explaining the fossilisation of some learners’ grammar at this stage.

⁴Subsequent studies have proposed quantitative criteria to operationalize these notions (cf. Bartning & Schlyter 2004, Pallotti 2007 among others).

The following excerpts from ESF transcripts are meant to give an impression of the functioning of this variety in English and French as TLs. In (1), Andrea, an Italian learner of English L2, retells his daily routine. Verbs appear in their stem form. Nevertheless, the learner can easily localise situations in time with adverbial expressions (*8 o'clock*, *9 o'clock*, *after X*) and the principle of natural order; verbs like *start* and *finish* are used to mark the left and right boundary of the situations mentioned.

- (1) AN *I get up 8 o'clock*
take coffee
wash
after underground
9 o'clock in er + work start
half past two finish

The next excerpt was produced by another Italian learner, Santo, a fluent speaker of the BV. This longer stretch of conversation illustrates his discursive autonomy in producing a rather complex explanation of his choice to go on holiday in December instead of September⁵.

- (2) SA *me for holiday er no september*
*because er ++ er *se* (=if) I go in september for holiday*
no possible christmas
you understand?
... i no like london christmas...
er last christmas in london
and next + in my country.....
when you when holiday you?

TL Speaker: *I've just had a holiday*

SA *and when you going another one?*

Besides the use of adverbial expressions for temporality, (2) also shows some other typical features of the BV, like the preverbal position of the negator (*I no like*) and the use of *possible/ no possible* compensating the absence of modals. As in (1), most verbs appear in the stem form (*like*, *understand*, *go*). The occasional presence of the suffix *-ing* suggests it is not yet functional.

The following examples are taken from learners of French at the same level, having either Spanish (3) or Arabic (4) as their L1.

⁵Transcription conventions: *...* enclose items in the SL and, in the French L2 examples, brackets [...] report the phonetic transcription of the relevant segments.

- (3) a. (About Berta's first skiing experience)
 BE *[se] très très très dur *por primera* fois*
 'its very very hard for the first time'
*[nEpa] possible je [môte] *sobre* les [eski]*
 'not possible I get on the skis'
- b. (About Berta's working situation)
 BE *avant je [travaj] maintenant non*
 'before I work, now no'
- c. (About Paula's morning)
 PA *je [prepare] le ... [mandZe]*
 'I prepare the ... food'
**y* je [sorti] à 1h30*
 'and I go out at 1.30'
- (4) (Zarah tells the story of her arrival in France)⁶
 ZA *avant euh /+ [e] mon mari [travaj] pas*
 'before is/and my husband work not'
[e] mon mari [travaj]
 'is/and my husband work'
[e] [jãna] [igane] pas le sous beaucoup (...)
 'is/and there is he earn not money much'
 TL Speaker: (...) *pendant ce temps-là toi tu étais où?*
 'during that time where were you?'
- ZA *[res] le maroc avec les enfants*
 'stay Morocco with the children'
et après mon mari [ekrije]
 'and then my husband write'
et [le domãd] avec le passeport à moi
 'and he ask with the passport of me'
moi je [revjen] à la france touriste
 'me I come France tourist'

In French L2, all verb forms were transcribed in phonetics. This choice was due to the opacity of French oral verb morphology, as the same phoneme can correspond to many different written verb forms.⁷

⁶Example taken from Véronique (2000: 42–43).

⁷For example, the [e] suffix in [paʁle] ('speak') can be interpreted as a mark of the infinitive (parler), but also of the past participle (parlé), or the 2nd person plural in present tense or imperative (parlez); the [i] suffix in [fini] can correspond to the present (1st, 2nd, or 3rd person), but also to the past participle of the verb *finir* ('finish').

As can be seen in (3) and (4), the first verb forms in French L2 are marked by more morphological variation in comparison to English: Some verbs appear in a short form corresponding to the verb stem (V-0 like /travaj/, /revjen/), others in long forms, either with [e] or [i] endings (V-e like /môte/, /prepare/, /demande/; V-i like /sorti/); in addition, the Moroccan learners show some morphological variation in the area preceding the verb root (\emptyset / i / le, cf. Véronique 2000: 48).

Learners' production possibly reflects some sensitivity to morphological variation in the input, but in the BV these forms are not yet functionally opposed, i.e. form-function mappings are not yet operational. As shown for the English example in (2), the temporal anchoring of the situations is provided by adverbs and context (cf. ex. 3b–c, 4 in French). Among the commonalities between the excerpts in both TLs, note also the use of (*nepa*) *possible* in (3a), instead of the modal *pouvoir* ('be able to'), as in (2).

Some learners just increase the lexical repertoire of the BV and become fluent speakers of this variety (e.g. Santo) without modifying its principles, whereas for others the BV is just a transitory stage in their development of the L2. Despite its overall communicative efficiency, the BV also presents clear limitations. There are discourse configurations that cannot be expressed without violating one of the pragmatic or semantic principles that characterize the BV (for. ex. Agent in focus); moreover, speaking the BV is socially stigmatizing. These might be strong incentives for learners to develop new formal means which are typical of the postbasic variety.

3 Research questions and method

The ESF project aimed at investigating the emergence of common acquisitional paths in untutored L2 acquisition that are valid despite the specificities of the different SLs and TLs. To this end, the learners' socio-biographical conditions were meant to be kept equal, while varying the SLs/TLs pairs. The longitudinal collection of comparable speech data from 40 adult migrants in five countries was undoubtedly a huge logistical challenge that the project accomplished with great success. The learners' socio-biographical profiles were, however, slightly more varied than planned and the typological diversity of the five TLs included in the corpus was still relatively limited (an observation already present – at least with respect to syntactic properties – in Schwartz 1997).

The impact of learners' socio-biographical characteristics was not investigated as such, with the exception of a study on lexical development (cf. van Hout & Strömqvist 1993). Most studies were rather oriented towards the identification of

developmental features common to the different combinations of SLs/TLs. The broad stages identified seem thus to be valid for adult migrants who have little formal education and learn the target language mainly through immersion. The question arises, however, whether the core features of the BV are also attested with learners whose profile, learning environment and TLs differ from the ones that were originally investigated.

In this paper our aim is thus to:

- discuss the variation in the learners' background that was present to a certain extent but not addressed as such;
- explore the impact of TLs that are typologically more varied than those originally included.

For doing so, we do not analyse new data, but rather review findings from studies conducted after the ESF project which (a) analyse the initial stages of L2 development under conditions that are partly different from those encountered by the ESF learners, and (b) use the developmental stages identified in the framework of the ESF project to interpret their results. Our comparison is mainly focused on the verbal domain, as the lack of finite verbal morphosyntax is crucial for the definition of the BV. More precisely, we discuss selected studies that examine the role of the following factors in the emergence of the BV:

- a. the learners' educational background, which may affect their metalinguistic awareness. RQ: does the level of *literacy* influence the acquisitional path? To address this point, we examine some recent studies including immigrant learners with different degrees of literacy (low vs. non-literate).
- b. the learners' exposure to TL *instruction*, which may increase the possibility of noticing morphosyntactic structures. RQ: Is there a BV-stage in classroom SLA? Quite a few studies deal with the initial stages of L2 learning in the classroom. We will describe two of them asking to which extent BV features arise in university students exposed to tutored acquisition.
- c. the *typological features* of the target language and specific L1/L2 combinations, which can provide learners different cues on the structure of the TL. RQ: To what extent do typological characteristics of the target language shape the form of the learner variety? Is there a BV stage in case the learners' source language is very similar to their target language? For these questions, we will focus on studies concerning Italian as a TL. In comparison to the TLs considered in the ESF project, Italian shows a higher degree of morphological transparency and salience.

Before turning to our discussion, two caveats must be added: on the one hand, for space reasons we had to exclude the consideration of other factors (in particular, the age factor⁸) which are also highly relevant for our research question; on the other hand, the isolation of the three factors mentioned above is partly artificial, as the individual studies we present, even if focussed on one of the factors, very often do not allow the exclusion of others.

4 Studies investigating initial L2 acquisition in other learner populations and acquisitional circumstances

4.1 The role of Literacy

Although immigrants and refugees with limited formal education represent a high percentage of L2 learners worldwide, after the European projects of the 1980s, little attention has been paid to their acquisition of a new language: as summarised by Young-Scholten (2013), most studies in SLA have been (and are still) based on a population of highly educated learners, such as middle-class secondary school and university students.

In the last decade, however, there has been a renewed interest in learners' development of a second language in relation to their level of literacy (cf. the studies by the LESLLA⁹ network since 2005). The impact of this factor, which has been largely ignored in previous research, is particularly relevant for the recent immigrant populations who, although often multilingual, frequently include adults with little or no schooling in their native language. Researchers belonging to the LESLLA network have highlighted the need to take into account the literacy variable both for pedagogical purposes and for estimating the reliability of previous L2 research results (cf. among others van de Craats et al. 2006, Young-Scholten 2013, Tarone 2014).

⁸Although child L2 learners apparently do not systematically produce BV-like structures, the question whether in particular the acquisition of morphology is entirely different in nature, or just much faster, is a matter of debate. For example, Schlyter & Thomas's (2012) study on Swedish L1 child acquisition of L2 French (initial exposure to the TL: between 3;5 and 6;7) highlights the presence of an initial stage with non-finite verb forms like the one attested for adult L2 learners, but such a stage seems to be comparatively shorter. Concerning syntax, Schimke & Dimroth (2018) show that child L2 learners of German pass through a BV-like stage in which utterance structure is determined by the semantic lightness rather than the finiteness of verbs.

⁹The LESLLA acronym initially stood for *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition for Adults*; in 2017 it was changed to *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (cf. <http://www.leslla.org/>).

A provocative paper by Bigelow & Tarone (2004) defends the idea that the study of low-/no literate learners might modify the actual picture of L2 acquisitional sequences, as this picture is mainly based on the observation of “literate adult L2 learners, child L2 learners, or learners with unverified L1 literacy skills” (2004: 695). The authors stress that even the old projects on migrants with little education (ESF, ZISA) neglected this variable, as “researchers apparently did not establish how literate their informants were” (2004: 695).

This factor was indeed not controlled in the ESF project: the participants were working class migrants with a variable number of schooling years, but they did not undergo an independent test on literacy (reported schooling years do not necessarily coincide with literacy level). Even if some studies on highly educated learners confirm the developmental sequences attested in the ESF project (see, for example, Schlyter 2000, Bartning & Schlyter 2004, Granget 2017 for the acquisition of verb morphology in L2 French), it is legitimate to ask whether (or to what extent) literacy can make a difference. With respect to the ESF sequences, one could hypothesize, for example, a correlation between low literacy and the fossilization at the BV level, or the presence of different stages depending on the literacy variable, as suggested by Bigelow & Tarone (2004) and Tarone et al. (2013).

Literacy is a complex construct, which has an important impact on the development of linguistic skills both in L1 and in L2 (cf. Hulstijn 2011 among others). For our purposes, i.e. determining the role of literacy for the L2 acquisition of oral competences, we only refer to literacy in the narrow sense of using an alphabetic script for reading and writing. Previous research has shown that the acquisition of the ability to decode an alphabetic script (thus establishing grapheme/phoneme correspondences) affects the ability to process oral language in terms of identifying discrete segments (phonemes and words) in the speech stream. For example, illiterate adults (and even adults literate in a non-alphabetic script, for ex. Chinese) perform worse than literate ones in tasks demanding the manipulation of individual phonemes (such as the deletion/ replacement of initial or final phonemes) or the repetition of long non-words (cf. Tarone et al. 2013 for a review of several studies). Inversely, non-literate or low-literate learners might display specific strengths at other aspects of L2 speech, like rhyme or prosody (cf. Maffia 2016).

Although L1 literacy seems to affect certain aspects of L2 oral processing, its possible role in the development of L2 grammatical structures is less straightforward. The few studies dealing with this topic present two different theoretical perspectives and interpretations.

On the one hand, Tarone and colleagues take a cognitive viewpoint in which literacy is supposed to play a crucial role. Starting from the idea that only alphabetic literacy provides strategies to process language irrespective of semantic content, they assume that learners without alphabetic literacy will have particular difficulties with the acquisition of function words (Tarone & Bigelow 2005). To verify this hypothesis, Tarone et al. (2007) analyse the performance in English L2 of adult and adolescent Somali immigrants with low to moderate literacy, who are supposed to be at the same level in the TL according to their production of English questions. Three different tasks were used to respectively measure learners' ability to notice and recall grammatical corrections (oral recasts on their erroneous question forms), to repeat long L2 sentences (elicited imitation), and to produce L2 grammatical forms (oral narratives). The authors found a correlation between the degree of literacy and learners' performance in the first and second task, whereas the results of the third task are not so clearcut. As they put it:

alphabetic print literacy affects oral L2 processing and use: it affects the recall of oral recasts of grammatical errors, and it affects accuracy in decontextualized elicited imitation tasks. Our data are less conclusive in suggesting that alphabetic literacy may even affect the grammatical forms used in oral narratives. (Tarone et al. 2007: 117)

On the other hand, Vainikka et al. (2017) deal with this topic from a linguistic perspective, within a generativist framework, and are more cautious about the role of literacy *per se*. They suggest that differences between literate and low or non-literate learners might be related to external factors, namely the latter's poorer exposure to target language input (i.e. low or non-literates have to rely mainly or exclusively on aural input).

Their study on Arabic-, Somali- and Urdu-speaking adults with varying levels of literacy in their L1 shows that they all follow the same acquisitional path in English L2. The illiterate learners tend, however, to overgeneralize multi-word sequences unrelated to the verb head to express morphosyntactic functions (for ex. *in the* to mark progressive aspect, as in *in the eat*). According to the authors, the presence of such sequences confirms that all learners are able to identify function words in the L2 input and to use them, but the sub-patterns attested in illiterates could be attributed to "a greater reliance on auditory as compared to visual memory".

Despite their different theoretical standpoints, researchers seem to agree that L2 competence is acquired more slowly by low- or no-literate than educated literate learners. At the same time, two difficulties become apparent: (a) how to

disentangle the effect of limited literacy from other factors related to it¹⁰, such as low exposure in contexts of social marginalisation or low access to written texts, and (b) how to compare the two studies, as they use different criteria to establish the learners' developmental stage.

For our purposes, the study of Mocciaro (2019, 2020) is particularly relevant on both dimensions: she describes the development of L2 Italian morphosyntax by low or non-literate adult learners observed longitudinally, with reference to the prebasic, basic, and postbasic stages as identified in previous studies for Italian L2. The subjects are 20 young migrants, aged between 18 and 30, newly arrived in Southern Italy from West Africa and Bangladesh, with a variable level of literacy in their L1, but all sharing a similar type of (very limited) exposure to the target language: they had not been exposed to Italian before their arrival in Italy (10 to 21 months before the first interview), and since their arrival, their interactions in Italian were reduced to sporadic language courses. After a language and literacy test, they were divided into 3 groups (no literacy, poor literacy and literacy) and observed longitudinally over 13 months: during this period, they were tested 5 times in individual sessions (at a time interval of 3 to 6 months) with interviews and narrative tasks.

At the beginning of the observation period, all learners were at a pre-basic or basic level; at the end, most of them had entered the initial post-basic variety, independently of the literacy variable. The unequal progression at the end of the observation period is attributed to TL exposure (Mocciaro 2019), as learners going beyond the BV had benefitted from slightly higher-quality input (participation in courses and internships, or more frequent interactions with Italian peers). Input seems to affect the rate of development but not the acquisitional sequences, that are equivalent to those already identified for L2 Italian. Importantly, literacy does not seem to play a major role. As Mocciaro puts it:

literacy does not affect either the route or the rate of interlanguage development, as literate and low/non literate learners appear to follow the same path, both in terms of direction and results of the process [...] However, learners' degree of literacy may act in a subtler way, favouring the development of specific sub-patterns, namely non target analytical constructions, which appear to be more linked to the interlanguages of learners with limited literacy
(Mocciaro 2020: 171)

¹⁰Both points emerged also in the ESF project in a study measuring the richness of learners' vocabulary over time with respect to their variable socio-biographical characteristics (van Hout & Strömquist 1993). The results showed the impact of *Age and family status* on the one hand, and *Education* on the other: the oldest learners, married, with children, who had the least number of schooling years of education scored comparably lower on the lexical measures. They were, however, also the ones with less contact to native speakers.

The idiosyncratic structures mentioned by Mocciaro appear in the transition beyond the BV, which is attested on independent criteria (e.g. productive use of the suffix *-ato* to form past participles): they correspond to light verbs used as carriers of grammatical information – *fare* ‘do’ constructions, as in ex. (5); *essere* ‘be’ constructions, as in ex. (6) –, or prepositions (*per/come*) used as precursors of subordination.

- (5) TL speaker: *la ragazza cos’ha fatto ?* (ex. taken from Mocciaro 2019)

The girl what has done ? (‘What did the girl do?’)

Ha fatto mangiare, anche

have:3SC do:PST.PTCP eat:INF also

Ha fatto prende libro

have:3SC do:PST.PTCP take:3SC book

(Target form: ‘ha mangiato, ha anche preso un libro’)

- (6) non è continua a lavorare

not be:3SC continue:INF to work:INF

(Target form: ‘non ho continuato a lavorare’)

The presence of similar analytic constructions has already been attested in L2 Italian (cf. §4.3, and in particular Bernini 2003) as well as in other target languages (Benazzo & Starren 2007, Starren 2001): they are typical of the initial post-basic stage, when learners have identified some functional elements in the input, but still use them in an idiosyncratic way. The selected forms are usually free morphemes which, in comparison to bound morphemes, can be more easily perceived in the input (phonologically more salient) and are more transparent at the functional-semantic level (auxiliaries, light verbs with a lexical counterpart, and prepositions which also express concrete spatial meanings).

Note that in Mocciaro’s data all three groups of learners overgeneralize such functional forms. In other words, analytic constructions represent a natural path towards the acquisition of the Italian morphosyntax. However, they are more frequently selected by low-/non-literate learners, whereas literate learners use them in a more sporadic and transient way.

In the discussion of her results, Mocciaro (2019: 20) subscribes to Vainikka et al.’s (2017) interpretation of similar interlanguage constructions in L2 English. Low-/non-literate learners’ stronger preference for lexical-syntactic strategies to build the L2 grammar might be attributed to their higher reliance on aural stimuli – although this preference “does not alter the overall route they follow in developing grammar”.

Coming back to the initial question, it seems that literacy *per se* does not affect the initial steps of the acquisitional process: an oral BV system for communicative purposes is attested in both literate and low/non-literate adults. Progress beyond BV is possible for both populations: it is related to the quality and quantity of input rather than to literacy. Literacy provides, however, at least an additional type of input that may affect the transition to the subsequent stages: poor access to written input might favour a longer reliance on idiosyncratic lexical-syntactic strategies to express grammatical meanings.

4.2 The impact of instruction

The researchers of the ESF project characterised the BV as a type of linguistic organisation that untutored L2 learners construct on the basis of naturalistic input, i.e. some form of social interaction with TL speakers. As a consequence, foreign language classrooms were not considered a promising environment for the study of basic learner varieties. A handbook paper by Klein (2000: 567), for example, ends with a section entitled *Weshalb findet sich die Basisvarietät nicht bei Kindern oder im Unterricht?* ('Why is there no BV in children or in the classroom?'). In relation to classroom learning, the author finds that the question is not difficult to answer: Instructed acquisition is not guided by the learners' natural language faculty, but by a particular syllabus presented in the classroom. A system like the BV, efficient as it might be for communication, is neither taught nor tolerated because it deviates from the norms of the target language, and it is therefore unlikely to be observable in instructed learning.

What Klein had in mind is probably students in traditional foreign language classrooms rather than immigrants in situations of L2 immersion that are nowadays often accompanied by some form of supporting instruction. Classroom foreign language instruction can be focused on form or meaning and it typically includes written input, carefully pronounced and repetitive spoken input as well as some meta-information about the structure of the target language. In addition, classrooms present an environment in which (artificial) second language communication takes place for the mere purpose of learning. What matters is accuracy, complexity and fluency of second language use (Housen 2021), rather than communicative success in social interaction. Even teachers relying on communicative approaches will encourage learners to incorporate TL properties exceeding the BV repertoire (e.g. some morphological distinctions). More importantly, they will make sure that there is no big gap between the learners' L2 means and their communicative tasks (e.g. classroom exercises), so that a "correct" solution is in principle within the reach of the learners.

However, there have been repeated reports about instructed learners following independent acquisitional sequences that seemed to be rather immune to didactic interventions (evidence of this sort is reported, amongst others, by Diehl et al. 2000, Schlyter 2000, Sun 2003, Bartning & Schlyter 2004, Granget 2015, 2017). Self-dynamic and partly autonomous development can apparently happen in foreign language classrooms and the production of BV-style utterances can be observed even after many years of instruction when the contexts of conversation are unfamiliar to the learners. The exclusion of instruction contexts from BV research might therefore be premature. In the following, we will address the question in a more nuanced way and ask whether and under which circumstances classroom learners without access to naturalistic input and social interaction can nevertheless resort to (important traits of) a BV system. We will review studies of instructed second language learning that have adopted a learner varieties framework and explicitly address the question of whether a BV can emerge in adult L2 learners under classroom conditions.

The first study was conducted in a rather atypical classroom situation that was set up for experimental purposes in the framework of the VILLA project (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition*). The second study investigated the acquisition of French as a foreign language by Japanese students following a rather traditional language course.¹¹

4.2.1 Study 1: VILLA – between mere exposure and instruction

For this study, groups of novice adult L2 learners with L1 Dutch, English, French, German, or Italian attended a series of 10 classroom sessions in Polish (14 hours in total) that were entirely recorded. The learners' input was kept as constant as possible, it was monolingual and nearly exclusively oral and no meta-linguistic information about the target language was provided. Learners were not allowed to take notes or use written materials like grammar books or dictionaries. Comprehension and production experiments investigating the learners' growing knowledge of Polish phonology, lexis, morphology, and syntax were repeatedly administered in a longitudinal design. Discourse production data were collected once after the last input session.¹² Comparisons of the learner data with properties of

¹¹As a reviewer rightly points out, the constellation of languages covered by these studies also addresses the other factors discussed in the current paper (the background of the learners and the typological distance between the languages involved). We simply do not have enough studies yet that would allow to fully isolate all the variables.

¹²An outline of the VILLA methodology, including details about all tests, can be found in Dimroth et al. (2013), and a compilation of results from perception, comprehension, imitation, and judgement experiments is available in Watorek et al. (2017) and Saturno (2016, 2020).

the input that they had encountered made it possible to distinguish structures that the learners had autonomously developed from those that had frequently occurred in the input.

Two studies (Saturno 2020¹³ and Dimroth 2018) explicitly addressed the question whether a BV would develop under such circumstances. Saturno (2020) studied the relative weight that learners assigned to morphological case marking and word order in a sentence imitation task (controlled production), a picture-sentence matching task (comprehension), and a dialogue exercise (semi-spontaneous production). The study found evidence for a strict word order scheme (SVO), but also for early knowledge of morphological oppositions (nominative and accusative case marking on nouns) that had occurred frequently in the input. Importantly, though, most learners performed more accurately in the comprehension and production experiments than in the semi-spontaneous interactional task. In semi-spontaneous production, they largely omitted case morphology. This did not hinder communication, however, since learners relied on semantic and syntactic means like animacy contrasts and word order (the BV principle “Agent first”) in order to achieve their communicative goals.

Dimroth (2018) focused on learners’ discourse production and looked for structures reflecting an autonomous application of BV principles in film retellings elicited from groups with L1 Italian and German. The analyses revealed a mixed pattern with the syntactic and morphological properties shown in Table 2. The three rightmost columns indicate whether the relevant structure was attested in both learner groups (L1 Italian and L1 German), whether it corresponds to a BV principle, and whether it was highly frequent in the learners’ classroom input and could thus be due to imitation.

The learners’ schematic agent-verb-patient order corresponds to the Basic Variety (“agent first”), albeit without fully exploiting its word order flexibility: Despite suitable contexts, learners barely used presentational utterances instantiating the “focus last” constraint. The learners uniformly produced preverbal negation although negation had a low input frequency and the L1 of the German group has a different surface word order (negation follows the finite verb). Operators (like the negation particle) regularly preceding their scope (the verb and its complements) are also characteristic for the BV of untutored learners with different SL-TL combinations (Perdue et al. 2002, Andorno 2005, Bernini 2005, Giuliano & Véronique 2005, Dimroth 2008).

¹³See also Saturno & Watorek (2020).

Table 2: Utterance structure in narratives elicited from adult learners (L1 Italian and German) in the VILLA project

Domain	Polish (survey's TL)	Findings	In both L1 groups	BV principle	High frequency
<i>Syntax</i>					
word order	default SVO	agent first	+	+	+
negation	preverbal	neg [predicate]	+	+	-
<i>Morphology</i>					
subject-verb agreement	distinct suffixes for 6 person/number contexts	inflected base forms in 3 rd person contexts	+	+	+
number	complex plural morphology depending on gender, case and animacy	some plural forms of nouns and pronouns (partly creative)	+	-	-

The morphological properties of the learners' production presented a mixed pattern. The high proportion of inflected verb forms was not interpreted as a productive expression of finiteness, but rather as resulting from an imitation of highly frequent input forms. This was supported by the observation that learners sometimes combined two 3rd person verb forms in one clause ("Man makes sleeps"). The situation was, however, slightly different with morphological number marking. Whereas some learners would stick to lexical markings ("two fireman"), others produced some target-like plural forms of nouns and personal pronouns, or reinterpreted case suffixes ("long forms") as nominal plural markers. Very rarely, there were even attempts of number agreement on verbs (3rd person plural). Given that the absence of functional inflectional morphology is one of the core features of the BV, these learners were thus working on properties indicative of a more elaborate post-basic variety, even though the structure of their utterances was in accordance with BV-principles in other domains. The most interesting property in this respect is probably negation. Despite comparably low input frequency, BV-like preverbal negation was observed even in the learners with L1 German (postverbal negation with finite verbs).

Retelling a story after only 14 hours of exposure to a new target language is a challenging task. The learners relied on chunks and BV principles, but they also showed some attempts to express particular functions with the help of inflectional morphology (see above). The VILLA input differed from natural interaction in that it consisted of carefully pronounced speech that was constantly linked to meaning components (e.g. via pictures) and contained a great number of repetitions. The learners were university students with a high degree of literacy (compared to the ESF population). They were highly motivated to pay attention to the structure of the target language and to identify some of the regularities. Even under these conditions, however, they produced structures akin to the BV. Structures going beyond a BV repertoire were mainly observed in experimental tasks, but some traces were also visible in the production data investigated in the VILLA project. Saturno (2020: 140) proposed the concept of an "Instructed BV" to capture the specific combination of basic principles and a capacity for tentative form-meaning associations of morphological features that are typical for more advanced developmental stages in untutored L2 acquisition.

4.2.2 Study 2: French as a foreign language in Japan – traditional teaching

Kerrou (2019) studied the expression of temporality in the oral production of university students of French Literature and Linguistics at the University of Tohoku, Japan. In contrast to the VILLA project, instruction was rather traditional

and focused on written input and grammar lessons. The students thus had little experience with the production of connected discourse. Kerrou (2019) elicited oral narratives (film retellings) in L2 French and metalinguistic reflections (interviews) in Japanese from students in the 2nd, 3rd and 4th year.

The macro-structure of the narratives produced by the 2nd year students ($N = 5$) followed the Principle of Natural Order, i.e. events were reported in the order in which they occurred in the film, and utterances were organised according to the Agent first principle. Utterance structure reflected the BV's non-finite utterance organisation as illustrated for the untutored acquisition of French in §2 above.¹⁴ Until the end of the 2nd year, students did not produce any light verbs (no copula, no modal verbs, no auxiliaries). Their lexical verbs alternated between V-0 (bare stems), and verbs ending in /e/ or /i/ (*V-é/V-i*) without a functional correlate. For purposes of illustration, Table 3 (adapted from Table 22 in Kerrou 2019) lists the structures attested in the second of three film retellings collected during the learners' 2nd year of studying French.

In the metalinguistic interviews, the students reported that they had experienced a lack of (access to) lexical items in French as well as difficulties to produce the right forms of verbs despite declarative knowledge about a multitude of French verb forms (*passé simple, passé composé, imparfait*, conditional, subjunctive). Some students recalled that they were silently repeating verbal paradigms they had learned in the classroom in order to retrieve the right form.

As a result of the traditional teaching method focusing on form and written input/tasks, the Japanese university students had difficulties proceduralizing their knowledge of French verb morphology during real time speech production in a complex oral task. In this situation, their production resembled the structure of utterances produced by the VILLA learners and by untutored BV speakers.

With respect to the question whether instructed classroom learners can develop a BV, we can thus conclude from both studies that the nature of the task has a huge impact on the findings. Complex verbal tasks simultaneously require the conceptualization of the intended message, the retrieval of lexical items, the production of appropriate word forms, the composition of utterance units, and the organisation of a coherent macro-structure. Overburdened by these requirements, beginner and inexperienced classroom learners focus on the most urgent communicative needs and devote their attentional resources to the processing and production of meaning, rather than form (Skehan & Foster 2001, VanPatten & Benati 2015, Saturno 2020).

¹⁴Note that similar findings are also attested in classroom learners whose L1 is typologically more similar to their TL. In a study on adolescent classroom learners of French with L1 English, Granget (2017: 106) found learner varieties with characteristic BV properties after as much as 320 hours of exposure.

Table 3: Verb forms in elicited in narratives from university students of French in Japan

Subject	CHIA ^a	CHIM	ERI	MISA	TOMO ^b
<i>être (copula)</i>	0	0	0	0	0
<i>avoir (possession)</i>	0	0	0	0	0
<i>existential il y a</i>	0	0	1	0	0
<i>Lex verb: V-é/V-i</i>	4	6	3	4	5
<i>Lex verb: V-0</i>	2	1	3	2	4
<i>Lex verb: infinitive^c</i>	0	1	0	0	1
<i>Modal + Lex verb</i>	0	0	0	0	0
<i>Aux + Lex verb</i>	0	0	0	0	10
Total of verb forms	6	8	7	6	20

^aAll learners except TOMO had 150 teaching hours.

^bThe learner TOMO followed 100 hrs of private courses at Alliance Française and had a total of 250 hrs.

^cAccording to Table 19 from Kerrou (2019: 166), this category refers to infinitives of verbs of the 2nd and 3rd inflection class (*tenir, boire*), whereas infinitives of *-er* verbs (*danser*) are counted under the *V-é* category.

When classroom learners are under communicative pressure because the production task clearly exceeds the available resources (VILLA) or because they have little experience in retrieving available knowledge in real time (French as a foreign language in Japan), certain features of the BV regularly emerge. However, the structures underlying the learners' oral discourse production do probably not represent the type of stable knowledge state that was found with the untutored BV speakers from the ESF project. Whereas the latter were relatively fluent speakers of the BV and had no other, more advanced, variety of the target language at their disposal, the participants of the classroom studies summarized above did not have enough experience with spontaneous discourse production to become fluent users of their (basic) learner varieties. In addition, the classroom learners' high degree of conscious control and meta-linguistic awareness led to the impression of struggle and failure (as witnessed by the reports of the Japanese students of French), leading to an avoidance of overly demanding communicative tasks rather than an entrenchment of the simplified varieties. The untutored participants of the ESF project, on the other hand, could not avoid challenging communicative situations and some of them learned to make maximal use of their simplified varieties. Fluency and relative advanced comprehension skills

contributed to their communicative success that might at the same time have fostered stabilisation for some of them.

4.3 The role of the source and the target language

As we have seen in §2, the research leading to the notion of a BV included several target and source languages: this research design aimed at identifying general tendencies in L2 acquisition. The BV is namely not meant as the simplified variety of a specific TL, but rather as a bundle of internally coherent pragmatic, semantic and linguistic properties, implemented with the lexicon of specific TLs. SL influence, although occasionally observed, does not significantly alter the basic properties of BV. Indeed, within the two possible interpretations of the ‘interlanguage continuum’ that have crossed the whole SLA research field since Selinker’s seminal work (Corder 1978), the ESF results contributed to a view of L2 acquisition as a process of ‘reconstructing’ a specific language system from language-independent (pragmatic, semantic) principles, rather than a ‘restructuring’ process having the SL as its starting point and the TL as its driving force.

However, as already observed in §2.2, the original ESF design in the linguistic sample has not been exempt from criticism. Four out of five TLs included in the project (Dutch, English, German, Swedish) belong to the same language family (Indo-European Germanic), and all of them (including French) belong to the so-called Standard Average European *Sprachbund* (Dahl 1990). From a typological point of view, all TLs considered share important properties: they are all fusional – although to different degrees –, non pro-drop and have sentences organised around rather rigid syntactic rules (SVO or V2 in main sentences). The SLs are more varied: they belong to different language families (Indo-European Romance: Italian, Spanish; Indo-European Indo-Iranian: Punjabi; Afro-Asiatic Semitic: Arabic; Uralic Finno-Ugric: Finnish; Turkic: Turkish), have different word order organisation (SVO: Italian, Spanish, Moroccan Arabic, Finnish; SOV: Punjabi, Turkish) and morphological systems (fusional: Italian, Spanish, Arabic; or agglutinative: Finnish, Punjabi, Turkish). Still, one important linguistic type, namely isolating languages, has not been included.

Although not undermining the perspective of a “reconstruction continuum”, some of the SL/TL properties might have affected the findings of the ESF project, i.e. the developmental patterns over different acquisitional stages as well as the shape of the specific stage named Basic Variety. Indeed, in the light of the relevance assigned by subsequent research to TL features in input processing, and to the possible role of the SL as a “filter” for attentional resources with respect to different linguistic cues (VanPatten 2015, Ellis & Collins 2009), the “universal” properties attributed to the BV should be evaluated against the specificities

of further SL/TL pairs. Such an enterprise is far beyond the possibilities of this contribution and would deserve a whole new research project. In the current paragraph, we will consider the case of learner varieties of Italian, a language that has been investigated under the perspective of the BV in the so-called Pavia Project (Giacalone Ramat 2003) as well as in subsequent studies concerning similar learning conditions (mostly untutored acquisition; see footnote *b* in Table 4 for further details) and similar types of data (oral communicative tasks and interviews). A schematic overview of these studies is provided in Table 4.

From a wider typological perspective, Italian – a Romance language like French – shares an important number of similarities with the TLs included in the ESF sample; still, unlike French, its inclusion in the core group of SAE languages is a matter of debate (see Dahl 1990, Heine & Kuteva 2006), for both syntactic and morphological reasons. More precisely, Italian can work as a first testing tool for the BV construct because some of its morpho-syntactic specificities allow us to examine relevant features attributed to the BV. One further reason for considering the case of L2 Italian lies in the fact that, among the SLs considered in the above mentioned studies, both distant SLs, from different typological types, including isolating languages (Chinese), and a very similar SL such as Spanish have been included.

In the following, we will first discuss morphological and syntactic properties of Italian crucially differing from the ESF TLs sample, and their consequences for the development of a BV of Italian. We will then consider differences observed in learners from different SLs, and the specific case of the SL Spanish/TL Italian pair.

Although all TLs considered in the ESF project are fusional as well, Italian shows a more transparent, salient and pervasive inflection: details of relevant features are given in Table 5 (examples mostly concern verb forms, whose development in learner varieties will be considered later on).

These morphological differences can play a role in determining some of the properties observed for the BV. The BV in the ESF studies was described as deprived of inflectional morphology; possible variation in the form of lexical items does not carry any functional value: “lexical items typically occur in one invariant form. It corresponds to the stem, the infinitive or the nominative in the target language; but it can also be a form which would be an inflected form in the target language. Occasionally, a word shows up in more than one form, but this (rare) variation does not seem to have any functional value” (Klein & Perdue 1997: 311). Functional values such as tense-aspect-modality are rather expressed via lexical items; 1/3 of the learners did not develop any morphological repertoire even after several months.

Table 4: Socio-biographic features of learners in L2 Italian studies

	<i>N</i>	Source languages (only first languages)	Learning conditions ^a	Age (years)	Exposure (months) ^b
Giacalone Ramat 2003	20	Albanian, (Moroccan) Arabic, Cantonese, Mandarin and Wù Chinese, Chichewa, English, German, Malay, Morè, Tigrinya	exposure to (non/)native speakers after migration	12–45	1–48
Vietti 2005	15	Peruvian Spanish	exposure to (non/)native speakers after migration	22–55	4–120
Mocciaro 2020	20	Many, from Niger-Congo, Afroasiatic and Indo-Arian families	exposure to (non/)native speakers after migration; short language courses	18–30	10–21
Whittle & Lyster 2016	14	Chinese (many dialects)	exposure to (non/)native speakers after migration; public school attendance	7–8	12–36
Lupica Spagnolo forthc.	19	Mandinka	exposure to (non/)native speakers after migration; currently not living in Italy	20	0–36
Schmid 1994	14	Castilian Spanish, Catalan	exposure to (non/)native speakers after migration in German-speaking country (Switzerland)	18–50	17–288
Caruana 2003	26	Maltese	exposure to TV input (no captions)	25	–

^aLearners from the Pavia corpus, Mocciaro (2020) and Vietti (2005) are adult immigrants living in Italy (for Mocciaro see also §4.1); Whittle & Lyster (2016) consider Chinese children having lived in China until age 4–5, then migrated in Italy and attending Italian schools since then; Lupica Spagnolo (forthcoming) observed immigrants who have temporarily lived in Italy during their migration journey through Europe, and eventually acquired Italian as a *lingua franca* among immigrant communities; Schmid (1994) observed Spanish immigrants having learnt Italian as a *lingua franca* among foreign workers in Swiss; Caruana's (2003) learners are Maltese students having acquired Italian through naturalistic (not school-induced) exposure to the Italian TV in Malta.

^bLength of exposure at the beginning of the data collection. In Caruana (2003) exposure was not measured in length but rather in frequency (hours of TV watching per day).

Table 5: Morphological properties of TLs in the ESF project and of Italian

Target Languages in the ESF project	Italian as a Target Language
–	Transparency
<p>morphological affixes: suffixal and internal (apophony: GER, ENG; ENG. present/past verb forms (<i>play/played</i> but <i>speak/spoken</i>); ENG. singular/plural noun forms (<i>hand/hands</i> but <i>foot/feet</i>))</p> <p>less stable form-function relations (syncretism: oral FR. [‘parl] (many persons of <i>indicatif</i> and <i>subjonctif présent</i>) vs. [par’le] (2P <i>présent</i>, many persons of <i>imparfait</i>, 1P of <i>passé simple</i>, <i>participe passé</i>, <i>infinitif</i>); ENG. -s (plural of nouns, 3P of verbs, possessive); FR plural often perceived only on the determiner (<i>l’arbre/les arbres</i>))</p>	<p>mostly suffixal (very limited apophony)^a</p> <p>more stable form-function relations (rare syncretism)^b</p>
–	Salience
<p>consonants and central vowels as suffixes (verbal inflection: GER <i>mache</i> [maxə] vs. <i>machst</i> [maxst] <i>macht</i> [maxt] vs. <i>machte</i> [maxtə] vs. <i>machen</i> [maxən]; ENG: <i>play</i> vs. <i>plays</i>)</p> <p>many bare forms (nouns: FR, ENG: singular vs. plural; verbs: ENG: all persons but 3rd sg.; oral FR: 4 persons out of 6)</p>	<p>vowels and syllables as suffixes (verbal inflection: Presente <i>parlo, parli, parla, parliamo, parlate, parlano</i>; Past Participle: <i>parlato</i>; Imperfetto: <i>parlava, parlavi...</i>)</p> <p>bare forms absent (no root forms; all forms carry at least a paradigmatic vowel)</p>
–	Pervasiveness
<p>inflection limited to some word classes (number inflection: oral FR: in articles but not in adjectives, irregular in nouns; ENG: in nouns but not in adjectives and articles; person inflection: ENG: only in present tense)</p>	<p>inflection systematic for all verb forms and noun phrase components</p>

^aItalian shows cases of verbal apophony in some verb paradigm, mostly limited to the *passato remoto* forms (Present *vedo* – Passato Remoto *vidi*), a tense rather absent in the northern varieties of Italian, which constitute the native input for the learners in the Pavia corpus.

^bItalian shows some cases of syncretism between Present Indicative and Subjunctive, limited to Singular Persons; all other verb forms are distinct from each other. Number (and Gender) values are marked by different forms within articles, nouns and adjective inflection.

Instead, all learners of Italian in the Pavia project but one (Hagos, who was only observed in his first 7 months of stay, cf. Banfi & Bernini 2003) developed a first nucleus of inflectional oppositions based on suffixes (with aspectual function: *V-vowel* unmarked vs. *V-to* for perfective marking); and 16 out of 20 develop their repertoire further, including functionally motivated forms of *Infinitive*, *Imperfect*, or even *Conditional* and *Future* (Banfi & Bernini 2003). In the Mocciaro (2020) corpus, 4/5 of the learners show the same aspectual opposition, and more than a half (11 out of 20) develop their repertoire further. The same happens among untutored learners only exposed to input from Italian television (Caruana 2003): the first aspectual opposition showed up in all learners, and 22 out of 26 developed their repertoire further. This does not mean that a BV deprived of morphological distinctions is not attested at all in L2 Italian: apart from the above mentioned case of Hagos in the Pavia Corpus, 4 learners out of 20 in the Mocciaro corpus do not show any use of clear morphological oppositions even at the end of the observation period. The same is true for at least some of the learners observed in Lupica Spagnolo (forthcoming). It is worth noting, however, that (1) all these cases are characterized by learning situations implying a very limited contact with native speakers; and that (2) even in exposure-deprived situations – such as the one investigated by Lupica Spagnolo –, most learners developed at least some suffixal verbal distinction.

We can compare this situation with that attested in French L2 data studied in the ESF project by Daniel Véronique and Colette Noyau (Noyau et al. 1995): an opposition between bare V-forms vs. V-[e] forms, possibly exhibiting aspectual (but also modal) values, developed in learners within a period of exposure of 2–3 years, and no clear further development in the domain of verbal suffixes. As a whole, the authors conclude: “Systematic morphological distinctions are either hard to establish, or limited to the very last stages of development. [...] Although there is a certain variability in the prefixing and suffixing of verbal lexemes [...] there is no early, uniform tendency to forge functional distinctions with them. Moreover, the distinctions discerned at the end of the period of observation vary from learner to learner” (Noyau et al. 1995: 205). What is most interesting, in at least 3 of these learners the role of auxiliaries in expressing tempo-aspectual values precedes or competes with that of verbal suffixes: we will come back to this later.

At the syntactic level, other differences show up. The TLs included in the ESF project are all organised around formal syntactic rules: V2 (GER, SWE, DUT), or a rather rigid SVO (FR, ENG). In all of these languages finiteness plays a crucial role in many respects. Verb morphology is often marked by finite light verbs (auxiliaries, copula) signalling temporal and modal values. These forms can be

separated from the non-finite verb forms and carry an individual accent (GER, DUT). Moreover, the position of negation, modal and tempo-aspectual adverbs depends on the finite verb, with the most salient (or unique) negator placed in the post-Vfin position (cf. Table 6), and changes in the finite verb position characterise subordinated (GER, SWE, DUT), negative and interrogative sentences (FR, ENG, GER, DUT).

Table 6: Negation, tempo-aspectual adverbs and finite/non-finite verb in German, French and English

		Fin. verb	Post-fin. position	Non-fin. Verb		
GER	Ich	<i>habe</i> <i>will</i> <i>trinke</i>	NICHT noch		Kuchen ein Bier Bier	<i>gebacken</i> <i>trinken</i>
ENG	I	<i>have</i> <i>do</i> <i>would</i>	NOT still	<i>seen</i> <i>see</i> <i>buy</i>	the car	
FRE	Je	(ne) <i>suis</i> <i>ai</i> <i>ai</i> <i>mange</i>	PAS rien toujours	<i>allé</i> <i>vu</i> <i>mangé</i>	chez lui	

Italian is a pro-drop language and has a rather flexible SVO order (unlike DUT, GER, SWE, it has no fixed position for the verb; unlike English and French, VS inversion is possible); therefore, its sentence structure is more compatible with pragmatic and semantic needs. Italian has finite light verb forms as the ESF TLs, but unlike these languages the finite and non-finite verb form a rather strong syntactic and prosodic unit: auxiliaries are rarely independently marked by a pitch accent, even in contrastive contexts (Turco et al. 2013, 2015, Andorno & Crocco 2018); unlike the ESF TLs, the general negation *non* does not occur in post-finite but in pre-verbal position, irrespective of the verb-type, and only very specific subclasses of adverbs (phasal adverbs *ancora*, *già*, *mai*, *più*, *sempre*, equivalent to Eng. *again*, *already*, *never*, *not anymore*, *always*) can interrupt the finite + non-finite verb unit. As a consequence, the distinction between finite and non-finite verb forms does not play a similarly relevant role in the organisation of the sentence (Table 7).

Table 7: Negation, tempo-aspectual adverbs and finite/non-finite verb in Italian

	Fin. verb	Post-fin. position	Non-fin. verb	
ITA (io) NON	<i>ho compro</i>	più	<i>visto</i>	l'auto niente
	<i>voglio</i>	ancora	<i>comprare</i>	una torta

In the description of the relevant properties of the BV, the absence of finiteness and finite verbs goes hand in hand with a sentence organisation based on pragmatic and semantic properties (topic first, focus last; agent before the verb; negation before negated constituent(s)). The development of finite forms, together with the appearance of the first morphological distinctions, cause a deep and long-lasting reorganisation of the sentence structure: departing from the principles mentioned above, learners develop formal syntactic ones (subject before finite verb; negation and aspectual adverbs after finite verb; GER, DUT, SWE: finite verb in second position, non-finite verb in final position) (cf. §2 and for a more recent overview Dimroth forthcoming). Possibly because of all the steps needed for the development of a structurally coherent post-BVs sentence organization, not only untutored and low-literacy learners, but also tutored secondary school or university students (cf. Kerrou 2019 on French L2 by Japanese learners; Granget 2017 on French L2 by English learners; Winkler 2017 on German L2 by Italian students) take a long time to develop a fluent use of finite verb forms and to integrate them in the sentence structure.

In L2 Italian, as we have seen, verb inflection first develops through suffixes on lexical verbs; this synthetic inflection co-occurs with the development of (possibly non-target) analytical verb forms, composed of a lexical verb together with a separate item carrying temporal, aspectual or personal values (as in: *io ero parlare*, roughly 'I was speak', cf. Bernini 2003, Mocciaro 2020; cf. §4.1). The development of functional verb forms (copula, auxiliaries) causes a partial restructuring of the sentence structure, but as only specific subsystems are concerned by this phenomenon (e.g. the position of phasal adverbs: BV: *io sempre vado* → postBV *io vado sempre* 'I always go', cf. Andorno 2005, Bernini 2005), it does not impact the organisation of the learner variety as a whole.

Taken together, these findings suggest that finiteness and finite verbs could play different roles in the development of learner varieties, depending on the TLs involved. Finiteness and syntactic structure go hand in hand in the development after the BV stage observed in the ESF project. The BV in the relevant TLs has

been characterised by a parallel development in the morphological and syntactic domains. It could, however, be the case that at least some of these features do not necessarily coalesce when TL systems are taken into account in which finiteness is less central for sentence organization. Although the BV model allowed to highlight peculiar aspect of the development of L2 Italian (e.g. the development of the copula and the phasal adverbs position), the development of verb morphology and of sentence structure in L2 Italian do not seem equally strictly intertwined.

The observations developed so far do not speak against the existence of a BV in L2 Italian. We rather see the need to stimulate a more careful discussion of the features that can be ascribed to the BV as a TL-independent construct. We will come back to this point in the conclusions.

When compared with this general picture, results from the specific subgroup of Chinese learners of Italian suggest that the SL can play a role as well. Within the learners included in the corpora mentioned above, Chinese learners show the slowest developmental rate throughout the morphological system of the TL. Base forms – not root forms, but rather inflected yet functionally unmarked forms – appear in Chinese learners even after years of exposure (Banfi 1990, Berretta & Crotta 1991); some adopt lexical items as the main way to express morphological values (Massariello Merzagora 1990); even young learners, who generally show more dynamic systems, show a morphological repertoire reduced to the distinction between a base form and the aspectually marked *V-to* (Valentini 1992) and need form-focussed instruction to develop further (Whittle & Lyster 2016).

Neither of these studies adopted an experimental protocol allowing to “measure” the relative speed of acquisitional paths with respect to all the variables involved; however, it is relevant to observe that 2 out of the 3 Chinese speakers in the Pavia corpus, and the Chinese learners in Whittle & Lyster’s study are young learners, for which a fast development is expected; and yet, they show the least developed morphological repertoire. Chinese as an isolating language could in this case have an effect in “blinding” the learners’ attention for the inflectional features of the TL, and rather direct their attention towards alternative (lexical) cues to express the values conveyed by Italian verbal morphology. Such a behaviour has also been observed in learners from different SLs (VanPatten 2015), but it is stronger in learners with an isolating SL (Ellis & Sagarra 2010) and can show up in Chinese learners of Italian despite the apparent facilitating role of the transparency, salience and pervasive nature of Italian verbal morphology.

The last dimension we want to consider about the way linguistic features could affect the development of a BV concerns the proximity/distance between SL and TL. The ESF project included closer and more distant SL-TL pairings in order

to find communicative, language independent forces driving the acquisitional process. Across all language pairs, the BV was indeed a relevant stage in this reconstruction process; Spanish learners of French, for example, developed a BV as well as Arabic learners of French.

However, results coming from even more similar SL-TL pairs show that speakers can also resort to a different solution. The reconstruction of a new language can seem an ineffective strategy, when the SL offers a plausibly good-enough starting point for communicative as well as for acquisitional purposes. In this case, a *restructuring* continuum could take place (Corder 1978), as observed in other linguistic contact phenomena, such as the creole *continua*, where the TL works as the roof variety. Studies on the acquisition of Italian by Spanish speakers, either in the context of a *lingua franca* in Switzerland (Schmid 1994) or as the majority language in Italy (Vietti 2005), demonstrate this possibility. In this case, SL and TL share a wide range of almost homophone lexical and grammatical morphemes, very similar or even identical grammatical categories and values in inflection classes and morphosyntactic rules. In a way, SL and TL can be understood as two varieties of the same parent language with a series of systematic phonological correspondences and occasionally differing lexical pairs. For instance, the same rule of desonorization/lenition of intervowel consonants can explain differences in lexical roots (SP *cabo* > IT *capo*; SP *lado* > IT *lato*...) and in functional morphemes (past participle SP *-ado* > IT *-ato*; imperfect SP *-ab-* > IT *-av-*); many monosyllabic morphemes only differ in the degree of opening anterior vowels (SP *el, de, en, me, te, se...* > IT *il, di, in, mi, ti, si...*). This proximity can orient learners toward the hypothesis that rules of convergence/correspondence with the SL could effectively lead to the TL. The following examples show the resulting productions, suggesting an ongoing restructuring process which can eventually stabilize in an ethnic variety of Italian (Vietti 2005).¹⁵

(7) (Schmid 1994)

c'è *un fall-o* *no perché io quando vad-o* *insieme con*
 there-is a.MS mistake-MS no because I when go-1SG together with
los español-o-s *y parl-o* **español-Ø** *sempre dopo vad-o* *a*
 the.MP Spanish-M-P and speak-1SG Spanish-MS always after go-1SG to
 parl-are *con un italian-o* *e ya ++ le parl-o* *+ più*
 speak-INF with an.MS Italian-MS and by-now her speak-1SG more
en español-o *che en italian-o* *capiss-es*
 in Spanish-MS than in Italian-MS understand-2SG

¹⁵Notation system in the examples: Italian; Spanish; *both*; Italian with non-target phonology; Spanish with non-target phonology. According to Schmid (1994), similar results come from Mazzuri (1990) on *Portalienisch*, a variety of Italian spoken by Portuguese workers in Switzerland.

(8) (Vietti 2005: 90)

la **situasion-e** (in) *mio pais* è molto *critic-a* + **no**
 the.FS situation-MS in my country is much critical-FS not
aßeß-a **molt-o** *sold-i* e *tutt-i* (**tiend-a**) *boutique*
 have.IMPF-3SG much-MS money.MP and every-MP shop.FS boutique
comersi-o *mercat-o* *tut-i* *un po'* +++ **como** *poso*
 commerce-MS market.MS everything-MP a bit how can.1SG
 dire **de che** + *facev-a* **imßersion-i**
 say.INF of that do.IMPF-3SG investment-MP

5 Discussion and conclusions

In the previous sections we discussed the possible impact of some factors on the initial stages of L2 acquisition, in particular with respect to the emergence of a BV system. We are aware that the available studies are not sufficient to fully disentangle the three factors considered, since more than one factor is changed in many studies. Nevertheless, they suggest the following tentative generalizations which could be further explored in future research.

Literacy: even if this variable might affect some other aspects of SLA, it does not seem to play a major role for the initial stages of oral competence as defined in the ESF project. Some studies on highly educated learners (only cited in §4.1 for space reasons) roughly confirm the developmental sequence attested in the ESF project. More interestingly, the few studies controlling this variable (i.e. comparing learners with different degrees of literacy) in communicative production tasks show that there is no remarkable difference between literate/low-literate and non-literate learners, as they all seem to follow the same acquisitional path. In particular, development beyond the BV is possible independently of literacy. However, this variable affects the type of input that the learners have access to: it is plausible that a limited exposure to only aural input may foster a longer reliance either on a BV system or on lexical strategies when dealing with L2 morphosyntax.

Instruction: in spite of classroom input, BV-like systems appear when learners are faced with complex communicative tasks, especially when short periods of exposure and/or the teaching methods employed restricted their opportunities for acquiring or proceduralizing declarative knowledge. The same learners can, however, produce grammatical structures beyond the

BV, for example in offline experimental tasks focusing on one particular grammatical property only. Their BV-like systems might therefore be described as a provisional solution rather than a ‘fully-fledged’ learner variety.

Typological (morphosyntactic) features of the S/TL: the impact of this factor has been discussed with respect to the L2 acquisition of Italian. The pervasive presence of salient and transparent morphology in this TL seems to motivate the appearance of some morphological oppositions together with the persistence of BV features at the syntactic level (copula and adverb positioning), and the fact that the development of verb finiteness does not cause a major reorganisation of the utterance structure. The observation of learners with typologically distant vs. close L1s also highlights the effect of the SL, which possibly leads to an acceleration or delay of specific subsystems (in case of Chinese: delay in the development of morphology) in the transition between stages. The case of Spanish learners of Italian suggests the possibility of skipping the BV stage in favour of an acquisitional path involving restructuring rather than reconstruction, when SL and TL are similar enough.

More generally, a closer look at L2 development in different combinations of S/TL raises some questions about both (a) the definition, and (b) the status of the BV.

As for (a), the BV has been initially characterised both on the formal level (absence of inflectional morphology, be it nominal or verbal, and utterance organization based on semantic/pragmatic principles) and on the communicative level (expressive possibilities and limitations). However, we have seen that, according to the SL/TL combination (and/or learning setting), some functional albeit not necessarily target-like morphological markings (e.g. plural markings, or past participles), might appear quite early without altering the central architecture of the system and its communicative possibilities. In addition, its reorganisation with the emergence of a finite verb (postbasic Variety) is more manifest in some TLs than others. The absence of morphology in the BV and the crucial role of finiteness for further development could therefore be considered as language-specific manifestations rather than general properties of the relevant stages.

As for (b), the different circumstances under which the BV surfaces raise a question about its status: is it an acquisitional stage or rather a mode, i.e. a provisional solution to a communicative problem which can also become a fluent and stable variety?

Other approaches would probably be necessary in order to answer these questions. It is remarkable in any case that speakers resort to the same resources and solutions in different contexts.¹⁶ What orientates speakers in this direction is both the presence of a similar hierarchy of communicative needs and the experience of language practice leading towards similar formal solutions, which are economical and communicatively efficient.¹⁷

Promising directions for further research would be to explore the features of a BV-like system in TLs with entirely different typological properties, for example with no morphology (Chinese), with different morphological (agglutinative, inflectional) or syntactical systems (SOV), or even in a different (signed, written) modality. The discussion of the BV thirty years after its first description is still exciting and continues to generate challenging questions.

Acknowledgements

Our contribution is a tribute to Daniel Véronique's work on second language acquisition, in particular on the development of L2 grammar (cf. for ex. Véronique 1983, Véronique 2000, 2013, Véronique 2021, Noyau et al. 1995, Véronique et al. 2009). We got to know Daniel and his work during our PhD studies, when researchers from the ESF project regularly met at the MPI in Nijmegen. As the head of the French ESF team at Université de Provence, where the data of the Moroccan learners of French were collected, Daniel Véronique substantially contributed to the success of the project.

References

Andorno, Cecilia. 2005. Additive and restrictive particles in Italian as a second language: Embedding in the verbal utterance structure. In Henriette Hendriks (ed.), *The structure of learner varieties*, 405–460. Berlin: Mouton de Gruyter.

¹⁶In addition to the L2 contexts analysed in this paper, there seems to be a convergence towards the same solutions also in other emerging communicative systems, e.g. the gestural systems of deaf speakers who are not exposed to sign languages (cf. Benazzo 2009 for a comparison between the development of Home signs and L2 varieties).

¹⁷On this point, Klein assumes that the principles at work at the BV “immediately reflect creative processes of the underlying human language faculty” (2001: 93); whereas Perdue (2006) underlines the “neutral” linguistic status of the relevant principles, that are (to different degrees) also active in most fully fledged languages.

- Andorno, Cecilia & Claudia Crocco. 2018. In search for polarity contrast marking in Italian: A contribution from echo replies. In Christine Dimroth & Stefan Sudhoff (eds.), *The grammatical realization of polarity contrast*, 256–287. Amsterdam: John Benjamins.
- Banfi, Emanuele. 1990. Infinito e altro quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: Osservazioni da materiali di sinofoni. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (eds.), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, 39–50. Milano: Angeli.
- Banfi, Emanuele & Giuliano Bernini. 2003. Il verbo. In Anna Giacalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*, 70–115. Bologna: il Mulino.
- Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14(3). 281–299.
- Benazzo, Sandra. 2009. Acquérir une langue/construire un système communicatif: Le développement de la temporalité en L2 et dans les Homesigns. *Acquisition et interaction en langue étrangère Aile... Lia* 1. 195–226.
- Benazzo, Sandra & Marianne Starren. 2007. L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 25. 129–158.
- Bernini, Giuliano. 1994. La banca dati del 'progetto di pavia' sull'italiano lingua seconda. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 23(2). 221–236.
- Bernini, Giuliano. 2003. The copula in learner Italian: Finiteness and verbal inflection. In Christine Dimroth & Marianne Starren (eds.), *Information structure and the dynamics of language acquisition*, 159–185. Amsterdam: John Benjamins.
- Bernini, Giuliano. 2005. The acquisition of negation in Italian L2. In Henriette Hendricks (ed.), *The structure of learner varieties*, 315–353. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Berretta, Monica & Giuseppina Crotta. 1991. Italiano L2 in un soggetto plurilingue cantonese malese–inglese: Sviluppo della morfologia. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 202. 285–331.
- Berthele, Raphael. 2021. The extraordinary ordinary: Re-engineering multilingualism as a natural category. *Language Learning* 71(S1). 80–120.
- Bigelow, Martha & Elaine Tarone. 2004. The role of literacy level in second language acquisition: Doesn't who we study determine what we know? *TESOL Quarterly* 38(4). 689–700.
- Caruana, Sandro. 2003. *Mezzi di comunicazione e input linguistico: L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: FrancoAngeli.

- Cazden, Courtney B., Herlinda Cancino, Ellen J. Rosansky & John H. Schumann. 1975. *Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults*. Washington D.C.: National Institute of Education.
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel & Manfred Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Corder, Pit. 1978. Language-learner language. In Jack C. Richards (ed.), *Understanding second and foreign language teaching*, 71–92. Rowley: Newbury House.
- Dahl, Östen. 1990. Standard average European as an exotic language. In Johannes Bechert, Giuliano Bernini & Claude Buridant (eds.), *Toward a typology of European languages*, 3–8. Berlin & New York: De Gruyter.
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat & Thérèse Studer. 2000. *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein & Colette Noyau. 1995. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dimroth, Christine. 2008. Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language Learning* 58. 117–150.
- Dimroth, Christine. 2018. Beyond statistical learning: Communication principles and language internal factors shape grammar in child and adult beginners learning Polish through controlled exposure. *Language Learning* 68. 863–905.
- Dimroth, Christine. Forthcoming. The acquisition of negation and finiteness. In Tania Ionin, Silvina Montrul & Roumyana Slabakova (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition, morphosyntax and semantics*. London: Routledge.
- Dimroth, Christine, Rebekah Rast, Marianne Starren & Marzena Watorek. 2013. Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project. In Leah Roberts, Anna Ewert, Mirosław Pawlak & Magdalena Wrembel (eds.), *Eurosla yearbook 13*, 109–138. Amsterdam: John Benjamins.
- Dittmar, Norbert, Astrid Reich, Magdalena Schumacher, Romuald Skiba & Heiner Terborg. 1990. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. *Info DaF* 17. 125–172.
- Ellis, Nick C. & Laura Collins. 2009. Input and second language acquisition: The roles of frequency, form, and function: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal* 93(3). 329–35.
- Ellis, Nick C. & Nuria Sagarra. 2010. Learned attention effects in second language acquisition of temporal reference in Latin and Spanish: The first hour and the next eight semesters. *Language Learning* 60. 85–108.

- Giacalone Ramat, Anna (ed.). 2003. *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Bologna: il Mulino.
- Giuliano, Patrizia & Daniel Véronique. 2005. The acquisition of negation in French L2: An analysis of Moroccan Arabic and Spanish "learner varieties". In Henriette Hendricks (ed.), *The structure of learner varieties*, 355–404. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Granget, Cyrille. 2015. Pourquoi le présent n'est-il pas si simple d'un point de vue psycholinguistique? Une perspective anglophone sur le français L2. *Language Interaction and Acquisition* 6(1). 107–148.
- Granget, Cyrille. 2017. Variabilité des formes verbales en français L2: Une question d'alphabétisation? *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 105. 95–112.
- Heine, Bernd & Tania Kuteva. 2006. *The changing languages of Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Housen, Alex. 2021. Complexity, accuracy and fluency (CAF). In Hassan Mohebbi & Christine Coombe (eds.), *Research questions in language education and applied linguistics* (Springer Texts in Education), 787–792. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-79143-8_136.
- Hulstijn, Jan H. 2011. Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly* 8. 229–249.
- Kerrou, Nadine. 2019. *Expression de la temporalité dans le discours d'apprenants japonais du français*. Université de Lille. (Doctoral dissertation).
- Klein, Wolfgang. 2000. Prozesse des Zweitspracherwerbs. In Hannelore Grimm (ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*, vol. 3, 538–570. Göttingen: Hogrefe.
- Klein, Wolfgang. 2001. Elementary forms of linguistic organisation. In Susan Ward & John Trabant (eds.), *The origins of language*, 81–102. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Klein, Wolfgang & Norbert Dittmar. 1979. *Developing grammars: The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1992. *Utterance structure: Developing grammar again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13(4). 301–347. DOI: 10.1191/026765897666879396.
- Lupica Spagnolo, Marta. Forthcoming. Italian in transit: (Socio)linguistic features of Italian-based multilingual practices spoken by Non-Italian street vendors in Berlin. In Margherita Di Salvo & Eugenio Gorla (eds.), *Italoromance heritage languages: Multiple approaches*. Amsterdam: John Benjamins.

- Maffia, Marta. 2016. Apprendenti senegalesi di italiano L2: Literacy, abilità orali e competenze “nascoste”. In Anna De Meo (ed.), *L’italiano per i nuovi italiani: Una lingua per la cittadinanza*, 227–246. Napoli: Università Orientale.
- Massariello Merzagora, Giovanna. 1990. Mezzi lessicali per l’espressione della temporalità in apprendenti sinofoni. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (eds.), *La temporalità nell’acquisizione di lingue seconde*, 103–116. Milano: Angeli.
- Mazzuri, Guido. 1990. „Portalienisch“: Aspekte des Italienischen, wie es portugiesische Arbeitsimmigranten im Grossraum Zürich sprechen. Zürich: Universität Zürich. (MA thesis).
- Meisel, Jürgen & Manfred Pienemann. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3(2). 109–135.
- Mocciaro, Egle. 2019. Emerging constructions in the L2 Italian spoken by low literate migrants. *Languages* 4(4).
- Mocciaro, Egle. 2020. *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy*. Palermo: Palermo University Press.
- Noyau, Colette, Et-Tayeb Houdaïfa, Marie-Thérèse Vasseur & Daniel Véronique. 1995. The acquisition of French. In Rainer Dietrich, Wolfgang Klein & Colette Noyau (eds.), *The acquisition of temporality in a second language*, 145–210. Amsterdam: John Benjamins.
- Pallotti, Gabriele. 2007. An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics* 28(3). 361–382.
- Perdue, Clive (ed.). 1993. *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, vol. 1: Field methods. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perdue, Clive. 2006. “Creating language anew”: Some remarks on an idea of Bernard Comrie’s. *Linguistics* 44(4). 853–871.
- Perdue, Clive, Sandra Benazzo & Patrizia Giuliano. 2002. When finiteness gets marked: The relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition. *Linguistics* 40(4). 849–90.
- Saturno, Jacopo. 2016. Morfosintassi e situazione comunicativa in varietà di apprendimento iniziali: Un confronto tra interazione semi-spontanea e test strutturati. In Cecilia Andorno & Roberta Grassi (eds.), *Le dinamiche dell’interazione: Prospettive di analisi e contesti applicativi*, 139–158. Milano: Angeli.
- Saturno, Jacopo. 2020. *Utterance structure in initial L2 acquisition* (EuroSLA Studies 2). Berlin: Language Science Press.
- Saturno, Jacopo & Marzena Watorek. 2020. The emergence of functional case marking in initial varieties of Polish L2. *LIA* 11(1). 32–67.

- Schimke, Sarah & Christine Dimroth. 2018. The influence of finiteness and lightness on verb placement in L2 German: Comparing child and adult learners. *Second Language Research* 34. 229–256.
- Schlyter, Suzanne. 2000. Acquisition du français parlé: Une comparaison entre apprenants guidés et informels. In Hanne Leth Andersen & Anita Berit Hansen (eds.), *Le français parlé: Corpus et résultats (Actes du colloque international, Université de Copenhague, du 29 au 30 octobre 1998)* (Etudes Romanes 47), 179–191. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Schlyter, Suzanne & Anita Thomas. 2012. L1 or L2 acquisition? Finiteness in child second language learners (cL2), compared to adult L2 learners (aL2) and young bilingual children. In Marzena Watorek, Sandra Benazzo & Maya Hickmann (eds.), *Comparative perspectives to language acquisition: A tribute to Clive Perdue*, 282–302. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmid, Stephan. 1994. *L'italiano degli spagnoli: Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: Angeli.
- Schwartz, Bonnie D. 1997. On the basis of the Basic Variety... *Second Language Research* 13(4). 386–402.
- Skehan, Peter & Pauline Foster. 2001. Cognition and tasks. In Peter Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, 183–205. Cambridge: Cambridge University Press.
- Starren, Marianne. 2001. *The second time: The acquisition of temporality in Dutch and French as a second language*. Utrecht: LOT.
- Sun, Jili. 2003. Comment se développe la morphologie verbale en français L2 chez les sinophones? *Marges Linguistiques* 5. 93–105. http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml052003.pdf (25 October, 2023).
- Tarone, Elaine. 2014. Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. In ZhaoHong Han & Elaine Tarone (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, 8–26. Amsterdam: John Benjamins.
- Tarone, Elaine & Martha Bigelow. 2005. Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 77–97.
- Tarone, Elaine, Martha Bigelow & Kit Hansen. 2007. The impact of alphabetic print literacy level on oral second language acquisition. In Nancy Faux (ed.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Research, policy, and practice: Proceedings of the Second Annual Forum of LESLLA*, 99–121. Richmond: The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Tarone, Elaine, Kit Hansen & Martha Bigelow. 2013. Alphabetic literacy and second language acquisition of by older learners. In Julia Herschensohn & Martha

- M. Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*, 180–203. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turco, Giuseppina, Christine Dimroth & Bettina Braun. 2013. Intonational means to mark verum focus in German and French. *Language and Speech* 56(4). 461–91.
- Turco, Giuseppina, Christine Dimroth & Bettina Braun. 2015. Prosodic and lexical marking of contrast in L2 Italian. *Second Language Research* 31(4). 465–91.
- Vainikka, Anne, Martha Young-Scholten, Colleen Ijuin & Samawal Jarad. 2017. Literacy in the development of L2 English morphosyntax. In Marcin Sosinski (ed.), *Language and literacy teaching LESLLA students*, 239–50. Granada: University of Granada.
- Valentini, Ada. 1992. *Italiano di cinesi*. Milano: Guerini.
- van de Craats, Ineke, Jeanne Kurvers & Martha Young-Scholten. 2006. Research on low-educated second language and literacy acquisition. In Ineke van de Craats, Kurvers Jeanne & Martha Young-Scholten (eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the 1st annual forum*, 7–23. Utrecht: Lot Occasional Series.
- van Hout, Roeland & Sven Strömquist. 1993. The influence of socio-biographical factors. In Clive Perdue (ed.), *Adult language acquisition: Crosslinguistic perspectives*, vol. 1, 164–172. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, Bill. 2015. Foundations of processing instruction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 53(2). 91–109. DOI: 10.1515/iral-2015-0005.
- VanPatten, Bill & Alessandro G. Benati. 2015. *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury Academic.
- Véronique, Daniel. 1983. Observations préliminaires sur li dans l’interlangue d’Abdelmalek: Acquisition du français par des travailleurs marocains. *Papiers de travail* 1. 155–180.
- Véronique, Daniel. 2021. L’acquisition de la langue du pays de travail par des populations de migrants. In Pascale Leclercq, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German (eds.), *Introduction à l’acquisition des langues étrangères*, 389–405. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Véronique, Georges Daniel (ed.). 2000. *Didactique des langues étrangères et recherches sur l’acquisition*. (Études de linguistique appliquée 120). Paris: Klincksieck.
- Véronique, Georges Daniel. 2013. La dislocation, l’emploi de c’est et il y a et l’organisation topique – focus en français parlé: Des variétés d’apprenants aux usages natifs. *TIPA: Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* 29. DOI: 10.4000/tipa.1022.

- Véronique, Georges Daniel, Catherine Carlo, Cyrille Granget, Kim Jin-Ok & Mireille Prodeau. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier.
- Vietti, Alessandro. 2005. *Come gli immigrati cambiano l'italiano: L'italiano di peruviane come varietà etnica*. Milano: Angeli.
- Watorek, Marzena, Rebekah Rast, Marie Durand, Christine Dimroth & Marianne Starren. 2017. L'influence du type d'enseignement sur l'appropriation de la morphologie au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le français dans le monde* 61. 47–61.
- Whittle, Anna & Roy Lyster. 2016. Focus on Italian verbal morphology in multilingual classes. *Language Learning* 66. 31–59.
- Winkler, Steffi. 2017. *New perspectives on teachability: The acquisition of German (S)OV word order in classroom contexts*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität. (Doctoral dissertation).
- Young-Scholten, Martha. 2013. Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29(4). 441–454.

Chapter 3

Self-positioning in a host community: Longitudinal insights from study abroad and migrant students

Inès Saddour^a & Pascale Leclercq^b

^aUniversity of Toulouse – Jean Jaurès ^bUniversity of Paul Valéry Montpellier 3

This chapter aims to examine the evolution of self-positioning over a period of time abroad and to make links between socialisation dynamics and the use of pronominal reference in L2 discourse. In particular, it investigates the links between the evolving social networks of resident abroad students – based on Coleman’s model of social circles – and self-positioning regarding the different communities they refer to, as manifested in their pronoun use in L2. It intersects interview data from two longitudinal databases in French and English – the SOFRA and the PROLINGSA corpora, respectively – featuring student populations from different socio-cultural profiles, migration contexts and expectations regarding the host society: nine Syrian refugees in France, and two French Erasmus students in Ireland and the UK. Our data reveal common patterns of socialisation in both student groups with a shift from initial socialisation with co-nationals to the circle of international students, which confirms Coleman’s observation that students abroad have limited interaction with locals even after a long time of residence. However, unlike the Erasmus students whose core social network remains strongly international, Syrian students evolve from a strong anchorage within the co-nationals circle to increasing affordances to meet the host society members as well as international community members. The observed differences between the two student profiles highlight the need to further study the factors of L2 socialisation and self-positioning development and to carry out research taking into account the diversity of student profiles in the university environment.



1 Introduction

Research on second language acquisition (SLA) and development has long fallen into one of two paradigms: research adopting a cognitivist approach and interested in neurophysiological and mental mechanisms and processes, on the one hand; and on the other hand, socioculturally oriented research focusing on situational and contextual factors of language acquisition (Mondada & Doehler 2000, Dewaele 2013, Véronique 2013). These two strands have long remained separate in spite of Firth & Wagner (1997)'s call to rebalance the methodological orientations of language acquisition research. Indeed, as Véronique (2013) observed, it is difficult to establish direct links between the cognitive mechanisms of acquisition and sociocultural factors, as it is still unclear how sociocultural factors are involved in the representation and processing of L2 (second language) information (Hulstijn 2007). Among the recommendations formulated in his overview, Véronique (2013: 270) stressed the need for a comprehensive approach using both quantitative and qualitative data in order to establish a causal link between the social context and L2 development and use, a call also made by Coleman (2013).

In more recent SLA research, contextual factors have been brought to the fore and attempts to intersect data on learners' cognitive and linguistic development and information about their socialisation processes in the host society have increasingly developed. A particular focus has been placed on L2 learners who are immersed in temporary study abroad (SA) programmes (Schartner & Wright 2013, Tracy-Ventura 2017, Huensch et al. 2019, McManus 2019). Research on this learner profile in different host societies and at different stages – before, during and after studying abroad (Mitchell 2015, Mitchell et al. 2020) – has contributed to establishing correlations between language contact and social networks in the L2 context with these factors leading to an enhancement of linguistic skills (Dewaele & Dewaele 2021).

Links between language acquisition and identity (re)construction have been getting more and more attention in SLA research (Block 2007a, Grieve 2013, 2015, Compiègne 2020). According to these studies, the quality of the language learning experiences abroad is affected by how an individual integrates into a host community, and how their personal history and habitus may come into conflict with the history of the host society's institutions and cultural structures (cf. Coleman 2013, 2015). This idea is summarized as follows:

An individual emerges through processes of social interaction, not as a relatively fixed end-product but as one who is constituted and reconstituted through the various discursive practices in which they participate. (Davies & Harré 1990: 46)

Therefore, it is through discursive activity that social activity contributes to identifying (re)construction:

In a sense, the ongoing push and pull and give and take of discursive activity translates into the constant positioning and repositioning and the constant definition and redefinition of who one is. (Block 2007b: 20)

Speakers' discursive positioning has also been referred to as *stance*. According to Biber (2006: 99), "stance expressions can convey many different kinds of personal feelings and assessments, including attitudes that a speaker has about certain information, how certain they are about its veracity, how they obtained access to the information, and what perspective they are taking". Stance is related to speaker style and identity insofar as it allows the speakers to express their subjectivity, their level of confidence towards a given propositional content (Bucholtz & Hall 2005), and to align with their interlocutors (Du Bois 2007).

Among the many linguistic tools that speakers may use to express the way they position themselves in discourse, pronouns appear as a means to identify or distance themselves from an entity or a propositional content (Langhans 1996, Hidalgo-Downing et al. 2014). In her study on the use of pronouns in interview data by the inhabitants of a village in the south of France, Langhans (1996) explains how pronouns provide an interesting window onto the speakers' positioning relative to the different communities living in the village (original villagers and newcomers from the city):

The pronouns thus testify to the establishment of a whole system of references. It is in the discursive instances that the speaker's universe is constructed. This appeared to us to be particularly important to approach identity-related discourse, in which positioning strategies are constantly carried out (between interlocutors, in relation to a group to which they belong or to an outsider, whether this system of inclusion and exclusion is shared by the interactants or not). These positions are constructed and undone in the course of the interaction, the categorizations being shared, refused or accepted by the other.¹ (Langhans 1996: 53)

¹Our translation. Original: "Les pronoms témoignent donc de la mise en place de tout un système de références. C'est dans les instances discursives que l'univers du locuteur se construit. Ce côté nous a semblé particulièrement important pour une approche des discours identitaires, discours où s'effectuent sans cesse des stratégies de positionnement (entre interlocuteurs, par rapport à un groupe d'appartenance ou à un extérieur, que ce système d'inclusion et d'exclusion soit partagé par les interactants ou non). Ces positionnements se construisent et se défont dans l'interaction, les catégorisations étant partagées, refusées ou acceptées par l'autre." (Langhans 1996: 53).

Nonetheless, the expression of stance-taking through pronouns has been relatively understudied, particularly as regards L2 speakers, who are in the process of constructing their second language identity and style (cf. Kirkham 2011, Liao 2009). For them, the choice of pronouns may reveal their evolving stance relative to the different communities they come into contact with, according to proficiency level and discursive situation.

While research bringing together data on individuals' socialisation and linguistic development contributes to rebalancing investigation of SLA development, it focuses on a rather limited spectrum of adult learners, mainly middle class secondary school or university learners who embark on an immersion journey that is well planned and offers possibilities and affordances that are quite predictable. More work is needed to address self-positioning by individuals with different life trajectories, like for instance economic or political migrants, who have to learn the language of their new environment.

In an attempt to contribute to the debate on the stance-taking and self-positioning in L2 discourse, our article's objectives are twofold: (i) to study longitudinally the use of personal reference in interview data, focusing in particular on how resident abroad students refer to themselves in relation to others, and (ii) to compare socialisation processes in students from different sociocultural profiles (Erasmus vs. refugee students).

We compare two different sets of student populations, with different migration contexts and expectations regarding the host society: on the one hand Syrian refugees in France, and on the other hand French Erasmus students in Ireland and the UK. In particular, we are interested in the links between participants' evolving social networks, their language development and self-positioning regarding the host community as manifested in their L2 French (Syrian students in France) and English use (French students in Ireland and the UK).

Based on a subset of L2 interview data from 11 participants from two longitudinal databases – French L2: SOFRA corpus² and English L2: PROLINGSA corpus³ (Leclercq et al. 2021) – we seek to provide different insights into: (a) the way personal reference (*eux/ils/les gens/they* vs *nous/on/we*) evolves in SA students' discourse over a year, and (b) the learner's stance relative to the different communities she/he is involved with.

²SOFRA: *Approche SOcioculturelle et psychologique de l'acquisition du FRANçais par des demandeurs d'asile syriens* (2019–2022). Under this project, 33 Syrian refugees and asylum seekers in France were recorded three times over a period of ten months.

³*Linguistic Progress during Study Abroad* is a longitudinal corpus that tracks the linguistic progress of five French-speaking students during Erasmus+ stays over the course of an academic year either in the UK or Ireland.

2 Theoretical background

2.1 Social networks

Studying in a foreign university, whether through an exchange programme such as Erasmus, or as an individual migrant, involves numerous challenges: discovering a new academic system, adapting to the host academic culture, but also taking part in the host society, through the constitution of new social networks. Coleman (2015) stresses that the latter constitutes a major part of the studying abroad experience, and one that profoundly shapes individual trajectories:

Meeting new people can nurture new activities and new attitudes. This is the fundamental basis of learning through mobility. The new perspectives of new acquaintances allow and prompt you to re-invent yourself. The problem with research which adopts a pre-and-post design is that the person whom you greet on return from extended study abroad is not the same person to whom you said goodbye several months earlier. (Coleman 2015: 42)

The growing interest in social networks when studying language acquisition is indeed the result of the growing awareness of the crucial role of social interaction in language acquisition and learning. Speaking about the residence abroad experience, Coleman argues that language learning is only one part of what is at stake when people learn a second language:

The research community needs to treat study abroad as a broader ethnographic domain, with language learning just one of many spin-offs, in order to recognise the significance of social networks. (Coleman 2015: 35)

Many researchers have therefore started to move away from considering discrete parts of language acquisition in isolation and to dive into the networks and the social groups with whom learners practice, and “eat, sleep, drink” the second language (Coleman 2015: 34). Based on his experience as a study abroad administrator and a researcher, Coleman proposes the following model (Figure 1) representing typical patterns of social networking for study abroad students.

The model also describes the socialisation dynamics in terms of progression from one circle to the other (even if there is often some temporal overlap in the constitution of these networks). As such, learners initially rely on co-nationals, interacting most of the time in the L1; then progressively move to the middle circle, where they exchange either in the L2 or in a *lingua franca* with other outsiders; and then socialise with local community members. Coleman underlines

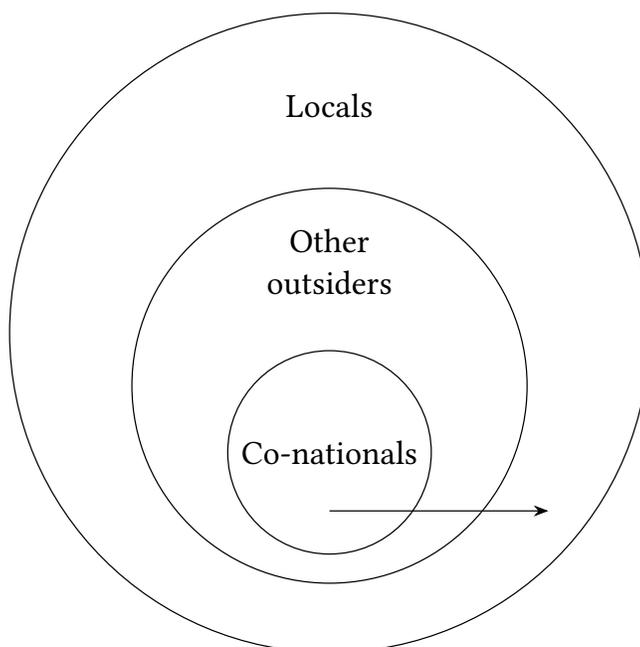


Figure 1: Coleman's representation of study abroad networks (Coleman 2015: 44)

the fact that the structure of a learners' social network has implications in terms of language exposure and thus, in language development:

Greater contact with the local community leads to greater gains. Interacting with host nationals has been shown to be a key to successful adjustment (Chirkov et al., Safdar, de Guzman & Playford, 2008), while interacting with co-nationals reduces contact with locals (Chapdelaine & Alexich, 2004; Teichler, 1991). (Coleman 2015: 43)

Social networking has thus been shown to be a key factor in language development, while fostering reconfigurations of identity (See Grieve 2013, 2015 and Compiegne 2020 on these issues). In particular, duration of SA has been shown by Grieve (2015) to impact attitudes relative to social networking as well as language development, with shorter stay students displaying less social involvement than longer stay students. However, what might be considered a "long" stay abroad remains to be defined, and very little is known about the social networking patterns of foreign residents with different migration histories. Some immigrants may have deliberately moved away from their countries of origin to settle in another one and seek study and/or work opportunities. Others were forced to leave for political, economic or climate-related reasons to seek shelter and a better-quality life. These L2 speakers have received relatively little attention in SLA

research in the last four decades in spite of the many 1970s and 1980s projects focusing on “disadvantaged” learners, such as low-educated immigrant workers. Note that the more recent studies generally focus on middle-class learners in relatively short study-abroad periods (Young-Scholten 2013). For the purpose of this study, we distinguish between limited duration stay students whose return home is scheduled – *sojourners* (Isabelli-Garcia & Isabelli 2020) – and unlimited duration stay residents seeking a new life in the host country.

2.2 Language socialisation in L2 and self-positioning

Closely linked to social network studies (Coleman 2015), L2 socialisation, as defined by Duff (2011: 564), is a process by which non-native or heritage speakers of a language “seek competence in the language and, typically, membership and the ability to participate in the practices of communities in which that language is spoken”. From a historical perspective, the social dynamics of learning, also referred to with the use of expressions such as *social cognition*, or *sociocultural theory* (Duff 2019: 6), have been relatively recently integrated in SLA research. With the *sociocultural turn* (Firth & Wagner 1997, Block 2007b, Véronique 2013), more effort has been made to bridge the gap between the linguistic and the socio-cultural development, by adopting a more ecological view of language acquisition (cf. Steffensen & Kramsch 2017) and taking more into account the realities of social encounters (Diao & Maa 2019, Duff 2019). L2 socialisation as an empirical approach has also only recently developed as a field on its own (Kinging 2017, Diao & Maa 2019). The concept of language socialisation encompasses the processes by which individuals socialise *through language* and *into language* (Ochs & Schieffelin 2017: 6). Under this perspective, sociocultural knowledge is seen as a necessary component for speakers of a certain speech community to efficiently participate and use the language in socially appropriate ways (Gumperz 1964). Such research is concerned with how language development is linked to the development of sociocultural knowledge and competencies (i.e., acting in socially appropriate ways, and conveying social meanings such as emotions, identities and ideologies). Furthermore, language socialisation research is interested in how language development may vary in different social contexts and groups (Duff & May 2017). Indeed, as argued by Duff (2011), taking part in the communities in which the L2 is spoken is an important part of the L2 socialisation process.

However, if L1 socialisation necessarily implies the child’s membership in the language community, L2 learners are perceived as outsiders and their membership in the L2 language community has to be negotiated:

It is in the maelstrom resulting from this relative vacuum that individuals are forced to reconstruct and redefine themselves, both for their own sense of ontological security (Guiddens 1991) and the positions ascribed to them by others in their new surroundings. Nevertheless, these processes of reconstruction and repositioning do not take place in predictable manners and it is certainly not the case that the naturalistic context guarantees sustained contact with longer-term inhabitants of the second language context. (Block 2007a: 75)

This redefinition is done through discursive activity, in particular stance-taking. In other words, L2 learners need to elaborate L2-mediated identities, as this may affect their access to meaningful sociocultural activities and also the availability of affordances (i.e., possibilities and opportunities for language learning and socialisation) in the L2 context (Uju 2011, Kinginger 2013, Strömmer 2016, Kinginger 2017).

The sense of belonging, membership and identity negotiation in L2 socialisation are all complex processes that are highly dependent on multiple interrelated factors. These include the role of the host community members and learner impetus – *grit*⁴, in the terminology of Teimouri et al. (2022) – and learners' need to integrate into the host community. In fact, the L2 community members' attitudes and perceptions about their status may shape the way they self-position within the social networks they develop. Additionally, learners' own desire and motivation to be part of the new community and negotiate and co-construct hybrid identities are also determinant factors of their investment in L2 socialisation.

To sum up, the type of integration and identity negotiation in the new community may highly depend on the learners' socio-economic profiles and the specificities of their learning contexts (namely the type of sojourn, its duration and their learning purposes and objectives). The two L2 profiles under consideration in our study (French Erasmus students and Syrian refugee students) may be faced with distinct types of expectations and challenges with respect to integration into the L2 society.

2.3 Pronouns as markers of self-positioning

Understanding how learners position themselves within their new societies encompasses understanding of how they orient to particular social membership categories and refer to themselves and others around them. Several studies have

⁴Combination of perseverance and passion for long-term goals related to language achievement gains.

3 *Self-positioning in a host community*

indeed focused on pronouns as stance markers, in oral and written data (van Hell et al. 2005, Langhans 1996, Hidalgo-Downing et al. 2014, Moskowich 2017), as the use of pronouns constitutes a window into how individuals consider their own self and their relations to others. Indeed, pronouns can “simultaneously provide insight into how a person is conceptualising the self; signal a particular stance to the addressee(s); and evoke different perspectives for both the speaker and addressee(s)” (Orvel et al. 2022: 2).

We therefore analyse learners’ positioning and social circle membership, through their choice of personal reference (pronouns and lexical expressions) in discourse. To this end, we draw on the concept of positioning at the intergroup level, i.e., the way speakers relate to a given social group. Intergroup positioning can be discursively achieved through the use of pronouns to designate the different groups an individual relates to:

Intergroup positioning is fundamentally achieved through the use of linguistic devices such as ‘we’, ‘they’, ‘us’, ‘them’, ‘I’ (as a member of a certain group), ‘you’ (as a member of a certain group), and specific group names. Group affiliation and disaffiliation are also achieved largely through linguistic devices, such as ‘*I am a true-blue patriotic American*’, ‘*We Irish are a resilient people*’, or ‘*Most lawyers seem to be interested in high-profile cases, but I ...*’ When persons distance themselves from their groups (e.g., ‘*I am not like most wealthy folk ...*’), they inevitably position their group even if they do not characterize it in explicit terms: ‘Not like most wealthy folk’ entails a particular position for ‘most wealthy folk’. (Tan & Moghaddam 1999: 183)

Lexical expressions (for example, ‘the Irish’ or *ma famille*) provide us with some information as to the social groups the participants come into contact with, as well as some information on the speaker’s positioning (‘the Irish’ does not suggest any affiliation to this community, while the possessive pronoun in *ma famille* indicates the speaker’s inclusion in this group). In particular, we mainly focus in this paper on the use of pronouns in interview data, as a reflection of the way in which participants signal their stance relative to a variety of communities (See list in Table 1), and how this evolves over the course of a residence-abroad period in an academic context.

A number of studies on the development of pronoun use in learner interlanguage after spending time abroad have focused on the impact of immersion in the acquisition of sociostylistic pronominal variants and sociolinguistic competence: Dewaele (2004) reviews a number of studies (e.g., Rehner et al. 2003, Dewaele

Table 1: Speakers' positioning and pronominal reference in French and English

	French	English
speaker's inclusion in referent	je on ^a /nous	I we/us
speaker's non-inclusion in referent	il/elle/lui ils/elles/eux	he/she/it they/them

^aWe excluded impersonal *on* as in *Comment dit-on?* from our analysis.

2002, Lemée 2002) on the use of pronominal variants (*tu/vous, on/nous*), and reports a shift from *nous* in early immersion to a more frequent use of *on* in late immersion learners. The use of *on* is also positively correlated to authentic interaction in the target language and is comparable to native speakers' predominant use of this pronoun.

While in previous research on pronouns in an L2, the focus has been placed on the acquisition of sociostylistic and sociolinguistic competence during study abroad or immersion, we aim to investigate the development of the pronoun system as a linguistic tool that is strategically used to regulate social distance and proximity in interpersonal relationships and to manage ingroup and outgroup members. Social proximity is understood as familiarity, intimacy and solidarity with others.

Pronouns may also serve as markers of belonging: *we, us* reduce social distance whereas *he, she, I* are found to increase it (Semin 2007). The four studies conducted by Fitzsimons & Kay (2004) have shown that the manipulation of pronouns' use can lead people to change their perceptions of their own relationships. For example, while the first-person singular (*I, je*) indicates a self-focused perspective, shifting from the first-person singular to the first-person plural (*we, nous*) indicates a shift in perspective to reflect a shared experience, identity or reality and connection to others (Orvel et al. 2022). The "we-perspective" can express interdependence (Agnew et al. 1998) and can at the same time contribute to reinforcing relationships with others. Similarly, the French pronoun *nous* features a deictic value (it includes *je*), as well as a generic value that can be interpreted through contextual information, and which indicates the speaker's belonging to a certain social group while evoking an identity contrast⁵ (Hilgert & Palma 2014: 5). Timmis (2015) in his study of the historical Bolton corpus, which

⁵For example: *Vous avez quelque chose contre nous, les footballeurs?*, 'Do you have anything against us, you all footballers?'

contains transcriptions of conversations by working-class people from Bolton (UK) in the 1930s, highlights the fact that the pronoun *they* is often homophoric, i.e. it can only be interpreted if both interlocutors share the same cultural references, and it “involves implicit agreement about the intended referent” (Timmis 2015: 131), as illustrated in example (1):

- (1) “[What do you think about the war situation?]”
9.5.40: I couldn’t really tell you [about the war situation]. It’s not for us to say. We aren’t educated. If there is opinion in war, it don’t do...We have to need them because they need us.” (Timmis 2015: 126)

Timmis (2015: 126) interprets the speaker’s use of “us” and “they/them” as reinforcing “the idea of remoteness from the governing class and remoteness from the war”.

In spite of pronouns’ promising potential as linguistic markers of social belonging and self-positioning, few studies focus on these uses by second language learners. In one such study on L2 socialisation and learner agency, Wright Fogle (2012) analyses pronominal practices in the narratives of Dima, a 10-year-old boy of Ukrainian origin, adopted by an English-speaking father. As exemplified in the following extract, Dima shifts in the use of *they* for a general statement about Ukrainian people, to the use of ‘we’ to refer to himself and his family: “They have a lot of them in Ukraine because we leave – live right next to the fe – field” (Wright Fogle 2012: 93).

To sum up, investigating the use of pronouns is a promising avenue to examine self-positioning in relation to others. Therefore, drawing on the concept of *stance* in the context of second language acquisition, we wish to compare two groups of learners with different durations of stay and expectations to examine developing patterns of socialisation through discourse.

3 Research questions and methodology

In this paper, we aim to address the following research questions:

- Q1: What does the use of pronouns by the two groups of students reveal as to their self-positioning relative to their socialisation circles?
- Q2: Does pronominal reference to the different communities evolve over time?
- Q3: To what extent does the use of pronouns provide insights into the participants’ dynamics of socialisation?

For the purpose of this paper, we sought to constitute two comparable subsets: we selected SOFRA participants who were university students in France, living on their own, often in students' residences and with no family-related daily responsibilities, just like the PROLINGSA Erasmus students, who were based in Ireland or the UK. Since the SOFRA interviews were much shorter than PROLINGSA's, we decided on a subset of nine SOFRA and two PROLINGSA participants, with similar duration of residence (DOR) between the two interviews that were selected, so as to get two samples of similar length (in number of utterances).

3.1 Study 1

This study uses a data subset of nine participants from the SOFRA project who were forced to leave their country and settle in France for an undetermined period of time. The data were collected over a period of ten months and each participant was seen three times (with an interval of 2.5 to 3 months between each data collection time). In this study, we examine interview data collected at the first (T1) and the third (T3)⁶ time of data collection. The subset of nine participants includes two females and seven males aged between 19 and 41 years old. According to their placement test eLAO⁷ – administered prior to their enrolment at the university and prior to the data collection – their proficiency in French ranges from A2 to B2. Analyses of the SOFRA data subset are presented in such a way as to distinguish between the findings of A2 level interviews and those of B1–B2 level interviews.⁸

Interviews were conducted by a Syrian interviewer in French and in Syrian Arabic. The participants were asked the same questions⁹ at T1 and T3. Eight questions were asked in French, about: daily routines (1) leisure activities (2), life experience (3) and changes in France (4), future plans (5), administrative experience (6), feelings while interacting in French (7), and the main difficulties encountered in France (8). In addition, immediately after responding to questions (3), (5), (6), (7) and (8), they were asked to give three words in Syrian Arabic to

⁶At T1, Syrian students had already settled in France. T3 took place between 6 and 9 months after T1.

⁷Test based on the CEFRL (Common European Framework of Reference for Languages). The skills tested are the following: grammatical structures, active vocabulary (or productive), passive vocabulary (or receptive), listening comprehension, choice between general and/or professional evaluation of the language. The average duration is 20 to 35 minutes.

⁸With this distinction, we aim to provide a basis for discussion when comparing observations from Study 1 and Study 2.

⁹See Saddour (2020) for a detailed presentation of the interview protocol.

describe their life experience, feelings or difficulties. For this study, we focus on the French data only. The interview data were transcribed in CHAT format using the CLAN analysis program from CHILDES¹⁰. Table 2 provides information about the participants and the used data subset.

Table 2: Participant information and data description (Study 1)

	Age	Sex	DOR ^a		L2 proficiency	Corpus size			
			T1	T3		# ^b		Duration	
						T1	T3	T1	T3
Arwa	34	F	48	53	A2	54	36	8:67	5:28
Salim	31	M	11	17	A2	36	21	9:03	6:44
Shady	24	M	18	24	A2	60	18	7:37	3:34
Waseem	24	M	19	25	A2	35	35	5:51	4:40
Amjad	24	M	22	29	B1	42	25	6:48	5:04
Elian	19	M	14	23	B1	80	54	14:49	10:02
Wiam	24	F	19	25	B1	54	87	10:58	9:42
Chams	24	M	18	27	B2	170	143	25:52	15:36
Lounis	41	M	31	38	B2	93	51	9:35	5:04
Mean	27		22	29	Total	624	470		

^aIn months.

^bLength (in number of utterances or smallest clausal units at the discourse level).

3.2 Study 2

This study uses a data subset of two participants from the PROLINGSA project (Leclercq et al. 2021), a longitudinal database including semi-guided interview data for five Erasmus students, all from the South of France, who spent nine months on a UK or Irish campus. The five participants (two males, three females) were all francophone undergraduates studying modern languages (English and Spanish, Arabic or Chinese). They were interviewed before departure (T1, June 2018), then three times while abroad (T2, November 2018, T3, February 2019, T4, March 2019) and upon their return to France (May 2019). Their proficiency in English was assessed before departure and upon return by means of the Oxford

¹⁰Child Language Data Exchange System (<https://chilides.talkbank.org/>).

Quick Placement Test (OQPT).¹¹ The two interviewers were the main project initiators. One of them is francophone, while the other is anglophone and speaks American English. Although the relationship between the participants and the interviewers was asymmetrical – the former being Erasmus students and the latter being researchers at their home institution – the participants felt comfortable enough to evoke some aspects of their personal life (e.g., accommodation, friends, experiences) and their academic and linguistic experience. The interview data were transcribed with CLAN. The full project protocol, as well as some of the data, is available on the Ortolang platform.¹²

For this study, we focus on data from A and C¹³, two B1 participants, who present similar L2 proficiency at onset to the SOFRA participants in Study 1. We selected two data collection points (T2 and T4), which took place while participants were abroad, spanning a total of five months. Table 3 summarises the characteristics of our database.

Table 3: Participant information and data description (Study 2)

	Age	Sex	DOR ^a		L2 proficiency	Corpus size			
			T2	T4		Duration		# utterances	
						T1	T2	T1	T2
A	19	F	3	7	B1	35:03	17:13	754	343
C	18	F	3	7	B1	26:40	12:51	359	206

^aIn months.

3.3 Coding

In this paper, we focus on expressions that inform us about how participants position themselves in relation to the different social communities they interact with in the host environment. These include:

- subject pronouns (e.g., *on, tu, nous, vous, ils / we, you, they*)
- object pronouns (e.g., *nous, eux / they, us*)

¹¹The version of the OQPT placement test which we used mostly taps into lexical and grammatical knowledge.

¹²<https://www.ortolang.fr/market/corpora/prolingsa/v1>, visited on 2023-10-27.

¹³In the PROLINGSA project and the related publications, participants are referred to by a letter.

3 Self-positioning in a host community

- other lexical means that refer to identified social groups (*les gens/people*, *les français/French people*, *famille/family*, *les amis/friends*, etc).

All the identified social groups were classified into *topical categories*: family members, home country community members, host country community members, people in the learning environment, students and friends. The different social groups were then classified into three broad categories, following Coleman's model (2013, 2015), to which we added two categories (overlap and indeterminate):

Co-nationals: includes the family circle and other groups of compatriots at the university and outside, as in (2):

- (2) AT2: there is [*] a lot of french people here actually. [*Co-nationals, home country community*]

Other outsiders: international students and other migrants.

Locals: French or Irish students nationals.

Overlap: communities including members of the three other circles. For example, "Chinese class" for participant C in the PROLINGSA project is a mixed group which includes members belonging to several of the three concentric circles, as illustrated in example (3):

- (3) CT2 – Chinese class¹⁴
- *INT1: ok and so do you mostly speak with them in english .
*INT1: or do you use chinese ?
*C: yeah yeah & euh in english because <they> [//] i think .
*C: there is only one <irish> [//] native irish in **the group** .
[*Overlap, friends*]
*INT1: uhhuh@i .
*C: so there are italians americans french .

Indeterminate: This label was used when it was impossible to determine the exact social circle of the referent, as in (4):

¹⁴The data were transcribed in the CHAT format. The CHAT transcription conventions were kept in the examples: @u indicates a phonetic transcription. Filled and empty pauses are also coded using the conventions & -* and (.) conventions respectively. Reformulations and repetitions were also transcribed using [/], [//] and [///] conventions.

(4) Lounis, T1

*Je fais le sport soit la natation soit le football avec **mes amis**.*

[Indeterminate, friends]

‘I play sport, either swimming or football with my friends’

Each reference to a social group in the two corpora has been examined based on the discursive context, and also on the analysts’ knowledge about the participants’ histories and circumstances. We distinguish two main types of markers: pronouns and lexical expressions.

In order to analyse pronominal reference, we first identified and classified lexical expressions referring to the speakers’ social circles, which we then classified into data-driven topical categories (i.e., family members, home country community members, host country community members, people in the learning environment, students and friends). For example, the lexical marker “French people” in (2) is coded as referring to co-nationals, and is used for a generic statement about French people (home country community).

Similarly, possessive NPs such as *mes amis*, *ma famille* refer to co-nationals, but *mes amis* might refer, depending on context, to any of the three circles of Figure 1 (i.e., co-nationals, other outsiders, locals), as illustrated in (4). When context does not permit reference identification, as in (5), we excluded the token from our analysis.

(5) Arwa, T1

*je konε@u **beaucoup de personnes***

‘I know many people’

4 Results

4.1 Study 1: Syrian students (SOFRA data subset)

In the SOFRA data subset, we identified all the personal reference markers used by A2 and B1–B2 students. We analysed reference to social communities through pronouns and we classified them using the above-mentioned categories (co-nationals, other outsiders, locals and indeterminate. No overlap category was found in the SOFRA dataset). The identification of referents was based on the analysis of lexical expressions in discourse.

4.1.1 Use of personal reference markers

We identified 128 linguistic markers referring to social communities in the nine participants' interviews: 55 occurrences by the less proficient A2 group, and 73 by the B1–B2 group. Table 4 summarises all occurrences found in the data.

Overall, there is a limited number of markers (pronouns and lexical markers) which refer to Coleman's three circles. Relations of inclusion in a community are mainly expressed through the use of 1st person pronouns *nous* and *on* and possessive NPs. These markers, mainly used to refer to the family and to the student community, represent 60% and 49% of total occurrences by A2 and B1–B2 groups respectively. The use of 3rd person pronouns, which indicates the speaker's non-inclusion in the referent, represents 11% of total A2 group's occurrences and 14% of total mentions by B1–B2 group. They are mainly used to refer to locals in both groups. In addition, reference to this social circle is mostly made through lexical expressions (Other NPs). The locals circle encompasses members of the learning environment or social workers. Most mentions of this circle tend to be generic ("*les gens*" (people), "*les Français*" (the French), "*les autres*" (Others)). For example, in (6) Arwa uses *ils* and *les Français*, therefore self-positioning outside the circle of locals, and establishing a contrast between them, her Syrian community (*nous*) and other foreigners (*l'autre*).

(6) Arwa, T3

INT: qu'est-ce qui a retenu votre attention depuis que vous êtes ici en France?

'What has caught your attention since you have been here in France?'

Arwa: & -*eah gentillesse* (.) ***les Français*** *normalement*

& -*eah kindness* (.) the French normally

parce que: (.) tout le monde & -*eah ils trop gentil*.

'Because everybody is kind'

quand ils parl@u avec nous avec l'autre.

'When they talk to us to the others'

Through lexical expressions, Syrian students refer to a limited number of social communities belonging to the three circles. The co-nationals group includes family members and other compatriots referred to as friends or Syrians who stayed in Syria as in example (7) below:

Table 4: Description of reference to social communities in SOFRA students' database

		A2					B1-B2					Total
		Subject and object pronouns			Lexical markers		Subject and object pronouns			Lexical markers		
		3P	1P				3P	1P				
Social groups		elle(s) ils eux	nous	on	Possessive NPs	Other NPs	elle(s) ils eux	nous	on	Possessive NPs	Other NPs	
Co-nationals	Family	/	/	7	4	/	2		2	8	/	23
	Home community country	/	1		/	/	1	2	6	2	3	15
Other outsiders	Student community	/	/	13	6	2		1	6	4	4	36
Locals	Associations	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	1
	Host community country	6	/	/	1	10	7	/	/	1	17	42
	University/learning environment	/	/	/	/	/	/	/	2	/	1	3
Indeterminate		/	/	/	1	3	/	/	1	1	2	8
Total		6	1	20	12	16	10	3	17	16	27	128

(7) Elian, T1

& -euh setε@u au début setε@u très très difficile.

‘At the beginning it was so hard’

*parce que zε@u lεse@u **tous mes connaissances tous mes amis.***

[Co-nationals, Syrians living in Syria]

‘Because I had left all my acquaintances all my friends’

je me sa@u de temps en temps jusqu’à ce moment là je me sa@u nostalgique.

‘I feel from time to time until now I feel nostalgic’

The other outsiders circle contains exclusively students that the participants are in contact with in the university environment or at the student residences. However, analyses of the way personal reference to the different social communities evolves between T1 and T3 reveal a clear shift from reference to co-nationals to reference to other outsiders (the student community) and to locals in both A2 and B1–B2 groups, as shown in Table 5.

Table 5: Number of utterances with reference to social communities for A2 and B1–B2 group

Data-driven categories belonging to the three circles	A2		B1–B2	
	T1	T3	T1	T3
	Co-nationals	10	2	22
Family	10	1	12	/
Home country community	/	1	10	4
Other outsiders	11	10	7	8
Student community	11	10	7	8
Locals	10	8	14	14
Associations	1	/	/	/
Host country community	9	8	11	14
University/learning environment	/	/	3	/
Indeterminate	2	2	1	3
Friends	2	2	1	3
Total	33	22	44	29

As Table 5 illustrates, reference to family drops in A2 interviews (from 30% to 5% of total occurrences) and B1–B2 ones (from 27% to 0%). At T1, only B1–B2 students refer to co-nationals other than their families, but reference to the Syrian community also decreases in this group at T3. In parallel, reference to the other social circles increases between T1 and T3. For example, mentions of the student community by both proficiency groups increased by 12%, and reference to locals also increased, especially in B1–B2 group data where the number of occurrences shifts from 32% to 48%. In the following section, we analyse the use of pronouns at T1 and T3 comparing A2 and B1–B2 groups.

4.1.2 Use of pronouns

Tables 6 and 7 provide details on the use of pronouns by A2 and B1–B2 participants. As shown in Table 6, A2 learners mostly use *on* at T1 and T3 (respectively 80% and 66.7% of all pronouns). At T1, *on* equally refers to co-nationals and other outsiders, while at T3, it is used almost exclusively to refer to other outsiders. This might be interpreted as showing a shift in patterns of belonging, from a strong anchorage in the family environment at T1, to an increasing self-inclusion in the student community at T3.

Table 6: Number of pronouns referring to the social circles in A2 interviews

A2	T1						T3					
	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>ils</i>	<i>nous</i>	<i>on</i>	Σ	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>ils</i>	<i>nous</i>	<i>on</i>	Σ
Co-nationals	/	/	/	/	6	6	/	/	/	1	1	2
Other outsiders	/	/	/	/	6	6	/	/	/	/	7	7
Locals	/	2	1	/	/	3	/	/	3	/	/	3
Indeterminate	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Total	/	2	1	/	12	15	/	/	3	1	8	12

At B1–B2 level (see Table 7), the use of pronouns paints more diverse patterns of self-positioning. Indeed, a larger variety of pronouns is used at T1 ($n = 24$), with the use of *on* and *nous* pronouns suggesting that B1–B2 students self-position as included in a variety of social circles (co-nationals, $n = 8/11$; other outsiders, $n = 5/5$; locals, $n = 2/8$), while sometimes distancing themselves from co-nationals ($n = 3/11$) and locals ($n = 6/8$) with *elle*, *ils* and *eux* pronouns. Note that instances of ‘*nous*’ are extremely infrequent ($n = 4$) and have been produced

3 Self-positioning in a host community

Table 7: Number of pronouns referring to the social circles in B1–B2 interviews

B1–B2	T1						T3					
	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>ils</i>	<i>nous</i>	<i>on</i>	T1	<i>elle</i>	<i>eux</i>	<i>ils</i>	<i>nous</i>	<i>on</i>	T3
Co-nationals	1	1	1	1	7	11	/	/	/	1	1	2
Other outsiders	/	/	/	1	4	5	/	/	/	/	2	2
Locals	/	4	2		2	8	/	/	1	/	/	1
Indeterminate	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
Total	1	5	3	2	13	24	/	/	1	1	4	6

by one A2, one B1 and two B2 participants. Since the very low number of occurrences at T3 ($n = 6$) makes it difficult to comment on a shift in self-positioning based on pronoun analysis, we use a case study (Chams) to get insights into a B1–B2 speaker’s evolving stance.

We now analyse the development of means of reference in the production of Chams, a 24-year-old man with a B2 level who has already spent 18 months in France at T1. At T3 he had started a new curriculum in a Paris university. The way he uses personal reference changes from T1 to T3, with many references to locals at T1 (55.5% vs 12.5% at T3), and more instances of reference to other outsiders at T3 (62.5% vs 16.6% at T1). This can be related to the changes in his personal circumstances. In fact, at T1, he mentions his positive experiences with French families which afforded him opportunities to develop his use of French (8). The linguistic means used to refer to the host family are not very diversified.

(8) Chams, T1

mais quand swi@u vwajazE@u à [/] à [///] ou quand j’ai voyagé à montpellier.

‘But when I moved to Montpellier’
& -euh j’ai rencontré **une famille française**.

‘& -euh I met a French family’
qui ne parle jamais l’anglais.

‘Who never speaks English’
j’étais obligé de [/] de oser.

‘I was obliged to dare (to speak)’
& -euh donc je [x3] je je trouve à l’ époque.

'& -euh so I think that at that time'
que j'ai pu [/] j'ai pu j'ai & -euh j'ai pu parler en français.

'I could practice French'
& -euh (.) & -euh un mois ou quelques semaines après j'ai [///] je suis allé à paris.

'& -euh after one month or a few weeks, I went to Paris'
*aussi j'étais dans **une famille** j'ai [/] j'ai dormi dans **une famille français** & -euh dans [/] dans **une famille française.***

'I was also staying with a French family'
je savais pas.

'I didn't know'
qu'ils parlent anglais [/] qu'ils parlent anglais. [Locals, une famille française]

'That they speak English that they speak English'

At T3, however, most of the tokens refer to other outsiders as Chams actively engages in interaction with other flatmates. It is interesting to note that, in contrast to the T1 interview, he uses specific vocabulary to refer to his flatmates (*résidents*) (9). As he explains it, his habit to seek interaction with French nationals and international students allows him to develop his language skills (lexicon, syntactic complexity, and fluency).

(9) Chams, T3

maintenant bah vu que je suis à paris.

'Now that I am in Paris'
(il) y a beaucoup plus d'activités qu'avant.

'There are more activities than before'
parce que quand j'étais dans d'autres villes.

'Because when I was living in other cities'
et & -euh là comme (il) y a beaucoup plus d'activités . (...)

'And here as there are many things to do'
& -euh vu que je suis à la cité universitaire.

'And since I am at the students' residence'
*j' habite dans une **résidence** & -euh detid@u d'étudiants.*

'I live in a student's residence'
& -euh bah c'est l' une des [//] de mes activités.

'& -euh one of my activities'

bah je [/] je descends au salon collectif & -euh.

‘I go down to the collective lounge’

où la plupart des résidents & -euh se trouvent & -euh presque & -euh régulièrement.

‘Where most of the residents almost regularly meet’

& -euh ça prend [/] ça prend assez de mon temps.

‘It takes me a lot of time’

ça prend par exemple ça peut arriver une heure ou deux heures par journée.

‘It takes for example an hour or two during the day’

(en)fin ça veut dire & -euh.

‘Well it means’

là je parle vraiment de [/] de rencontres avec les gens pas des études.

‘I am really talking about meetings with people not about studies’

While Chams still self-positions outside the community of “résidents”, meeting people forms part of his strategies to develop affordances to talk to people, get acquainted and form new bonds, as well as practicing his French in a fairly intensive way.

4.1.3 Discussion

Overall, the Syrian learners show an interesting mastery of the pronominal system of French by the exclusive and efficient use of *on* to include themselves in the different social groups with which they identify (the *nous* variant is scarcely used). This is all the more interesting since Syrian Arabic is a pro-drop, subject suppressed language where the subject is indicated through verbal morphology and where pronouns are only used for emphasis (Cowell 1964, Bassiouney & Katz 2012). In other studies on the acquisition of *nous* and *on* in French immersion contexts, learners have been found to be sensitive to the variation from early stages of acquisition (Dewaele 2002), and their use of *on* increases with L2 contact and exposure to the pronoun *on*, supposedly a less formal variant of *nous*, even in instructed settings (Rehner et al. 2003). In that regard, our results confirm previous findings.

Furthermore, the pronominal and lexical means used to refer to social groups in the SOFRA dataset can give insights into the individuals’ actual social dynamics and the development of their social networking over a period of time. Our analyses show that there are differences in personal reference between T1 and T3 in terms of the social groups that are mostly referred to as well as the degree

to which speakers express inclusion in the French community. The Syrian participants evoke their family and other co-nationals more frequently in the first interview than in the last one. In parallel, reference to other outsiders and to locals slightly increases at T3. This evolution of personal reference over time seems to corroborate the dynamics described in Coleman's model in which learners gradually move from the inner circle of co-nationals towards other social circles (i.e., other outsiders and locals). Self-positioning as part of the local community through the use of *on* and *nous* is scarce in the SOFRA data. This could partly be interpreted in relation to the "existential tension" that Syrian refugees may experience relative to their home community. In fact, the study of McEntee-Atalianis et al. (2022: 13–14) on the discursive functions of multilingual varieties used on Facebook by six Syrian refugees in the United Kingdom illustrates how Syrians fear to be "othered" and distanced by the Syrian community and choose to distinguish themselves from the host society and self-position as Syrians so that they have the right to talk as part of the Syrian community.

Overall, our Syrian students in both proficiency groups report difficulties finding interaction opportunities with the local community. These difficulties are reflected in the types of pronouns and lexical expressions, which convey distance from the host community. Given that they are long-stay migrants who have moved to France to seek political asylum, these difficulties seem to be coherent with observations made by previous studies, which have also emphasised the self-positioning struggles of migrants in the host society. Norton's study (2000, 2013) on five immigrant women workers in Canada also points at the limited access to the host community and interaction opportunities in L2:

[...] the opportunity to practice speaking English outside the classroom is dependent largely on their access to anglophone social networks. Access to such networks was difficult to achieve for these immigrant women.

(Norton 2000: 135)

Block (2007a: 79) argues that the lack of social interaction opportunities may be due to the fact that generally, long-stay migrants are judged from the lenses of dominant discourses and positioned as *inadequate interlocutors*. However, our participants in the SOFRA data show their awareness of the importance of interaction with locals in order to augment their 'capital' and to fully function in the L2. As Block (2007a) states it, feeling legitimate is an essential condition for effective personal and linguistic development:

Participation thus must always begin peripherally and if the individual is not deemed legitimate, or the individual chooses not to participate as a reflective form of resistance, then it might not begin at all. Thus, in order

to participate in particular communities of practice, the individual needs to have acquired or accumulated sufficient and appropriate cultural capital (Bourdieu 1977, 1984), that is, the educational resources and assets, necessary to be a fully functioning participant in a particular community of practice. (Block 2007a: 25)

Our data suggest that being a student in a French university fosters engagement in such communities of practice, as the use of *on* by the SOFRA students implies.

4.2 Study 2 French Erasmus students (PROLINGSA data subset)

In Study 2, we analyse the use of personal reference markers by two francophone Erasmus students (A and C) spending a year abroad in Ireland, to find out about the various communities they mention in discourse; as well as the use of the pronouns *we/us* and *they/them* to reflect their self-positioning relative to four circles: co-nationals (French people), other outsiders (international students), locals (Irish people) and overlap.

4.2.1 Use of personal reference markers

Though both A's and C's pre-departure proficiency scores in English are similar (both are B1 at the beginning of the project according to the Oxford Quick Placement Test), they have very different communicative styles. A is a very fluent and fairly self-confident L2 speaker, while C often struggles to find the right words to express her thoughts. While both participants increased their fluency over their nine-months stay abroad, C's gains are fewer than A's (cf. Gilyuk et al. 2021: 108 for a detailed analysis of fluency development in the PROLINGSA project). Several authors suggest that fluency – and more generally speaking, linguistic development – might be linked to networking affordances with locals (Coleman 2015).

While both A and C live in an international environment and build a close network of international friends, C's core social kernel is composed of two French nationals, one of whom is her flatmate, as illustrated in (10). She also frequently socialises with a mixed group (overlap category), made of her classmate from her Chinese class at university.

(10) CT2 – Three people C interacts most with

- *INT1: ok so we 'd like to know .
*INT1: if you could maybe name the three people .
*INT1: that you spend the most time with . (...)
*INT1: so the three people you think .
*INT1: that you interact with the most .
*C: ok so **oxanne my french roommate** .
*INT1: uhhuh@i ok .
C: & euh marie+astrid another french[] .
*INT1: ok .
*C: <but> [//] and the other that 's **a group of people** after xxx .
*INT1: ok .
*C: people that i see the most is **the chinese class** .

Contrary to C, A's core network does not include any French speakers. It includes international friends (two Indian and one Italian nationals), with whom she communicates in English, as illustrated in (11):

(11) AT2 – The three people A interacts most with

- *INT2: so who are your top three & =laughs ?
*A: but that 's **people in this house** actually .
*INT2: but that 's fine yeah .
*A: & uh ok i would say **one italian girl one and two indian boys** .

We will now turn to the analysis of the different social communities mentioned by A and C during the interviews, at T2 and T4. Table 8 summarises the number of occurrences through which they refer to social communities, either through pronouns or lexical markers.

Overall, the social groups listed in Table 8 paint a broad-brush representation of the communities with which participants A and C come into contact during their stay abroad. Mentions of co-nationals represent 19.5% of all occurrences, while other outsiders constitute 37.4%, locals 25.6% and overlap 21% of occurrences. Relations of inclusion in a community – either through the use of the pronouns *we/us* or possessive NPs – constitute 39.1% of all mentions, while the use of *them/they* indicating a distancing from the referent constitutes 22% of all mentions. Let now analyse the way A and C refer to co-nationals, locals, other outsiders and overlap evolves between T2 and T4, as illustrated in Table 9.

Co-nationals include family members, flatmates, friends, mostly within the French student community, but also general mentions of the home country community, as illustrated in (12), where A compares Irish people's commitment to the

3 Self-positioning in a host community

Table 8: Description of A and C database regarding reference to social communities

		Subject and object pronouns		Lexical markers		Total
	Social groups	3PP they/them	1PP we/us	Possessive NPs	Other NPs	
Co-nationals	Family	3	2	5	1	11
	Other co-nationals	6	16	/	12	34
Other outsiders	International students	15	35	4	29	83
	Other international communities	/	14	/	8	22
Locals	Host country community	18	3	/	28	49
	University/learning environment	11	1	2	6	20
	Associations	1	1	/	1	3
Overlap		8	26	1	24	59
Total		62	98	12	109	281

dance class, and their willingness to take part in competitions, to French people's attitude towards this kind of leisure activity.

(12) AT2 – Home country community – dance class

*A: yeah and in France no **they** 're just like for an activity.
[co-nationals, home country community]

In (12), *they* refers to French people in France. The use of this pronoun suggests that A self-positions herself as distant from the French community.

Family mentions are fairly infrequent. A mostly refers to her family because of her mother's visit in March, while C mentions them at T2, but not at T4.

As for the locals, they feature highly in A's speech, with a strong progression from T2 (18 mentions) to T4 (34 mentions). For A, this category includes mostly

Table 9: Number of utterances with reference to social communities for participants A and C

Data-driven categories belonging to the three circles	A		C	
	T2#	T4#	T2#	T4#
Co-nationals	10	13	24	3
Family	1	8	7	/
Flatmates	/	/	7	2
French student community	5	/	2	/
Friends	1	/	6	1
Home country community	3	2	2	/
Work	/	3	/	/
Other outsiders	53	11	28	13
Flatmates	39	6	6	3
Friends	/	/	13	8
International student community	14	4	8	2
University/learning environment	/	/	1	/
Work	/	1	/	/
Locals	18	34	11	6
Flatmates	1	/	/	/
Friends	/	/	/	1
Host country community	8	32	2	/
University/learning environment	9	1	6	5
Swimming club	/	/	3	/
Work	/	1	/	/
Overlap	27	11	14	3
Friends	1	/	/	1
Others	10	1	3	2
University/learning environment	16	6	11	/
Work	/	4	/	/
Total	108	68	77	25

reference to the host country communities, while for C it mainly includes reference to the university environment and the swimming club. Such reference was elicited by the interviewer asking them to comment on Brexit and Saint Patrick's Day, as illustrated in (13):

(13) AT4 – Brexit

- *INT1: ok so & uh now let's speak about brexit .
 *INT1: which is another hot topic .
 *INT1: do people around you speak about it ?
 *A: & uh i don 't know many **irish peoples**[*] . [*locals, host country community*]
 *A: but & uh just one of my lecturer .
 *INT1: mmhm@i .
 *A: (be)cause i took class of irish cultural studies .
 *INT1: mmhm@i .
 *A: so *we* talked about that actually . (...) [*overlap, students*]
 *A: like the lecturer was really waiting for that .
 *INT1: mmhm@i .
 *A: & uh he told *us* like . [*overlap, students*]
 *A: **people** here are really scared like . [*locals, host country community*]
 *INT1: mmhm@i .
 *A: **irish people** like that it would start like again . [*locals, host country community*]
 *A: a civil war with northern ireland .
 *A: & uh and like **they** really don 't know . [*locals, host country community*]
 *A: what to expect actually .

In (13) A refers to Irish people through lexical markers (*irish peoples, people, irish people*) and the pronoun *they*. She clearly does not associate herself to the host country community, but uses *us* and *we* to include herself in the Irish cultural studies class community, which we coded in the overlap category. Although C was asked the same question, it did not lead to a comparable amount of reference to the Irish social communities. This might reflect A's greater interest in Irish society, particularly at T4. As for the other outsiders circle, it mostly includes reference to flatmates, especially for A at T2; and to international friends, as in (14).

(14) CT2 – International welcome activities

- *INT1: so you know .
*INT1: often when you arrive on a new campus .
*INT1: there 's like an international welcome .
*C: yeah .
*INT1: or that sort of th(ing) did you participate in that .
*INT1: can you tell me about it ?
C: yeah i participate[] 0prep the city walking tour .
*INT1: ok .
C: & euh <cinema's[] night> [//] cinema night & euh parties
obviously .
*INT1: yeah yeah .
*C: <and> [//] but I [x 2] didn 't go to the trips .
*INT1: ok .
*C: i prefer .
*C: to go on my own with a **little group of friends** . [*other
outsiders, friends*]

Finally, the overlap category features mostly mentions of the university environment, and of indeterminate *others*, as illustrated in (15) in which C describes her experience of Saint Patrick's day:

(15) CT4 – Saint Patrick's Day

- *C: and the atmosphere were[*] just totally crazy .
*C: like **everyone** was dressed up in green . [*overlap, others*]
*C: the music was amazing too .

In this example, she uses the indefinite lexical marker *everyone* to refer to the crowd celebrating Saint Patrick's Day, whom we assume included both Irish nationals and international participants. For A, the other outsiders category also includes reference to work: she found a job as a waitress in Dublin and her co-workers include Irish people along with international team members.

In a nutshell, Table 9 gives us a glimpse into the way both participants refer to the various communities they come into contact with during their study abroad period: both mention members of Coleman's three circles, but reference to locals remain fairly general (*people* from Ireland), while reference to co-nationals, other outsiders and overlap mainly includes reference to identified groups of individuals (family, friends, flatmates, classmates). This is congruent with Coleman's (2015) analysis of socialisation patterns during study abroad. Nevertheless,

A and C display fairly different referent patterns when it comes to referring to locals, which hints at individual variation regarding reference and self-positioning relative to the host community.

Let us now analyse the way A and C situate themselves in their new social environment, as reflected by their use of pronouns to refer to social communities.

4.2.2 Use of pronouns

First, it is clear from Tables 10–11 that participants A and C display different patterns of pronoun use and have their own preferences as regards reference to their social circles. As shown in Tables 10–11, A and C self-position themselves differently relative to co-nationals: while C mostly refers to them through the pronoun *we*, at T2 and at T4, therefore indicating a relationship of inclusion into the French community, A refers to them mostly through *they/them* (3 and 4 occurrences at T2 and T4, respectively), thereby marking her distancing from French nationals.

Table 10: C's number of pronouns referring to the social circles

	T2					T4				
	them	they	us	we	Σ	them	they	us	we	Σ
Co-nationals	/	3	1	12	16	/	/	/	3	3
Other outsiders	/	1	/	14	15	/	/	/	4	4
Locals	/	5	/	1	6	/	1	/	1	2
Overlap	/	/	5	9	14	/	/	/	/	/
Total	/	8	6	36	51	/	2	/	8	10

As for locals, both A and C refer almost exclusively to them through *they/them*, even at T4, suggesting their self-position as outside the Irish community. The only instances when they include themselves in the local community through the use of *we* corresponds to A's comment about the Irish weather, as in (16) and C's comment on a social event with the swimming club, whose members are all Irish (17):

(16) AT4 – Weather in Ireland

*A: and sometimes <we have> [/] **we** have like a whole week like just blue . [locals, host country community]

Table 11: A's number of pronouns referring to the social circles

	T2					T4				
	them	they	us	we	Σ	them	they	us	we	Σ
Co-nationals	1	2	/	1	4	/	3	/	1	4
Other outsiders	/	8	1	26	35	/	3	/	5	8
Locals	2	9	/	1	12	1	13	/	1	15
Overlap	/	5	/	6	11	/	2	3	3	8
Total	3	24	1	34	62	1	31	3	10	35

(17) CT2 – Social event with the swimming club

*C: and we had a social night in a pub . [locals, swimming club]

Reference to other outsiders and overlap categories is predominantly accomplished by A and C through the use of *we/us* (A T2 = 32/46, A T4 = 11/16; C T2 = 28/29, C T4 = 4/4), both at T2 and at T4. This suggests that both participants feel strongly involved in an international network, which might at times include an Irish member. However, we observe a drop from T2 to T4 for both A (T2 = 35, T4 = 8) and C (T2 = 15, T4 = 4), which might be ascribed to the different conversation topics at the two points of data collection.

4.2.3 Discussion

All in all, our analysis shows that participants A and C mention, through the use of personal pronouns and lexical markers, a large variety of social communities, either from their co-nationals circle, the locals circle, or the other outsiders circle. Flatmates and fellow students constitute unsurprisingly their closest network, but they also interact occasionally with French and Irish people. Their use of pronouns points to a strong grounding of both participants in the international student community, labelled ‘other outsiders’ circle by Coleman. Their use of pronouns shows a clear distancing from their co-nationals, as well as from the local Irish communities, with whom they have limited contact. This pattern seems already well-established at T2, three months after their arrival in the host country, and does not change at T4. It is coherent with Coleman’s observations, and is in line with the expectations which the participants themselves expressed prior to departure (18):

(18) AT1 – Pre-departure expectations regarding linguistic development

- *INT1: how do you plan .
*INT1: to achieve & heu these goals .
*INT1: let 's focus on & heu the linguistic development . (...)
*INT1: so how do you plan to achieve that ?
*A: & euh because maybe i will have a **roomate** .
*INT1: yeah .
*A: & heu **that is not french** .
*A: so <i would be> [//] i would speak english so with him or with her .
*INT1: mmhmmh@i .
*A: so maybe will improve my english .
*A: and just yeah ask [x 2] questions to teachers .
*A: or make <friends that> [/] **friends that are not french** .
*A: and so to ask them questions .
*A: and to speak to them fluently .

Before departure, A imagines herself to be living with friends or flatmates “that are not French”, but not necessarily Irish either. To some extent, this forms part of the Erasmus experience, as popularised through Erasmus students’ narratives, and Cédric Klapisch’s film *L’auberge espagnole*, which captures remarkably well this aspect of the study abroad programme. In short, meeting international friends is part of the horizon for Erasmus students, while meeting locals is often at best a wishful intention.

5 Contributions of Studies 1 & 2 and conclusion

In this paper, we addressed the following research questions:

- Q1: What does the use of pronouns by the two groups of students reveal as to their self-positioning relative to their socialisation circles?
Q2: Does pronominal reference to the different communities evolve over time?
Q3: To what extent does the use of pronouns provide insights into the participants’ dynamics of socialisation?

Regarding our first research question, our study reveals diverse approaches to self-positioning in the SOFRA and PROLINGSA data subsets. The Syrian learners’

personal reference evolves from self positioning as part of the home country community to more inclusion in the international community and a strong interest in the host community. The data indeed suggest more reference to locals at T3, even though markers of inclusion in this circle are rare. As for the Erasmus students, their use of pronouns clearly indicates the extent to which they associate with the international community, even at T2. Locals are almost exclusively referred through *they/them*, which indicates that the Erasmus students self-position as distant from the Irish community, even after seven months abroad. Interest in the locals is keen but expressed diversely, with A mentioning locals much more frequently than C at T2 and T4.

Regarding Q2 and Q3, we wanted to find out whether linguistic reference to the different communities over the study period reflected the development of social networks. We observed that reference patterns in both groups partially evolved according to Coleman's predictions. However, Coleman's model was devised based on the observation of Erasmus students, and our findings highlight the importance of taking into consideration the context of residence of foreign students as well as individual differences. In particular, Syrian refugee students come to university with different expectations from other study abroad students. While the Erasmus students from the PROLINGSA study arrive on campus expecting to meet international and local students, Syrian students mostly expect to meet French people, but are faced with difficulties due to perceived linguistic and cultural barriers (Granget & Saddour in press, Alsadhan 2022). Nevertheless, over time, Syrian students seem to create affordances to meet French and international community members (e.g., Chams). Being enrolled at university gives them enough social confidence to develop friendships and feel part of the French student community. As for Erasmus students, they develop a variable interest in the Irish society, as exemplified by the number of topical categories referring to Irish communities produced by A and C (cf. Tables 9 and 10); however, their core social network remains strongly international, even after seven months abroad, as predicted in Coleman (2013, 2015).

Finally, the analyses of the two student groups' productions (long-stay students and stay-abroad students) suggest different socialisation objectives and this seems to have an impact in the way they relate to the social groups about whom they talk. In the case of Syrian students, interactions with people from the local community are driven by the need to learn the language and efficiently use it (i.e., to improve pronunciation, learn appropriate expressions, etc.). In turn, Erasmus students seem to be both interested in the SA social experience and in the acquisition of target-like uses in L2 English. These motivations are closely linked to the circumstances of stay of each group of students. In particular, we

observe more diversity in the topical categories used in the PROLINGSA data (which may be partly due to the participants' cultural capital, and their motivation to meet new people in a variety of social networks), than in the Syrian data, where many of them struggle to meet their basic needs – finding accommodation and work – as illustrated in the personal narratives of Syrian refugees in France gathered by Alsadhan (2022). In this data subset, students describe more limited affordances except for individuals with active socialisation habits, such as Chams.

The study of pronouns and their reference enables us to get insights into the evolution of self-positioning over a period of time abroad and to make links between socialisation dynamics and actual linguistic means used in discourse. The comparison of two student groups with different residence conditions reveals common patterns of socialisation, with an increasing sense of belonging to the other outsiders circles. Our data confirm Coleman (2015)'s observation that interaction with locals is limited and that students perceive themselves as outsiders even after a long time of residence. The observed differences between the two student profiles highlights the need to further study the factors of L2 socialisation and stance-taking development and to carry out research that takes into account the diversity of student profiles in the university environment.

Acknowledgements

We are deeply grateful to the editors of the book for giving us the opportunity to pay homage to the work of Daniel Véronique. Daniel was involved in setting up the SOFRA project and motivated us to pursue our work on SLA by learners in exile. Furthermore, his work has been very inspiring for our reflection on the importance of linking linguistic and cognitive aspects with sociocultural aspects of language acquisition.

References

- Agnew, Christopher, Paul van Lange, Caryl Rusbult & Christopher Langston. 1998. Cognitive interdependence: Commitment and the mental representation of close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology* 74(4). 939–954.
- Alsadhan, Mohammad. 2022. *Paroles syriennes en exil : expériences, représentations et identités multiples*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.

- Bassiouney, Reem & Graham E. Katz. 2012. *Arabic language and linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Biber, Douglas. 2006. Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes* 5(2). 97–116. DOI: 10.1016/j.jeap.2006.05.001.
- Block, David. 2007a. *Second language identities*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Block, David. 2007b. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal* 91. 863–876. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x.
- Bourdieu, Pierre. 1977. The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information* 16(6). 645–668. DOI: 10.1177/053901847701600601.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4-5). 585–614. DOI: 10.1177/1461445605054407.
- Coleman, James A. 2013. *Researching whole people and whole lives*. Celeste Kinginger (ed.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 17–44.
- Coleman, James A. 2015. Social circles during residence abroad: What students do, and who with. In Rosamond Mitchell, Nicole Tracy-Ventura & Kevin McManus (eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (Eurosla Monograph Series 4), 33–52. Language Science Press.
- Compiegne, Irwin. 2020. *Study abroad in the age of social media*. University of Technology Sydney. (Doctoral dissertation).
- Cowell, Mark W. 1964. *A reference grammar of Syrian Arabic*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré. 1990. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1). 43–64.
- Dewaele, Jean-Marc. 2002. Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage: The case of *nous/on*. In Susan H. Foster-Cohen, Tanja Ruthenberg & Marie Louise Poschen (eds.), *Eurosla yearbook*, vol. 2, 205–226. DOI: 10.1075/eurosla.2.13dew.
- Dewaele, Jean-Marc. 2004. The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview. *Journal of French Language Studies* 14(3). 301–319.
- Dewaele, Jean-Marc. 2013. Learner-internal psychological factors. In *The Cambridge handbook of second language acquisition*, 159–179. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dewaele, Livia & Jean-Marc Dewaele. 2021. Actual and self-perceived linguistic proficiency gains in French during study abroad. *Languages* 6(1). DOI: 10.3390/languages6010006.
- Diao, Wenhao & Joy Maa. 2019. Language socialization and L2 pragmatics. In Naoko Taguchi (ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, 128–144. London: Routledge.
- Du Bois, John. 2007. The stance triangle. In Robert Englebreston (ed.), *Stance taking in discourse*, 139–182. Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, Patricia A. 2011. Second language socialization. In Alessandro Duranti, Elinor Ochs & Bambi B. Schieffelin (eds.), *The handbook of language socialization*, 564–586. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Duff, Patricia A. 2019. Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal* 103. 6–23.
- Duff, Patricia A. & Stephen May (eds.). 2017. *Language socialization*. 3rd edn., vol. 8 (Encyclopedia of Language and Education). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02255-0.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 1997. On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal* 81(3). 285–300.
- Fitzsimons, Gràinne M. & Aaron C. Kay. 2004. Language and interpersonal cognition: causal effects of variations in pronoun usage on perceptions of closeness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 30(5). 547–557. DOI: 10.1177/0146167203262852.
- Gilyuk, Vladyslav, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German. 2021. Exploring the evolution in oral fluency and productive vocabulary knowledge during a stay abroad. *The European Second Language Association* 5(1). 101–114. DOI: 10.22599/jesla.80.
- Grieve, Averil. 2013. *Acquisition of the pragmatic marker “like” by German study abroad adolescents*. Tim Greer, Donna Tatsuki & Carsten Roever (eds.), vol. 13. Honolulu: University of Hawai’i, National Foreign Language Resource Center. 161–189.
- Grieve, Averil. 2015. The impact of host family relations and length of stay on adolescent identity expression during study abroad. *Multilingua* 34. 623–657.
- Guiddens, Anthony. 1991. *Modernity and self-identity*. Stanford.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. In John J. Gumperz & Dell Hymes (eds.), *The ethnography of communication*, vol. 2.

- Hidalgo-Downing, Laura, Begoña Núñez-Perucha & Juana I. Marín-Arrese. 2014. Modality and personal pronouns as indexical markers of stance: Intersubjective positioning and construction of public identity in media interviews. In Juana Marín-Arrese, Marta Carretero, Jorge Arús Hita & Johan van der Auwera (eds.), *English modality: Core, periphery and evidentiality*, 380–409. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9783110286328.379.
- Hilgert, Emilia & Silvia Palma. 2014. Les pronoms personnels en emploi générique. *Cahiers de praxématique* 62. DOI: doi.org/10.4000/praxematique.3958.
- Huensch, Amanda, Nicole Tracy-Ventura, Judith Bridges & Jhon Cuesta-Medina. 2019. Variables affecting the maintenance of L2 proficiency and fluency four years post-study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* 4. 96–125.
- Hulstijn, Jan H. 2007. *Fundamental issues in the study of second language acquisition*. Leah Roberts, Ayşe Gürel, Sibel Tatar & Leyla Marti (eds.), vol. 7. Amsterdam: John Benjamins. 191–203. DOI: 10.1075/eurosla.7.11hul.
- Isabelli-Garcia, Christina L. & Casilde A. Isabelli. 2020. *Researching second language acquisition in the study abroad learning environment: an introduction for student researchers*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, Celeste. 2013. Identity and language learning in study abroad. *Foreign Language Annals* 46(3). 339–358.
- Kinginger, Celeste. 2017. Language socialization in study abroad. In Patricia A. Duff & Stephen May (eds.), *Language socialization* (Encyclopedia of Language and Education), 227–238. Cham: Springer. DOI: doi.org/10.1111/flan.12037.
- Kirkham, Sam. 2011. Personal style and epistemic stance in classroom discussion. *Language and Literature: International Journal of Stylistics* 20(3). 201–217. DOI: 10.1177/0963947011413505.
- Langhans, Britta. 1996. Positionnements énonciatifs et corpus oraux. *Langage et Société* 76. 43–74.
- Leclercq, Pascale, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German. 2021. *Prolingsa*. OR-TOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage). <https://hdl.handle.net/11403/prolingsa/v1> (27 October, 2023).
- Lemée, Isabelle. 2002. Acquisition de la variation socio-stylistique dans l'interlangue d'apprenants hibernophones de français L2: Le cas de 'on' et 'nous'. *Marges Linguistiques* 4. 56–67.
- Liao, Silvie. 2009. Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US. *Journal of Pragmatics* 41(7). 1313–1328. DOI: 10.1016/j.pragma.2008.09.026.

- McEntee-Atalianis, Lisa, Mohammed Ateek & Penelope Gardner-Chloros. 2022. Multilingual repertoires and identity in social media: Syrian refugees on Facebook. *International Journal of Bilingualism* 27(5). DOI: 10.1177/13670069221121491.
- McManus, Kevin. 2019. Relationships between social networks and language development during study abroad. *Language, Culture and Curriculum* 32(3). 270–284. DOI: 10.1080/07908318.2019.1661683.
- Mitchell, Rosamond. 2015. The development of social relations during residence abroad. *Innovation in Language Learning and Teaching* 9(1). 22–33.
- Mitchell, Rosamond, Nicole Tracy-Ventura & Amanda Huensch. 2020. After study abroad: The maintenance of multilingual identity among anglophone languages graduates. *The Modern Language Journal* 104(2). 327–44.
- Mondada, Lorenza & Simona Pekarek Doehler. 2000. Interaction sociale et cognition située: Quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 12. 147–174. DOI: 10.4000/aile.947.
- Moskowich, Isabel. 2017. *Pronouns as stance markers in the coruña corpus: An analysis of the CETA, CEPhiT and CHET*. Francisco Alonso-Almeida (ed.), vol. 2 (Estudios de Lingüística Aplicada). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia. 73–91.
- Norton, Bonny. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ochs, Elinor & Bambi Schieffelin. 2017. *Language socialization: An historical overview*. Patricia A. Duff & Stephen May (eds.). Cham: Springer. 3–17.
- Orvel, Ariana, Susan A. Gelman & Ethan Kross. 2022. What “you” and “We” say about me: How small shifts in language reveal and empower fundamental shifts in perspective. *Social and Personality Psychology Compass* 16(5). e12665. DOI: 10.1111/spc3.12665.
- Rehner, Katherine, Raymond Mougeon & Terry Nadasdi. 2003. The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of *nous* versus *on* in Immersion French. *Studies in Second Language Acquisition* 25. 127–156.
- Saddour, Inès. 2020. Methodological considerations when piloting an interview protocol: The example of Syrian asylum seekers in France. *Journal of French Language Studies* 30(2). 211–238.
- Schartner, Alina & Clare Wright. 2013. “I can’t ... I won’t?” International students at the threshold of social interaction. *Journal of Research in International Education* 12(2). 113–128.
- Semin, Gün R. 2007. *Linguistic markers of social distance and proximity*. K. Fiedler (ed.). Psychology Press. 389–408.

- Steffensen, Sune Vork & Claire Kramersch. 2017. *Language socialization: An historical overview*. Patricia A. Duff & Stephen May (eds.). Cham: Springer. 17–32.
- Strömmer, Maiju. 2016. Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua* 35(6). 697–721.
- Tan, Sui-Lan & Fathali Moghaddam. 1999. *Positioning in intergroup relations*. R. Harré & L. van Langenhove (eds.). Oxford: Wiley-Blackwell. 178–195.
- Teimouri, Y., Luke Plonsky & F. Tabandeh. 2022. L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research* 26(5). 893–918. DOI: 10.168820921895. (1177).
- Timmis, Ivor. 2015. Pronouns and identity: A case study from a 1930s working-class community. *ICAME Journal* 39. DOI: 10.1515/icame-2015-0005.
- Tracy-Ventura, Nicole. 2017. Combining corpora and experimental data to investigate language learning during residence abroad: A study of lexical sophistication. *System* 71. 35–45. DOI: 10.1016/j.system.2017.09.022.
- Uju, Anya. 2011. Connecting with communities of learners and speakers: Integrative ideals, experiences, and motivations of successful Black second language learners. *Foreign Language Annals* 44(3). 441–466.
- van Hell, Janet G., Ludo Verhoeven, Marijan Tak & Moniek van Oosterhout. 2005. To take a stance: A developmental study of the use of pronouns and passives in spoken and written narrative and expository texts in Dutch. *Journal of Pragmatics* 37(2). 239–273. DOI: 10.1016/j.pragma.2004.08.004.
- Véronique, Georges Daniel. 2013. *Socialization*. Julia Herschensohn & Martha Young-Scholten (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 251–271.
- Wright Fogle, Lyn. 2012. *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Young-Scholten, Martha. 2013. Low-educated immigrants and the social relevance of second language acquisition research. *Second Language Research* 29(4). 441–454.

Chapitre 4

Le passé, le présent et l'avenir du FLE en Suède : Un bilan entre politiques linguistiques éducatives et attitudes des élèves

Jonas Granfeldt & Malin Ågren

Université de Lund

Cette étude est ancrée dans une approche transdisciplinaire de l'apprentissage des langues secondes et étrangères (Douglas Fir Group 2016), composée de trois niveaux interdépendants : un niveau *macro*, caractérisé par des structures idéologiques et politiques à l'échelle de la société, un niveau *méso* où se situent les établissements scolaires régis par des contraintes sociales, économiques et culturelles, et un niveau *micro* défini par les apprenants eux-mêmes, leurs mécanismes neurologiques et capacités cognitives et émotionnelles. Un premier objectif de cette contribution est d'appliquer ce modèle à l'analyse du français langue étrangère (FLE) en Suède. En nous appuyant sur les données du projet TAL (Granfeldt et al. 2019), nous esquissons dans un premier temps le bilan des politiques linguistiques éducatives mises en place par des gouvernements différents après l'entrée de la Suède dans l'Union Européenne en 1995 (niveau *macro*) et nous discutons leurs effets au niveau des communes et des établissements scolaires (niveau *méso*). Dans un deuxième temps, nous analysons les motivations et attitudes des élèves de FLE au collège en Suède vis-à-vis du FLE (niveau *micro*). Dans l'ensemble, les données et les analyses à des niveaux différents nous permettent d'atteindre le deuxième objectif de cette contribution, à savoir une discussion du passé récent, de la situation actuelle et de l'avenir possible du FLE en Suède.



1 Introduction

L'apprenant guidé d'une langue étrangère¹ se trouve au cœur d'un écosystème éducatif complexe (Beacco et al. 2005, Mazières & Véronique 2021). Si, en dernier lieu, le processus d'apprentissage des langues étrangères par l'élève est largement déterminé par les ressources cognitives et psychologiques dont disposent les êtres humains, les conditions dans lesquelles ces ressources sont mobilisées et mises en œuvre sont, elles, largement déterminées par ce que nous appelons en langage ordinaire le « contexte ». Dans le cas de l'apprentissage des langues étrangères dans une salle de classe, ce contexte est éducatif par nature et le résultat d'interactions et de pratiques au sein des institutions, contraintes à leur tour par des ressources économiques et humaines locales et, en amont, le résultat de choix politiques et idéologiques à l'échelle de la société.

A plusieurs reprises, Daniel Véronique est revenu au constat que face à cette complexité, il faudra mettre en dialogue les recherches en didactique des langues (DDL) et les recherches en acquisition des langues (RAL) (par exemple Véronique 2000, 2009). Dans l'un des chapitres de clôture du volume de 2009, il discute les termes et les nombreux obstacles à un tel dialogue :

Si l'on peut poser un *rapport de constitution* entre la didactique des langues et les sciences du langage, il convient d'ajouter que l'intérêt de la première discipline pour les cultures éducatives et les savoir-faire pédagogiques la conduit à entretenir *de facto* des rapports avec d'autres disciplines, celles qui étudient le fait et l'idéal éducatifs par exemple. La relation que la didactique des langues étrangères entretient, en ses activités curriculaires notamment, avec les politiques éducatives et linguistiques des formations sociales où elle est mobilisée, la distingue également de maintes recherches acquisitionnelles. (Véronique 2009 : 326, l'auteur souligne)

¹Dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, il y a une terminologie riche pour désigner la ou les langue(s) que les apprenants sont en train d'acquérir : *langue étrangère*, *langue seconde*, *deuxième langue étrangère*, *troisième langue étrangère*, *langue vivante* et *langue moderne* par exemple. Dans ce texte, nous utilisons le terme *langue étrangère* dans un sens général lorsque nous faisons référence à la littérature de recherche en RAL. Quand nous parlons du contexte suédois, nous alternons les termes *la première langue étrangère* (toujours l'anglais en Suède) et *la deuxième langue étrangère* (souvent l'allemand, l'espagnol ou le français). Finalement, nous utilisons le terme *langues vivantes* pour référer aux langues enseignées dans le contexte scolaire à partir de la 6^e classe, ce qui veut dire l'allemand, l'espagnol et le français. Il faut donc noter que dans le contexte suédois, les langues vivantes n'incluent pas l'anglais qui reste une matière indépendante et obligatoire pour les élèves pendant toute leur scolarité, ce qui n'est pas le cas des langues vivantes.

Véronique soulève ici la transdisciplinarité nécessaire de la DDL, une conséquence de ce contexte de nature éducative dont nous avons parlé ci-dessus, comme un des obstacles majeurs derrière cette absence de dialogue entre la DDL et les RAL.² Au-delà de rappeler que l'enseignement des langues étrangères se passe dans le cadre scolaire, une institution centrale au sein du système éducatif, le constat de Véronique (2009) conduit aussi à souligner l'importance d'une approche théorique ouverte et holistique afin d'intégrer les concepts, les données et les interprétations de différentes disciplines. Alors qu'il y a depuis longtemps dans le domaine des RAL des approches écologiques, notamment la théorie socioculturelle de van Lier (2004) et la socio-cognition d'Atkinson (2011), dont l'objectif global est de comprendre la nature située de l'acquisition des langues et l'influence du contexte sur le processus d'apprentissage, le modèle proposé du Douglas Fir Group (2016) est avant tout transdisciplinaire dans le but de permettre le dialogue entre disciplines. Ainsi, à la base de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979) sur le développement humain (voir aussi Pallotti 2002), les auteurs du Douglas Fir Group développent une approche transdisciplinaire à l'étude de l'apprentissage des langues étrangères en trois niveaux interdépendants : un niveau *micro* défini par les apprenants et leurs mécanismes neurologiques, leurs capacités cognitives et émotionnelles mises en usage dans la rencontre avec l'autre dans des contextes d'actions et d'interactions multilingues spécifiques ; un niveau *méso* où se situent des institutions et des communautés socioculturelles spécifiques, dont les institutions scolaires mais aussi la famille, régies par des contraintes sociales de nature économique, culturelle, idéologique et religieuse ; un niveau *macro*, finalement, caractérisé par des structures idéologiques à l'échelle de la société et des institutions constituées par des croyances et des valeurs politiques, religieuses et économiques qui pèsent sur les attitudes entourant l'usage et l'apprentissage des langues dans la société en question.³

Sur le plan empirique, il est évident qu'avec une telle modélisation riche et complexe, la question des objets d'étude pertinents se pose, surtout si l'on cherche à étudier les interdépendances inter-niveaux et leurs effets. Quelles sont les thématiques de recherche qui à la fois transcendent les trois niveaux esquissés ci-dessus et se prêtent à des études empiriques ? Parmi les dix thématiques

²Les raisons probables derrière cette séparation sont multiples et complexes. Avec notre regard d'extérieur, il nous semble qu'elles sont d'une part internes aux disciplines concernées avec des processus généralisés de spécialisation à travers le temps et d'autre part externes aux mêmes disciplines dans le sens que les structures et les institutions responsables de ces recherches ont été séparées. Le sujet n'étant pas central ici, nous renvoyons à Hilton (2021) pour une discussion récente.

³Nous reviendrons à la présentation et à la discussion de ce modèle dans les sections suivantes.

que proposent le Douglas Fir Group (2016) en réponse à cette question, deux sont particulièrement intéressantes pour notre contribution parce qu'elles permettent, pour des raisons sur lesquelles nous revenons ci-dessous, de tracer les dépendances entre niveaux *macro*, *méso* et *micro*. D'un côté, il s'agit de la question des « idéologies linguistiques » telles qu'elles sont représentées et implémentées en politiques linguistiques éducatives et les effets de celles-ci ; de l'autre côté, il s'agira de la question des émotions et motivations dans l'apprentissage d'une langue étrangère telles qu'elles se présentent dans le discours des élèves autour de leur choix de langue étrangère, leurs attitudes envers cette langue et leurs motivations pour l'apprendre.

Dans cette contribution, nous proposons d'étudier de façon transversale, dans la lignée du modèle du Douglas Fir Group, le français langue étrangère (FLE) en Suède du niveau *macro* au niveau *micro* afin de comprendre son évolution pendant les 25 dernières années (le passé), sa situation actuelle (le présent) et son futur possible (l'avenir). Dans un premier temps il s'agira de tracer le développement du FLE en Suède depuis l'entrée de ce pays dans l'Union Européenne (UE), événement historique et idéologique majeur avec des conséquences concrètes au niveau de la politique linguistique éducative. Dans un deuxième temps, nous nous tournons plus directement vers les élèves de FLE au collège en Suède pour analyser leurs motivations et leurs attitudes par rapport au FLE.

Il est rare de combiner, comme nous le ferons ici, dans le cadre d'un même article des analyses transdisciplinaires relatives aux trois niveaux *macro*, *méso* et *micro*. Ainsi un autre objectif de cette contribution est d'évaluer l'applicabilité du modèle du Douglas Fir Group (2016) pour mener une étude cohérente autour du développement du FLE en Suède. Une telle ambition pose aussi des défis majeurs sur d'autres plans, y compris la structuration de l'article. Ainsi, nous avons opté pour un plan organisé autour des trois niveaux du modèle présenté ci-dessus. En premier lieu, nous présenterons le projet intitulé *Apprendre, enseigner et évaluer les deuxièmes langues étrangères* (désormais le projet TAL) qui porte sur les conditions et les résultats de l'enseignement des langues vivantes en Suède et qui constitue la base empirique de la présente étude. En deuxième lieu, nous procéderons niveau par niveau, allant du niveau *macro* (la politique linguistique éducative du pays), passant par le niveau *méso* (les institutions scolaires et les communautés socioculturelles spécifiques) pour arriver au niveau *micro* (les élèves de FLE et leurs attitudes et motivations). A chaque niveau, nous établirons d'abord le lien avec notre modèle d'analyse global pour ensuite faire le point sur la recherche actuelle avant de mettre l'accent sur les données empiriques. En dernier lieu, nous discuterons l'avenir du français en tant que langue vivante enseignée dans le contexte scolaire en Suède en tirant des conclusions

basées sur les analyses des trois niveaux interdépendants, chacun constituant un morceau du puzzle de cette réalité éducative et didactique complexe.

2 Le projet TAL

Les données qui se trouvent à la base de cette contribution proviennent d'un projet de recherche en sciences de l'éducation intitulé *Apprendre, enseigner et évaluer les deuxièmes langues étrangères* (TAL) qui a bénéficié d'un soutien financier du Conseil suédois de recherche (*Vetenskapsrådet*, contrat 2015-01088) pendant la période de 2016 à 2019. Etant une collaboration entre trois universités (Lund, Stockholm et Göteborg), le projet TAL avait pour objectifs principaux d'étudier les conditions et les résultats d'apprentissage de trois langues étrangères au collège, le français (FLE), l'allemand (ALE) et l'espagnol (ELE).

Une des motivations derrière le projet est d'évaluer le statut des langues étrangères autres que l'anglais dans le contexte scolaire du pays. Dans le discours public, l'avenir de ces langues dans le contexte scolaire semble souvent incertain et elles sont associées à un discours de crise à cause d'un intérêt pour les langues étrangères qui serait constamment en baisse (Granfeldt et al. 2019) et des résultats scolaires qui ne sont pas à la hauteur des attentes curriculaires (Commission Européenne 2012). En même temps, peu de recherches empiriques ont été consacrées à la situation des langues étrangères autres que l'anglais.

Nous avons collecté des données dans deux phases et à trois niveaux différents (voir Figure 1 ci-dessous). Dans une première phase, l'attention portait sur les conditions d'apprentissage et les contraintes aux niveaux *macro* (société, politique linguistique éducative) et *méso* (établissements scolaires, ressources, organisations). Les données de cette phase sont de trois types : a) des textes de lois, des documents et des rapports officiels concernant la matière de langues vivantes, b) des statistiques officielles sur le nombre d'élèves étudiant les trois langues respectives (l'allemand, l'espagnol et le français), et c) des réponses à des questionnaires adressés aux proviseurs et enseignants de 416 collèges où ces langues sont enseignées. La sélection des établissements scolaires a été faite en collaboration avec l'Institut national de statistique (Statistiska centralbyrån, SCB) à partir d'un certain nombre de paramètres socio-éducatifs (pour plus de détails, voir Granfeldt et al. 2019).

Dans la deuxième phase, notre centre d'intérêt s'est tourné vers le niveau *micro*, plus précisément les élèves, leurs attitudes et leurs motivations ainsi que vers les résultats linguistiques de leur apprentissage de FLE, d'ALE et d'ELE à la fin du collège (9^e classe, 15 ans). Parmi les 416 établissements scolaires initiaux, 15

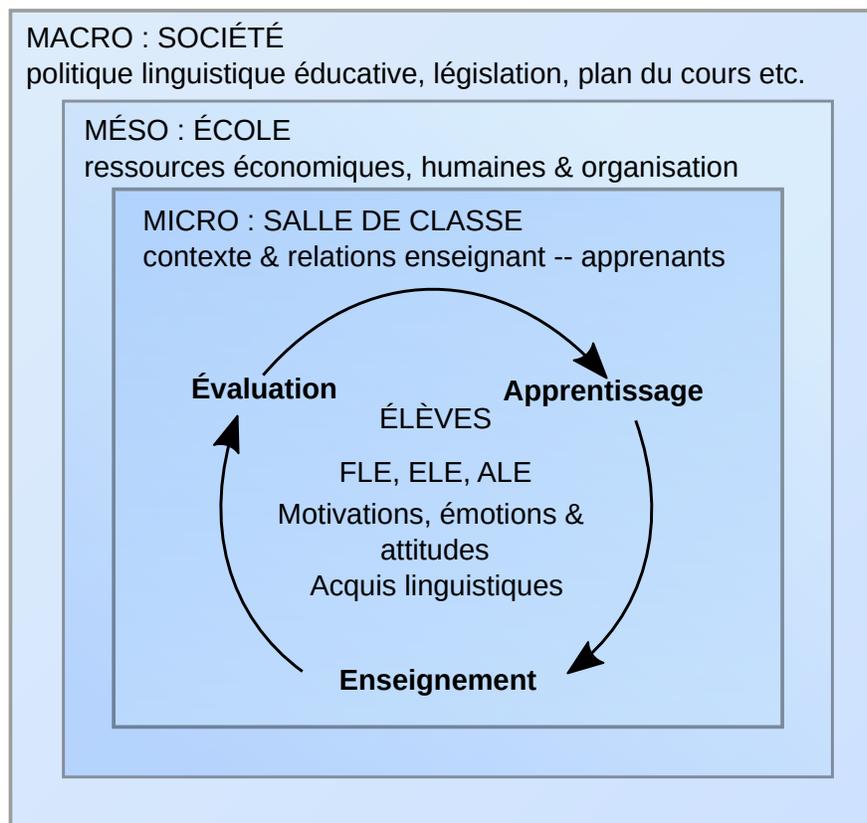


FIGURE 1 : Approche contextualisée du projet TAL basée sur trois niveaux interdépendants

collèges ont été sélectionnés pour cette deuxième phase, cinq par langue. Les chercheurs ont procédé à des visites sur place pour la collecte des données de plusieurs types : a) des entretiens avec proviseurs et enseignants des langues vivantes, b) des questionnaires adressés aux élèves ($N = 152$) et c) des productions orales des élèves à partir de deux tâches communicatives. La Figure 1 ci-dessus représente l'approche contextualisée qui nous a guidés dans le projet, une approche qui reflète le modèle transdisciplinaire du Douglas Fir Group (2016).

3 Le niveau *macro*

3.1 La politique linguistique éducative

Dans le modèle proposé par le Douglas Fir Group (2016), les idéologies linguistiques seraient décisives dans un certain nombre de domaines dont la politique linguistique éducative, citée en premier :

They [language ideologies] shape decisions on which language or languages are official, which languages and language varieties are valued, how they are to be used in community settings, and the educational opportunities that are made available to individuals to learn, use, and maintain them.

(Douglas Fir Group 2016: 24)

Les premiers modèles de politique linguistique ont évolué vers des modèles qui intègrent non seulement la politique et la planification linguistique sur le plan (inter)national, mais aussi le niveau très local et la famille (*cf. grass roots language policy*, Spolsky & Lambert 2006). Le modèle très cité de Spolsky (2004) implique trois composantes interdépendantes : les pratiques, les croyances et la gestion (en anglais *management*). Les pratiques concernent le comportement et les choix que font les utilisateurs de la langue dans des situations de communication spécifiques alors que les croyances sur la ou les langues sont décisives pour les valeurs que nous attribuons à une ou plusieurs langues et, en fin de compte, pour la construction et le maintien de l'identité. La gestion est exercée par une autorité quelconque réclamant une légitimité et cherchant à modifier les pratiques et les croyances des gens, le cas exemplaire étant évidemment les lois linguistiques. Spolsky (2007) montre que dans un contexte particulier (par exemple, la famille, l'école, l'église, etc.), chacune de ces trois composantes exercera une pression sur les choix linguistiques. En ce qui concerne le contexte scolaire, Spolsky (2007) dit qu'il s'avère être le plus complexe avec différents agents (c'est-à-dire les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements, etc.) et des autorités à différents niveaux (c'est-à-dire national, régional, municipal, local) exerçant une influence sur les choix linguistiques et leur mise en œuvre.

Si la théorie de Spolsky concerne la politique linguistique en général, le modèle de Kaplan & Baldauf (2005) concerne la politique linguistique éducative en particulier. Dans leur modèle, ces chercheurs identifient huit dimensions à inclure dans une analyse complète d'un pays ou un contexte particulier. La première de ces dimensions concerne les principes qui entourent la politique d'accès aux langues (*cf. access policy*). Cette politique décide qui peut étudier quelles langues, quand, à quel niveau et pour combien de temps. Associés à cette politique, on trouve également les principes qui gèrent l'offre de langues et les conditions du choix des élèves. van Els (2005) argumente en faveur d'une offre basée sur le principe général du besoin mais souligne que ce besoin doit ensuite être déterminé plus précisément. Mitchell (2009) conclut qu'en Europe au 21^e siècle l'offre et la politique d'accès qui entourent les langues étrangères sont en grande partie soumises à des idées d'instrumentalisation. Elle observe aussi que la politique linguistique éducative a plus de chances de réussir s'il existe un soutien populaire, ce qui, selon Mitchell, est actuellement le cas de l'anglais :

Unsurprisingly it seems foreign language education succeeds best where a social consensus supports it. Much of the strongest social consensus, currently in favor of English, derives from visions of economic success associated with globalization; however, intercultural and “citizenship” arguments sustain a measure of commitment to other languages at least in the European context. (Mitchell 2009 : 98)

3.2 Les grandes lignes des politiques linguistiques éducatives en Suède depuis 1994 et leurs effets sur la proportion d’élèves en langues vivantes

Au cours des années 1990, une série de décisions politiques a abouti à la mise en œuvre de réformes éducatives majeures dans le système scolaire suédois (Yang Hansen & Gustafsson 2016). Deux idées néolibérales centrales derrière ces réformes étaient, d’une part, d’augmenter le nombre et le type de choix que les parents et les élèves pouvaient faire au sein du système éducatif (Miron 1993) et d’autre part de soumettre ces choix à une concurrence, ce que certains chercheurs ont qualifié de « marchandisation » de l’école (Lundahl et al. 2013). Nous verrons dans ce qui suit à quel point ces valeurs sont présentes dans la politique linguistique éducative.

En matière de politiques linguistiques éducatives dans le domaine des langues vivantes, le nouveau curriculum national de l’école obligatoire de 1994 entendait renforcer la position des langues étrangères autres que l’anglais. À l’époque, la Suède allait devenir membre de l’UE en 1995 et adhérerait ainsi à la politique de la langue maternelle plus deux langues étrangères promue par la Commission européenne (European Commission 1995). Le discours idéologique qui entourait les langues étrangères à cette époque mettait l’accent sur la perspective internationale, l’intégration européenne ainsi que l’importance de trouver un équilibre entre l’influence des cultures anglo-saxonnes et les cultures et valeurs européennes. Dans le projet de loi qui a précédé l’introduction du nouveau curriculum de 1994, le gouvernement suédois écrivait que :

Aujourd’hui, des changements radicaux se produisent en Europe, à la fois sous la forme d’efforts d’intégration et d’exclusion. La Suède a présenté sa demande d’adhésion à la Communauté européenne. [...] En même temps, cela conduit à une situation où la forte représentation des langues et des cultures anglo-saxonnes qui caractérisait auparavant la perspective internationale suédoise, sera désormais complétée par un intérêt croissant pour les autres cultures européennes – linguistiquement, culturellement et en

termes de contact – et aussi pour notre région frontalière des pays baltes et de la Russie.

(Proposition 1992/93 : 220, traduction du suédois des auteurs)

Une augmentation du nombre d'élèves suédois apprenant des langues vivantes était considérée comme une des clés pour l'intégration réussie dans l'UE. Ainsi, au niveau macro, le gouvernement a décidé de changer la politique d'accès dans le but d'augmenter le nombre d'élèves étudiant une deuxième langue étrangère. En fait, dans l'histoire législative précédant le curriculum national de 1994, il avait été suggéré qu'une deuxième langue étrangère devienne obligatoire au collège, mais dans la législation proposée et adoptée ultérieurement (Projet de loi, Proposition 1992/93 : 220), cet objectif a été modifié. A la place d'un statut obligatoire et en suivant les valeurs libérales de l'époque, le nouveau programme a introduit un choix de langue *obligatoire* où les élèves devaient choisir entre l'une des trois langues vivantes, le français, l'allemand ou l'espagnol, mais il y avait aussi des alternatives, à savoir des cours de soutien en suédois ou en anglais, le suédois langue seconde, une langue maternelle (autre que le suédois) ou la langue des signes suédoise. Une autre nouveauté de ce curriculum était l'ajout de l'espagnol à l'offre des langues vivantes. En Suède, le français et l'allemand sont des langues vivantes à pied d'égalité depuis 1962, mais en 1994 l'espagnol a été introduit à la suite d'une demande de plus en plus importante de cette langue au lycée.

Faute de soutien public pour un statut obligatoire (Cabau-Lampa 2007), la langue vivante est alors restée facultative en 1994. Pourtant, dans le projet de loi (Proposition 1992/93 : 220), le gouvernement a estimé qu'une langue vivante serait le choix par défaut des élèves et que les alternatives, le soutien en suédois et en anglais, ne seraient choisies que dans des cas exceptionnels. Mais au bout de quelques années seulement, il s'est avéré que le pronostic du gouvernement n'était pas correct. Au tournant du siècle dernier, moins d'élèves que prévu choisissaient une deuxième langue étrangère au collège. Les abandons étaient toujours élevés et de moins en moins d'élèves choisissaient de continuer avec cette langue au lycée (Tholin & Lindqvist 2009). Face à cette situation, le gouvernement a choisi d'introduire, en 2007, encore une nouvelle mesure dans le but de changer les pratiques des élèves. Il s'agit d'un système de points supplémentaires (en suédois *meritpoäng*) pour les élèves qui choisissent de continuer les études des langues vivantes à des niveaux plus avancés au lycée. Les points supplémentaires seront ajoutés à la note moyenne des élèves au moment de postuler à l'université et font donc office de gratification pour les élèves qui n'abandonnent pas leur langue vivante au lycée.

Il est naturel de se poser la question des effets de ces mesures différentes en termes de politique linguistique éducative. Ainsi, dans ce qui suit, nous regarderons l'évolution de la part d'élèves qui étudient une langue vivante avec une attention spécifique pour le FLE. Nous avons auparavant étudié ce développement jusqu'en 2018 (Granfeldt & Ågren 2019, Granfeldt et al. 2021) mais ici nous avons complété notre étude avec les statistiques des années 2019 à 2021.

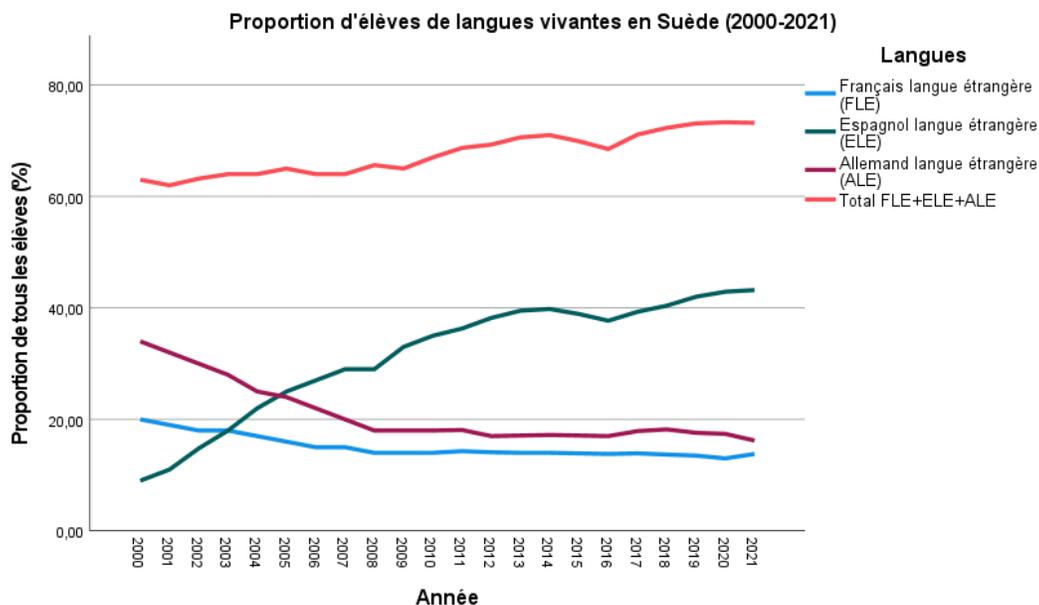


FIGURE 2 : La proportion des élèves suédois étudiant une langue vivante à la fin du collège (la période 2000 à 2021)

Quand on regarde cette période rétrospectivement, plusieurs tendances ressortent clairement, dont certaines peuvent être liées à la politique linguistique éducative menée dans la même période. Un premier constat est que la proportion d'élèves étudiant une langue vivante au collège a augmenté en 20 ans. La Figure 2 montre que lorsque le FLE, l'ALE et l'ELE sont considérés ensemble, cette augmentation se traduit par une évolution d'environ 60% des élèves en 2000 à 73% en 2021. Nous avons par ailleurs pu montrer que cette augmentation est plus importante après l'introduction des points supplémentaires en 2007 qu'avant cette date (Granfeldt et al. 2021). Il semble alors que cette mesure a contribué à une augmentation du nombre d'élèves suédois qui choisissent d'étudier une deuxième langue étrangère après l'anglais. En même temps, il y a eu des changements dramatiques en ce qui concerne le rapport entre les trois langues vivantes (le FLE, l'ALE et l'ELE). Alors que le nombre d'élèves choisissant d'apprendre le FLE et

surtout l'ALE a baissé dans la période qui a précédé l'introduction des points supplémentaires, l'ELE, introduit comme un choix seulement en 1994, a rapidement progressé. Alors que l'espagnol n'était quasiment pas choisi en 2000, il est choisi aujourd'hui par un nombre d'élèves plus important que celui des élèves choisissant l'allemand et le français réunis.⁴ Il faut aussi ajouter que ces deux tendances, une augmentation d'ELE et une baisse de FLE, ne sont pas uniques pour la Suède mais suivent plutôt des tendances sur le plan européen (Eurostat 2022), ce qui illustre encore une fois le fait que le niveau *macro* dans certains cas doit être compris à ce niveau plutôt qu'au seul niveau national.

4 Le niveau *méso*

4.1 Les contraintes d'organisation de l'enseignement

Au niveau des établissements scolaires, le niveau *méso* dans notre modèle (voir Figure 1 ci-dessus), l'offre des langues vivantes est depuis 1994 réglée de la façon suivante ; chaque commune ou organisateur indépendant⁵ doit proposer au moins deux des trois langues vivantes (l'allemand, l'espagnol ou le français), à condition qu'au moins cinq élèves aient choisi cette langue (Ministère de l'éducation 2011). Le principe d'un minimum de cinq élèves afin d'offrir une langue vivante date de l'introduction du curriculum précédent, mais avec l'introduction de l'espagnol comme troisième langue vivante, la concurrence entre les langues a augmenté. A partir de 1994, cette compétition linguistique sera la plus sensible dans les petites communes où il y a peu d'élèves pour commencer.

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement des langues vivantes, il y a eu des changements récents au niveau *macro* dont les effets sont intéressants à étudier au niveau *méso*. A partir de 1994, les communes⁶ et les organisateurs indépendants pouvaient choisir de commencer l'enseignement des langues vivantes en 6^e (12 ans) ou 7^e classe (13 ans). Mais depuis 2018, les établissements

⁴Nous reviendrons à ces observations dans la section §6, la discussion.

⁵Les organisateurs indépendants (suédois *friskolor*) sont des sociétés ou des associations privées qui gèrent des écoles primaires ou secondaires dans les mêmes conditions économiques que les municipalités. Ces écoles doivent être gratuites et ouvertes à tout le monde.

⁶A ce propos, il mérite d'être souligné qu'en Suède, contrairement à la France et à certains autres pays européens, ce sont les communes qui gèrent les écoles, les collèges et les lycées, à la fois au niveau des locaux, des élèves et du personnel. En général, à la suite d'un mouvement de décentralisation prononcé, les communes sont des unités géographiques, administratives et législatives beaucoup plus grandes en Suède qu'en France. La preuve en est qu'il existe 290 communes en Suède par rapport à 34.955 communes en France. Il faut donc être conscient du fait que la notion de *commune* réfère à deux unités administratives très différentes dans les deux pays, bien que le nom soit identique.

scolaires sont obligés de proposer un enseignement des langues vivantes à partir de la 6^e classe au plus tard. En prenant cette décision, la Direction nationale de l'éducation s'est basée, entre autres, sur certains résultats de RAL suggérant qu'un début d'acquisition plus précoce aboutira à des meilleurs résultats pour l'élève (Direction nationale de l'éducation 2021). A première vue, ce changement peut sembler anodin – il s'agit d'avancer d'une seule année l'introduction de l'enseignement des langues vivantes – mais à la suite de l'organisation du système éducatif suédois, il entraîne en réalité des conséquences beaucoup plus complexes. Etant donné qu'une frontière organisatrice s'impose entre l'enseignement primaire (école maternelle et élémentaire, jusqu'à la 6^e) et l'enseignement secondaire (le collège à partir de la 7^e classe et le lycée), ce changement de la politique d'accès a posé des problèmes à une majorité d'établissements scolaires primaires et élémentaires (64% des établissements selon la Direction nationale de l'éducation [Skolverket] 2021) qui depuis 2018 sont devenus responsables de l'enseignement des langues vivantes en 6^e classe. En pratique, cela veut dire que dans un certain nombre d'écoles primaires il a fallu recruter des professeurs de langues vivantes pour répondre aux nouvelles exigences d'un début plus précoce de l'enseignement. Un autre scénario est que les établissements scolaires transportent leurs élèves en 6^e classe à un collège dans les environs qui peut leur offrir l'enseignement de langues vivantes. Ce changement a pu entraîner des conséquences sur l'offre de langues étrangères au sein des établissements.

4.2 Les effets sur l'offre de FLE au niveau des établissements scolaires

Une façon d'étudier de manière empirique les conséquences de la politique d'offre de langues vivantes au collège est de considérer le nombre des communes qui n'enregistrent pas d'élèves dans une ou plusieurs des langues étrangères. Si une commune n'enregistre pas d'élèves dans l'une des langues, il est fort probable que cela est dû au fait que la langue n'est pas – ou n'est plus – proposée aux élèves dans cette commune. Il faut rappeler que les directeurs et directrices d'établissements ne sont obligés de proposer que deux des langues suivantes : le FLE, l'ALE et l'ELE.

Au total, il y a 290 communes en Suède et la Figure 3 montre le nombre de communes qui n'enregistrent aucun élève dans les trois langues vivantes en question. Nous constatons qu'il y a deux tendances évidentes depuis l'an 2000, dont l'une concerne le FLE. D'abord, on observe que le nombre des communes qui n'avaient pas d'élèves étudiant l'espagnol était très élevé au début de la période (150 communes sur 290), ce qui est dû au fait que cette langue avait été introduite en 1994 seulement. La Figure 3 nous permet de constater qu'il a fallu une

4 Le passé, le présent et l'avenir du FLE en Suède

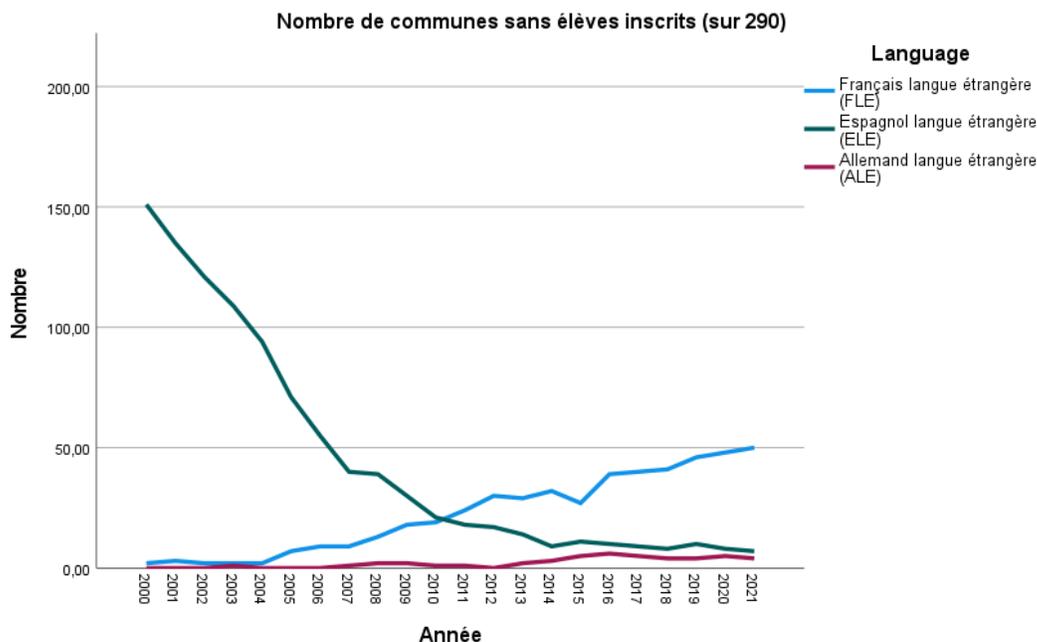


FIGURE 3 : Le nombre de communes sans élèves en FLE, en ALE et en ELE (2000 – 2021)

quinzaine d'années pour que l'espagnol s'établisse comme une langue vivante à travers tout le pays. Aujourd'hui, un très petit nombre des communes n'enregistre aucun élève en espagnol, ce qui reflète sa position de langue vivante la plus populaire de Suède. Puis, la deuxième tendance, plus inquiétante dans une perspective plurilingue, est que le nombre des communes dans lesquelles il n'y a plus d'élèves de FLE augmente depuis 15 ans. En 2018, ce nombre s'élevait déjà à 40 communes, mais le nombre semble avoir augmenté encore plus rapidement après le début obligatoire de l'enseignement à partir de la 6^e classe. En 2021, 50 communes n'enregistrent plus d'élèves de FLE, ce qui veut probablement dire que le FLE ne fait plus partie de l'offre des langues vivantes dans ces communes.

Alors que les communes sans élèves de FLE augmentent rapidement en Suède, la situation reste stable pour la troisième des langues vivantes, l'ALE. En effet, même si l'ALE a connu un développement négatif depuis 2000 en ce qui concerne la proportion d'élèves (voir Figure 2) et se retrouve à peu près au même niveau que le français, le nombre des communes sans élèves inscrits en allemand n'a pas augmenté. Ainsi, on peut conclure qu'au niveau *méso* la présence de l'allemand n'a pas changé en 20 ans. L'explication de ce contraste se trouve vraisemblablement dans les différents profils des élèves de FLE et d'ALE. Nous avons déjà

pu constater (Granfeldt et al. 2021) que le FLE est une langue qui est surtout choisie dans les villes universitaires, dans les grandes villes ou dans les communes proches des grandes villes alors que l'allemand est aussi fréquemment choisi dans les petites communes rurales (Granfeldt et al. 2021). En fait, les plus grandes proportions d'élèves d'ALE se retrouvent dans ces petites communes. En ce qui concerne l'offre des langues vivantes au sein des établissements scolaires, il y a deux conséquences importantes de cette observation. Premièrement, cela veut dire que dans les petites communes à la campagne où il y a peu d'élèves pour commencer, le FLE court le plus grand risque de ne pas être proposé parce que les élèves de ces communes semblent préférer l'ELE et l'ALE. Ce risque est confirmé par les statistiques disponibles ; parmi les 50 communes qui n'enregistrent aucun élève de FLE en 2021, 36 sont parmi les communes les plus petites du pays.

Deuxièmement, lors d'un changement de la politique d'accès au niveau *macro* comme celui introduit en 2018 (voir ci-dessus) qui demande à un grand nombre d'écoles de recruter des professeurs de langues vivantes, ce sont les enseignants de FLE qui courent le risque de ne pas être recrutés à cause d'une demande plus faible en français qu'en espagnol et en allemand. Même si d'autres études de terrain sont nécessaires, le développement depuis 2018 représenté dans la Figure 3 semble confirmer que c'est effectivement ce qui s'est passé au niveau *méso*.

5 Le niveau *micro*

5.1 Les motivations et les attitudes des élèves envers les langues étrangères

Au cœur de notre modèle (voir Figure 1) se trouve le niveau *micro* où agissent les individus engagés dans le processus d'apprentissage des langues vivantes, plus précisément les apprenants/élèves et les enseignants. Cette section sera centrée sur les attitudes et les motivations des élèves qui mettent en œuvre leurs capacités cognitives et émotionnelles en s'engageant dans les activités sociales et didactiques avec l'objectif d'apprendre le FLE. Le Douglas Fir Group (2016) souligne que les processus cognitifs et émotionnels des apprenants d'une langue étrangère se chevauchent et s'influencent mutuellement au niveau du fonctionnement du cerveau.

Language learning is an emotionally driven process at multiple levels of experience. At the neurobiological level, information with affective and emotional content affects language perception and language cognition through an interactional instinct driven by motivational and reward neural systems (Douglas Fir Group 2016 : 36).

En effet, si l'acquisition des langues étrangères a surtout été étudiée dans une perspective linguistique lors des premières décennies de la RAL et dans une perspective cognitive à partir des années 1990, la perspective émotionnelle, incluant la motivation et les attitudes des apprenants envers la langue étrangère, a plus récemment attiré l'attention des linguistes.

Une attitude est souvent définie comme une prédisposition à réagir de manière favorable ou défavorable envers un objet spécifique (Lasagabaster 2017 : 587). Dans cette section, nous nous intéressons aux attitudes des élèves envers une langue spécifique. Lorsque les apprenants de langues étrangères en contexte scolaire et universitaire sont interrogés sur leurs attitudes envers différentes langues ainsi que sur les facteurs qui les motivent à apprendre une langue donnée, leurs réponses sont souvent discutées en termes de facteurs internes liés à leur identité et à leurs émotions, d'un côté, ou de facteurs externes liés au contexte d'apprentissage, aux personnes ayant une influence sur eux ou à l'utilité de cette langue pour les futures études ou la carrière, de l'autre côté (Oakes 2013). Or, la relation entre facteurs internes et externes est dynamique et souvent on retrouve un mélange de facteurs contribuant à la formation des attitudes et des motivations des élèves à apprendre une langue spécifique (Williams et al. 2002, Parrish & Lanvers 2019, Parrish 2020).

En interrogeant les adolescents âgés de 14 à 18 ans sur leurs attitudes envers les langues enseignées au collège et au lycée en Bulgarie, en Allemagne, aux Pays-Bas et en Espagne, Busse (2017) met en évidence une différence nette entre les attitudes vis-à-vis de l'anglais, très positives, et celles envers d'autres langues enseignées dans le contexte scolaire (dont le français), plus négatives. Selon les jeunes participants, l'anglais est plus facile et plus utile pour les études, la carrière et les loisirs que les autres langues. L'anglais est donc une langue dont les élèves voient clairement la nécessité pour leur vie future. Cette différence d'attitudes entre l'anglais et les autres langues vivantes ressort aussi de l'Eurobaromètre (2012) dans le contexte suédois. De manière générale, les Suédois sont parmi les plus motivés à apprendre l'anglais mais relativement peu motivés à s'investir dans l'acquisition d'autres langues vivantes. L'attitude *English is enough* (l'anglais suffit) semble plutôt généralisée en Suède. Dans ce qui suit, nous allons revenir sur cette observation par rapport au FLE dans le contexte scolaire. En outre, Busse (2017) souligne qu'une combinaison de facteurs influence les attitudes des adolescents de son étude : outre la pertinence de la langue pour les futures études et la carrière, les participants mentionnent le contexte local d'enseignement, c'est-à-dire les enseignants, la classe, les méthodes et la relation enseignant/élèves ; les caractéristiques de la langue en question, qui peuvent être positives ou négatives ; les opinions des parents et des amis et, finalement, le

niveau de contact avec la langue à l'extérieur de la salle de classe, toujours en faveur de l'anglais (voir Figure 4 ci-dessous qui reprend ces facteurs).

Dans le contexte scolaire anglais où règne « une crise de l'acquisition des langues » (p.282), Parrish & Lanvers (2019) soulèvent le rôle important de la politique linguistique de chaque établissement scolaire pour stimuler la motivation des élèves à étudier une langue étrangère. En outre, un facteur décisif à la fois pour les élèves qui choisissent d'étudier une langue étrangère et pour ceux qui ne le font pas, semble être l'utilité – ou le manque d'utilité – de la langue pour la vie quotidienne et future. Il s'avère que la perception de l'utilité varie selon la langue et que le français, accompagné de l'italien et de l'espagnol, est surtout considéré utile pour les voyages et les vacances (ibidem).

S'intéressant aux attitudes des étudiants de l'allemand à l'université en Angleterre, Busse & Williams (2010) notent que la joie personnelle d'apprendre la langue (en anglais *second language enjoyment*), souvent mentionnée par les étudiants, peut être liée à la langue elle-même (*le français est une langue très belle*) mais aussi à l'enseignant qui sert parfois de motivateur. Un autre facteur important est la petite taille des groupes, qui est souvent liée à une bonne ambiance ainsi qu'à une relation positive entre enseignant et élèves. Plusieurs participants insistent également sur leur désir de gagner une bonne maîtrise de la langue, et surtout de la langue parlée. Ils se voient comme de futurs locuteurs de la langue cible (Dörnyei 2009, *future self*) et souhaitent pouvoir s'exprimer de manière libre et fluide dans l'avenir. Oakes (2013) étudie les attitudes des étudiants d'espagnol et de français dans le contexte universitaire britannique et il confirme les résultats de Busse & Williams (2010) et de Busse (2017). Ses résultats mettent en avant les valeurs motivationnelles de caractère plutôt intrinsèque (la joie personnelle, la satisfaction, la curiosité, etc.) ou extrinsèque (le rôle des parents et de l'utilité de la langue pour la carrière). En outre, comme Busse & Williams (2010), Oakes constate qu'une raison très importante derrière les différences du choix de la langue étrangère d'un étudiant à un autre est son désir d'atteindre un niveau de compétence avancé de la langue et avant tout de la langue parlée. Selon Oakes, avoir le sentiment de pouvoir atteindre une bonne maîtrise de l'expression orale en français et en espagnol semble crucial pour la motivation des participants de son étude bien que la compétence orale n'ait pas toujours une position centrale dans le programme universitaire en Angleterre. Nous reviendrons à ce point dans la section §5.2 ci-dessous à propos des attitudes des élèves interrogés envers le contenu de l'enseignement de FLE au collège.

Pour terminer, Riis & Francia (2013), qui se sont intéressées au développement exceptionnel de l'espagnol comme langue vivante dans le contexte scolaire suédois (voir §3), mentionnent plusieurs facteurs qui semblent influencer la préfé-

rence des élèves suédois pour l'espagnol. Outre le fait qu'une partie de la population immigrée en Suède a des racines en Amérique latine et que l'espagnol a donc une place comme langue d'héritage pour certains adolescents, les auteures mettent en avant le rôle des vacances de plus en plus populaires en Espagne (c'est-à-dire un contact réel avec la langue cible), un intérêt croissant pour la culture latino-américaine dans la société suédoise (la musique, la nourriture, le foot, etc.) et la perception de l'espagnol comme une langue plus facile à apprendre que l'allemand et le français.

5.2 Les attitudes des élèves suédois envers le français

Dans ce qui suit, nous tournerons notre regard vers les attitudes des élèves suédois du projet TAL envers le français. Notre échantillon inclut des collèges de taille et de localisation variées, situés du nord au sud, incluant à la fois des collèges de grandes villes, ou à proximité de celles-ci, ainsi que des collèges de petites communes rurales (voir Granfeldt et al. 2019 pour plus de détails). Dans les collèges du projet sélectionnés pour l'ALE, l'ELE et le FLE, les élèves en 9^e classe étaient invités à participer au projet. Chaque participant a effectué un nombre de tâches liées à la langue cible, dont un questionnaire électronique et plusieurs tests (un test de grammaire et de vocabulaire écrit et deux tests oraux). Au total, 152 élèves ont rempli le questionnaire, dont 65 en FLE, et l'âge moyen des participants était de quinze ans. Les élèves ont commencé à apprendre la langue vivante à l'âge de douze ou de treize ans (6^e ou 7^e classe selon les établissements). Dans l'échantillon ayant opté pour le français, il y a deux tiers de filles ($n = 41$) et un tiers de garçons ($n = 24$). Tous les participants en FLE, sauf deux, sont nés en Suède et ont indiqué le suédois comme (au moins l'une de leurs) première(s) langue(s). Un certain nombre d'entre eux ont aussi indiqué d'autres premières langues à côté du suédois et se caractérisent plutôt comme bilingues de naissance. En outre, ils parlent anglais comme première langue étrangère, une langue qu'ils ont commencé à apprendre à l'école primaire. Les élèves ont rempli le questionnaire électronique en suédois lors d'un cours de français normal sous la surveillance de leur enseignant(e).

En étudiant le niveau *micro*, nous nous intéressons ici surtout aux attitudes et aux motivations des élèves envers leur langue vivante, le français, mais aussi à celles envers l'anglais. Le questionnaire électronique inclut des questions sur le répertoire linguistique des élèves et sur leurs expériences de l'enseignement des langues et il met aussi l'accent sur des aspects motivationnels et émotionnels relatifs à l'acquisition du français et inclut des questions sur le soi idéal en FLE (*The L2 motivational self system*, Dörnyei 2009, Rocher Hahlin 2020), la motivation instrumentale (Gardner & Lambert 1972), l'anxiété langagière (Horwitz

et al. 1986) et la volonté de communiquer (McCroskey & Baer 1985). Le questionnaire est basé sur un mélange de questions à choix multiples, de questions ouvertes et d'affirmations basées sur des échelles de Likert.⁷ Nous référons aux publications de Sayehli et al. (2022) pour un aperçu global des résultats relatifs aux aspects motivationnels et émotionnels dans les trois langues du projet TAL. En ce qui concerne l'objectif de cette étude sur le FLE, nous nous concentrons sur une analyse qualitative d'un nombre limité de questions liées aux attitudes des apprenants de FLE envers la langue de leur choix. Nous mettons l'accent sur : 1) la motivation du choix du français comme langue vivante, 2) la perception de l'utilité du français dans la vie quotidienne et future et 3) les activités qui dominent dans l'enseignement du français, selon les élèves, et leurs attitudes envers ces activités.

5.2.1 Pourquoi étudier le français ?

Les réponses libres des élèves à la question *Pourquoi as-tu choisi d'étudier le français ?* résumées dans la Figure 4 laissent entrevoir un nombre de facteurs internes et externes, déjà mentionnés dans la littérature (voir §5.1), ayant influencé les élèves suédois dans leur choix du FLE comme langue vivante. Il faut noter que certains élèves ont indiqué plusieurs facteurs, ce qui explique pourquoi il y a dans cette figure 115 réponses analysées provenant des 65 participants.

La raison la plus souvent évoquée par les élèves est liée à une caractéristique de la langue elle-même : sa beauté ($n = 36$), comme exemplifié dans (1) :

- (1) Parce que je pense que c'est une langue extrêmement belle.

Bien que la plupart n'expliquent pas le caractère de cette beauté, certains mentionnent sa sonorité et sa mélodie. Le sentiment que la langue française est très belle semble répandu parmi les élèves du projet TAL. Un autre facteur central est l'influence de la famille, qui est mentionnée par 22 élèves. Les parents ou les frères et sœurs, comme illustré dans les exemples (2) et (3), sont indiqués comme des sources d'inspiration mais aussi comme une aide dans les devoirs de français.

- (2) Parce que ma mère et ma sœur ont étudié la langue et habité en France et elles pourront m'aider avec la langue.
- (3) [...] l'un de mes frères a choisi le français et il m'a dit que c'était amusant.

⁷Dans une question basée sur une échelle de Likert, les participants indiquent à quel point ils sont d'accord avec un nombre de propositions relatives aux notions théoriques mentionnées ci-dessus. Les échelles de Likert incluent cinq niveaux allant de 1 (*je ne suis pas du tout d'accord*) à 5 (*je suis entièrement d'accord*).

4 Le passé, le présent et l'avenir du FLE en Suède

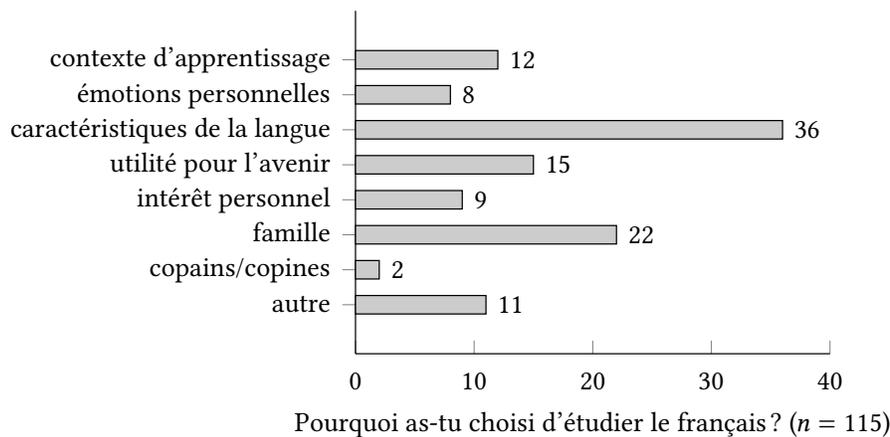


FIGURE 4 : Auto-évaluation des facteurs qui ont influencé les élèves à choisir le français : nombre de réponses au total. Les catégories d'analyse de la Figure 4 proviennent de la littérature antérieure mentionnée dans le §5.1 et incluent des réponses diverses : La mention du contexte d'apprentissage (le caractère du groupe, de l'enseignant ou d'autres élèves); des émotions personnelles (c'est amusant, chouette, intéressant, ...); les caractéristiques de la langue (une belle/jolie langue); l'utilité pour l'avenir (besoin pour les études, la carrière, un futur métier, des voyages envisagés, etc.); un intérêt personnel (pour la France, Paris, la culture, l'histoire ou le film); la famille (l'influence des parents, des frères et sœurs ou des cousin(e)s).

En revanche, nous pouvons constater que les amis sont très rarement mentionnés comme exerçant une influence directe sur le choix du français ($n = 2$).

En outre, un groupe d'élèves ($n = 12$) mentionne des facteurs très concrets liés à leur collège et au contexte scolaire dans lequel ils se trouvent. Comme dans l'exemple (4), certains évoquent le fait que la classe de français est souvent plus petite que celle d'espagnol ou d'allemand, ce qui est ressenti comme un avantage. D'autres mentionnent une enseignante particulièrement populaire en FLE, comme illustré sous (5).

- (4) [J'ai] choisi le français parce que j'avais entendu que la classe de français était petite et j'ai pensé alors qu'on peut avoir plus d'aide et qu'il est moins gênant de faire des présentations et de parler devant la classe.
- (5) Je l'ai choisi aussi parce qu'il y avait un si bon prof de français à la différence de l'espagnol.

Il est clair que pour certains élèves, des facteurs contextuels jouent un rôle primordial pour leur choix. Ce facteur est plus souvent commenté que celui d'un intérêt personnel particulier, comme la culture et l'histoire françaises, le film ou le sport ($n = 8$).

Finalement, un quart des élèves ($n = 15$) ont une vision claire de ce qu'ils veulent faire dans l'avenir et pour eux le français fait partie de leurs besoins futurs liés à des études, une carrière professionnelle ou encore des voyages après le bac. Dans toutes ces situations, il sera important de bien maîtriser la langue française et c'est pour cette raison qu'ils ont choisi d'étudier le français au collège, comme l'exprime un élève dans l'exemple (6). Il est conscient du fait que le français est une langue internationale qui peut donc être utile pour lui.

- (6) Parce que c'est le mieux pour mon avenir. Dans les métiers qui m'intéressent, c'est un grand avantage de parler français. [...]. C'est aussi une belle langue qui est parlée dans beaucoup de pays du monde entier.

Ces élèves semblent avoir une vision de l'utilité du français dans leur avenir et se voient comme de futurs utilisateurs de la langue. Nous pouvons cependant noter que ces élèves ne sont pas en majorité dans notre échantillon, ce qui sera encore plus clair dans la sous-section suivante.

5.2.2 L'utilité du français dans la vie quotidienne et future

Il est impossible d'évoquer les attitudes des élèves suédois envers le FLE sans aussi mentionner leurs attitudes envers l'anglais. Comme dans la littérature antérieure (Busse 2017), l'attitude positive envers l'anglais ressort également des données de notre questionnaire. Comme la Figure 5 le montre, les réponses des élèves suédois, qui sont presque tous entièrement d'accord, confirment la position de l'anglais comme la langue la plus importante à apprendre. En revanche, la nécessité d'apprendre le français pour une personne qui parle déjà bien l'anglais est moindre, selon un grand nombre des élèves (voir Figure 6). Près de la moitié d'entre eux semblent d'accord ou presque d'accord (réponses 4 ou 5) sur le fait qu'une personne qui parle anglais n'a pas vraiment besoin d'apprendre le français.

L'utilité, la nécessité et le caractère indispensable de l'anglais sont souvent mentionnés par les adolescents qui pensent à leurs futures études, leur carrière ou à leurs vacances et loisirs. Comme on l'observe dans les Figures 7 et 8, les opinions des élèves de FLE sur l'utilité du français pour leur avenir sont beaucoup moins unanimes. Peu d'élèves espèrent pouvoir utiliser le français dans leur vie quotidienne dans dix ans et les réponses sur l'utilité du français dans l'avenir sont mitigées. Autour de 35% des élèves (réponses 4 ou 5) pensent que le français sera une ressource utile dans leur vie future. Les autres sont neutres (18%) ou rejettent cette idée (46%).

4 Le passé, le présent et l'avenir du FLE en Suède

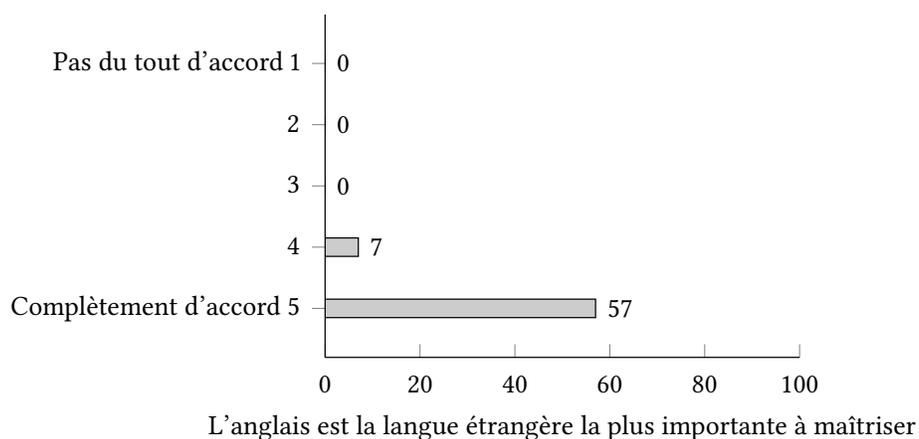


FIGURE 5 : Les attitudes des élèves suédois envers l'anglais ($n = 64$)

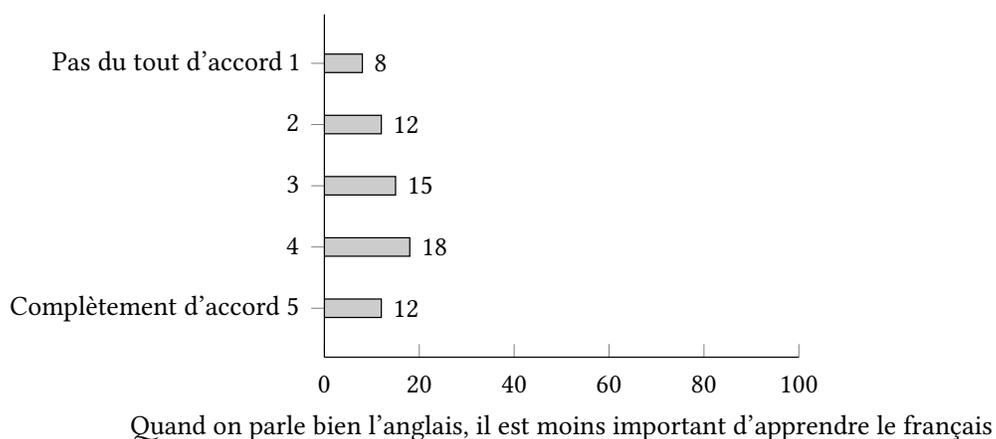


FIGURE 6 : Les attitudes des élèves suédois qui comparent le français avec l'anglais ($n = 65$)

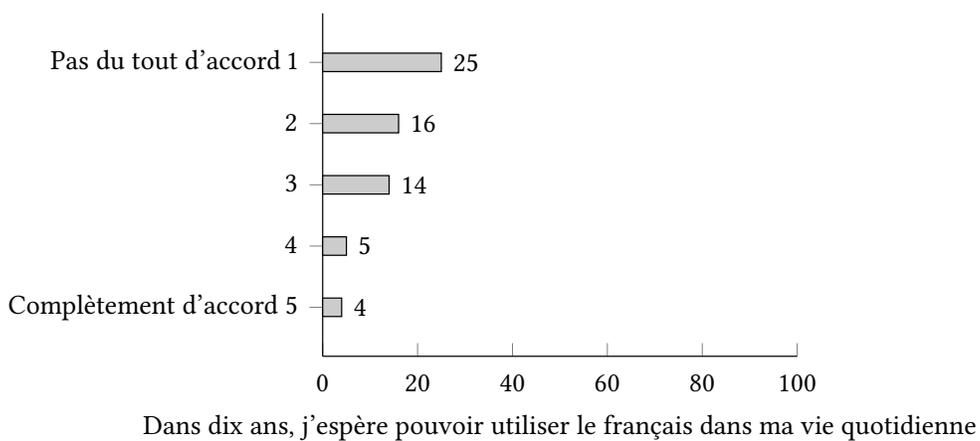


FIGURE 7 : L'espoir d'un jour savoir parler français dans la vie quotidienne ($n = 65$)

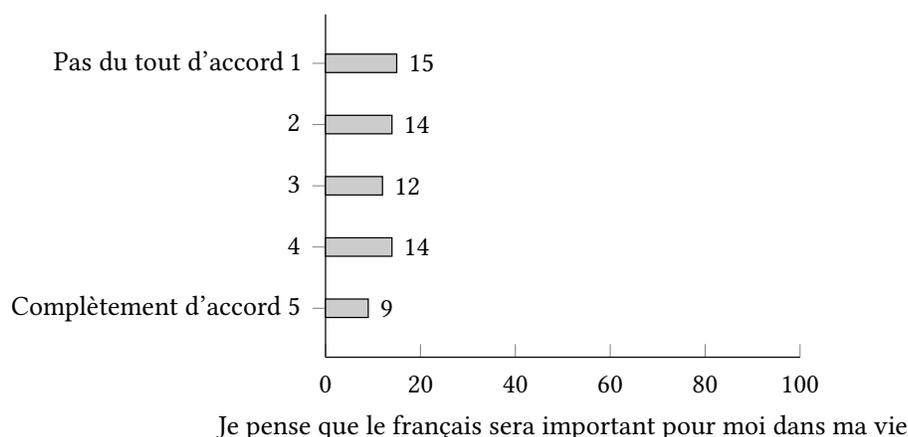


FIGURE 8 : L'utilité du français dans l'avenir, selon les élèves suédois ($n = 65$)

5.2.3 Les leçons de français : quelles activités ?

Un premier constat, basé sur les réponses libres des élèves à la question *Quelles activités dominent les leçons de français?* est qu'il y a forcément une variation dans les activités mentionnées.⁸ Huit élèves soulignent explicitement cette variation dans l'enseignement dans leurs réponses, ce qui est aussi confirmé par le fait que 29 élèves énumèrent au moins trois activités habituelles, et parfois plus, pour caractériser les activités dans les leçons de FLE. En outre, le travail en classe semble très centré sur le manuel de français (livre de textes et cahier d'exercices). 25 élèves décrivent que leur manuel est le pivot de l'enseignement. Sachant que le manuel inclut à la fois des textes et des exercices de grammaire, de vocabulaire, de compréhension orale et écrite, des tâches de conversation et des jeux, il faut regarder les réponses plus en détail pour avoir de l'information sur les compétences qui sont travaillées en classe de français, selon les élèves. La distribution des réponses liées aux capacités spécifiquement entraînées en classe de français ($n = 111$) se trouve résumée dans la Figure 9. Il faut noter que certains participants ont indiqué plusieurs capacités différentes, ce qui explique pourquoi nous référons ici à 111 réponses au total pour les 65 participants.

Selon un grand nombre d'élèves ($n = 39$), c'est la grammaire qui se trouve au centre des activités dans les classes de français. Certains élèves, comme dans l'exemple (7), ne mentionnent que cette activité alors que d'autres, comme dans

⁸Au total les élèves en langues vivantes auront 340 heures d'enseignement (minimum) au collège dont au moins 48 heures en 6^e classe mais les établissements scolaires décident eux-mêmes la manière de distribuer le nombre d'heures par semaine et par an. Pour la plupart, il s'agit d'environ 2h à 2,5h d'enseignement de la langue vivante par semaine.

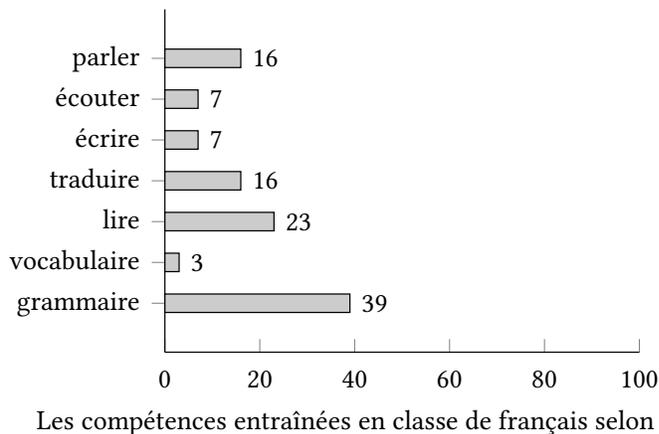


FIGURE 9 : Les compétences travaillées en classe de français, selon les élèves suédois

l'exemple (8), décrivent que la grammaire est une partie importante de l'enseignement qui intègre aussi d'autres activités.

- (7) Nous parlons beaucoup de la grammaire et de quand il faut l'utiliser.
- (8) Nous avons beaucoup de présentations de grammaire et nous faisons aussi beaucoup d'exercices qui y sont liés. C'est probablement ce que nous faisons le plus souvent mais nous travaillons aussi durement avec la lecture et la traduction des textes français de notre manuel.

Nous pouvons y ajouter que quatre élèves spécifient que ce sont « les verbes » qui se trouvent au centre des activités de grammaire. En comparaison, le vocabulaire n'est mentionné que par trois élèves.

De plus, la traduction de textes accompagne souvent les activités grammaticales. Comme illustré dans l'exemple (9), un groupe d'élèves ($n = 17$) précise que la traduction est une activité importante, souvent intégrée dans le travail avec le manuel de français.

- (9) Nous travaillons le plus souvent avec les textes que nous traduisons puis nous faisons des exercices qui y sont liés. Il y a souvent de la grammaire aussi.

Si nous y ajoutons les commentaires qui mentionnent la lecture ou la compréhension écrite ($n = 23$) et la rédaction de textes et la production écrite ($n = 7$), nous constatons que les élèves semblent passer une grande partie du temps en

classe de français à travailler la langue écrite et les structures de la langue dans des activités de grammaire et de traduction liées aux manuels.

En contraste, relativement peu d'élèves mentionnent les activités qui intègrent la langue parlée. Sept élèves évoquent les exercices de compréhension orale et seize élèves mettent en avant la production orale (« parler ») ou l'interaction (« discuter ») avec les membres de la classe. Dans l'exemple (10), un élève constate que les activités orales sont plutôt rares dans ses cours de FLE.

- (10) [...] parfois nous lisons à haute voix mais c'est rare que nous parlions oralement les uns avec les autres.

Après avoir décrit les activités dans les cours de FLE, mentionnées par les élèves, nous allons maintenant tourner le regard vers leurs attitudes et leurs émotions par rapport à ces activités.

5.2.4 Les attitudes des élèves envers les activités en classe de FLE

Les réponses à la question ouverte *Qu'est-ce qui est amusant aux cours de FLE et que-ce qui est moins amusant?* nous donnent quelques indications intéressantes sur les attitudes des élèves. Tout d'abord, une vingtaine d'élèves ne mentionnent pas d'activités précises mais se contentent à constater que « tout me plaît », « je déteste le français » ou sinon « je n'aime pas les devoirs », etc. D'autres élèves sont plus informatifs quant à leurs attitudes envers des activités spécifiques en classe. Parmi les activités les plus appréciées, nous trouvons les exercices oraux : parler et interagir avec les pairs en français ($n = 15$), comme illustré dans l'exemple (11), ou sinon écouter et essayer de comprendre ce qu'on dit ($n = 7$) (voir Busse & Williams 2010, Oakes 2013).

- (11) Je trouve que le plus amusant c'est de parler et de faire la conversation avec les autres dans la classe de français. Mais je trouve ennuyeux de travailler la grammaire.

Or, les activités liées à la langue écrite sont aussi mentionnées par un nombre d'élèves qui apprécient la lecture de textes en français ($n = 8$) et la rédaction de textes ($n = 5$). Certains mentionnent aussi qu'ils aiment apprendre du vocabulaire et des expressions utiles ($n = 6$) et travailler la grammaire ($n = 4$). L'attitude négative envers les exercices de grammaire, signalé dans l'exemple (11), ressort pourtant clairement des réponses sur les activités que les élèves n'apprécient pas ($n = 17$). D'autres mentionnent le travail dans le manuel ($n = 4$), la lecture et la traduction ($n = 4$) comme étant des activités moins appréciées. En effet, plusieurs

élèves expriment le contraste entre les activités orales et le travail avec les exercices de grammaire qui sont laborieux selon certains et ennuyeux selon d'autres. L'exemple (12) illustre cette dichotomie avec quelques nuances.

- (12) C'est amusant quand on comprend ce que dit le professeur ou quand on comprend complètement un texte et quand on peut parler avec quelqu'un. C'est moins drôle avec la grammaire parce qu'on n'y comprend rien !

Il faut pourtant aussi mentionner qu'un petit groupe d'élèves ($n = 4$) mentionnent des difficultés ressenties avec les exercices oraux qui sont liées aux émotions négatives et le stress lorsqu'il faut parler devant la classe (cf. *second language anxiety*, Horwitz et al. 1986), comme illustré dans l'exemple (13).

- (13) Je trouve que c'est moins amusant de parler devant la classe puisque je trouve cela très dur et je me sens toujours nerveux.

Pour terminer, mentionnons aussi les commentaires libres à la fin du questionnaire, où les élèves ont eu la possibilité d'ajouter encore des réflexions personnelles s'ils en ressentaient besoin. Certains élèves, dont celui qui s'exprime dans l'exemple (14), ont alors saisi l'occasion d'élaborer encore leurs avis sur l'enseignement de français.

- (14) Je veux parler plus ! À la fois en français et en anglais. Je trouve que c'est surtout cela qui sera utile dans l'avenir.

Ce commentaire accentue encore un déséquilibre vécu par certains élèves entre les activités qui dominent dans la salle de classe de français (grammaire, traduction, textes...), d'un côté, et les outils communicatifs pour l'avenir (parler, communiquer, discuter), de l'autre côté. Ce sont ces derniers qui, pour un groupe important d'élèves, correspondent aux activités les plus appréciées et les compétences qu'ils souhaitent maîtriser dans l'avenir.

6 Discussion

6.1 Anna : Apprenante guidée du FLE en Suède

Parmi les nombreux élèves que nous avons rencontrés lors du projet TAL, il y a Anna, une adolescente de 15 ans, qui habite dans une petite commune dans le nord de la Suède avec 18.000 habitants, dont 6.000 dans la ville-centre. Au moment où nous avons rencontré Anna, elle étudiait le FLE depuis trois ans. Elle

avait choisi le FLE parce qu'elle trouvait que le français était une belle langue et parce qu'elle avait envie d'aller un jour en France. Le choix du français était entièrement le sien et depuis toujours elle avait cette envie d'apprendre le français. Anna aime bien lire et écouter des émissions en français et adore le défi d'essayer de comprendre ce qu'on dit. De manière générale, Anna aime les langues et elle voudrait en apprendre plusieurs dans sa vie. Elle considère que l'anglais est la langue étrangère la plus importante pour elle, mais elle dit être fière d'apprendre le français et aime que les autres la considèrent comme une personne qui connaît cette langue. Pourtant, elle ne pense pas que le français jouera un rôle important dans sa vie quotidienne dans l'avenir. L'établissement scolaire d'Anna est un collège, le plus grand des quatre collèges de la commune, et intègre environ 350 élèves en 2021. En 2000, quinze pour cent des élèves qui avaient choisi une langue vivante dans la commune avaient choisi le FLE. Ces dernières années (2020–2021), ce chiffre oscille entre deux et six pour cent. Lors de notre visite en 2018, le principal de l'établissement nous a affirmé que depuis quelques années son collège était le seul de la commune à offrir le FLE et qu'il y a déjà eu plusieurs discussions dans le passé pour enlever le FLE du programme même de ce collège parce que le nombre d'élèves qui choisissent le FLE était insuffisant. Le coût élevé de ces petits groupes d'enseignement constitue souvent un problème économique pour l'établissement scolaire et le principal ne peut pas garantir que le FLE y soit toujours une option dans l'avenir. Dans la classe de français d'Anna, il y avait au moment de notre visite six élèves.

Le fait qu'Anna ait appris le FLE dans une petite ville dans le nord de la Suède est le résultat de toute une série de circonstances et de choix à différents niveaux. L'apprenante que nous avons nommée Anna se trouve au cœur d'un écosystème éducatif complexe qui définit largement les conditions de son apprentissage des langues vivantes. Dans cette contribution, un premier objectif a été de discuter certaines de ces conditions et leurs effets pour l'enseignement du FLE en Suède à l'aide d'un modèle à trois niveaux (Douglas Fir Group 2016) : *macro*, *méso* et *micro*. Au niveau *macro*, la politique linguistique éducative du pays a eu pour résultat une politique d'accès (Kaplan & Baldauf 2005) à une langue vivante après l'anglais construite autour des valeurs du choix et de la concurrence qui sont à la base du système éducatif suédois depuis les années 1990 (Yang Hansen & Gustafsson 2016). Alors qu'il a été obligatoire pour Anna de faire un choix linguistique en plus de l'anglais, il a été facultatif de choisir une langue vivante telle que le FLE. Toujours au niveau *macro*, la politique linguistique a pourtant privilégié trois langues étrangères, le FLE, l'ALE et l'ELE qui ont un statut spécifique ; deux de ces trois langues doivent être proposées par les communes et les organisateurs indépendants (Ministère d'éducation 2011). Avec son rêve depuis toujours d'apprendre le FLE, Anna a eu la chance d'être née dans une commune

et d'habiter près d'un collège qui, à l'époque, proposait le FLE au programme des langues vivantes. Il n'est pas certain que ce choix existe encore d'ici quelques années. Le fait qu'elle avait choisi le FLE et non pas l'ALE ou l'ELE semble être le résultat d'une attitude globale et stéréotypée vis-à-vis du français, celle d'une beauté particulière de la langue. Pourtant, à la différence de l'anglais, le FLE ne semble pas faire partie de ses projets individuels pour l'avenir.

6.2 **L'avenir du FLE en Suède : Tendances positives et négatives**

Un deuxième objectif de cette contribution a été de tracer le développement du FLE en Suède depuis l'entrée du pays dans l'UE et d'essayer d'envisager son avenir. En ce qui concerne le développement pendant ces 25 dernières années, nos analyses aux niveaux *macro* et *méso* ont montré quelques tendances claires. Après une première période pendant laquelle le FLE a perdu des élèves au profit de l'ELE, le niveau s'est stabilisé autour de quinze pour cent des élèves après 2007, l'année de l'introduction des points supplémentaires pour les études de langues vivantes. Avec Spolsky (2004), on peut alors conclure que cette mesure de gestion a eu l'effet souhaité au niveau des pratiques des jeunes mais la question reste ouverte en ce qui concerne les croyances. Les attitudes enregistrées des élèves ne semblent pas s'aligner avec l'idée d'une utilité du FLE pour l'avenir. En plus, la stabilisation du FLE ne concerne pas le pays entier. Nous avons pu constater que parmi les trois langues vivantes principales, l'offre de FLE s'est réduite de façon importante pendant la même période, surtout dans les petites communes. Bien qu'une proportion d'élèves stable au niveau national fasse des études de FLE en 2022, le nombre de communes dans lesquelles il n'y a plus d'élèves de FLE est cinq fois plus élevé qu'en 2007.

En ce qui concerne la question de l'avenir du FLE dans le contexte scolaire en Suède, ce sont dans ces tendances qu'il faut chercher les éléments d'une réponse possible. D'abord on peut constater qu'il y a des tendances positives. Au niveau *macro*, la politique linguistique éducative a changé en 2007 sous l'effet de l'introduction d'une « carotte » constituée de points supplémentaires pour les élèves ayant étudié des langues vivantes à des niveaux avancés au lycée. D'après nos analyses, il est probable que cette mesure a eu un effet positif sur la proportion d'élèves au collège qui décident d'étudier une langue vivante. Par rapport au FLE, l'effet a été positif parce qu'une grande partie des élèves de FLE provient d'une classe sociale où il est normal de faire des études supérieures, habitant surtout dans les villes universitaires, les grandes villes ou les communes proches des grandes villes. En d'autres termes, cette mesure a ciblé un public parmi lequel le choix du FLE était déjà une tradition.

En même temps, il y a aussi des tendances négatives pour le FLE qui illustrent la complexité et l'interdépendance des niveaux différents du modèle. Le cas le plus clair concerne la décision récente prise en 2018 de ne plus laisser aux communes le choix de commencer l'enseignement des langues vivantes en 6^e (12 ans) ou en 7^e (13 ans) classe. Cette décision au niveau *macro* (politique linguistique éducative) est basée sur la conviction qu'un début d'apprentissage plus précoce conduira à de meilleurs résultats. Nos analyses montrent qu'il est probable que cette décision ait déjà entraîné des conséquences négatives au niveau *méso*, notamment en ce qui concerne l'offre de FLE à travers le pays. En fait, le nombre des communes qui n'enregistrent pas d'élèves de FLE a augmenté de 40 à 50 depuis cette décision. Cette évolution pourrait être le début d'un cercle vicieux pour le FLE dont les conséquences seront encore plus visibles dans l'avenir. Avec une réduction de l'offre de FLE, il y aura moins de membres de famille, moins de frères et sœurs et, à plus long terme, moins de parents qui auront étudié le FLE au collège et au lycée et ainsi moins d'apprenants modèles vers qui les futurs élèves pourront se tourner au moment de leur choix d'une langue vivante. Nos analyses des questionnaires au niveau *micro* montrent que les membres de famille sont importants dans le processus du choix. Les expériences des membres de la famille proche en tant qu'apprenants d'une langue vivante spécifique représentent une source d'information unique et importante. De façon inverse, on peut parler d'un cercle vertueux pour l'ELE. Après son introduction en 1994, il y a de plus en plus d'élèves et ainsi de membres de famille et de camarades qui ont appris la langue, ce qui a eu pour résultat que cette langue aujourd'hui est enseignée dans pratiquement tous les établissements scolaires en Suède.

Au cœur de ces tendances se trouvent, toujours au niveau *micro*, les attitudes et les motivations des élèves par rapport au FLE. A la différence de l'anglais, langue associée à une très grande utilité et nécessité pour réaliser des projets personnels, le FLE est souvent choisi sur la base d'une appréciation globale en tant que langue (« le français est une très belle langue »). Qui plus est, la perception de l'enseignement qu'ont les élèves ne semble pas les aider à développer d'autres images liées au FLE. Les élèves expriment que, selon eux, c'est avant tout la compétence grammaticale, la traduction et les textes qui sont travaillés dans la classe de langue. Même si cette perception ne serait pas objectivement correcte, elle représente un problème dans la mesure où elle empêche les élèves de développer leur confiance en eux en tant que locuteurs qui savent parler et interagir dans la langue cible, ce qui constitue, selon une majorité d'entre eux, leur besoin central pour l'avenir (Busse & Williams 2010, Oakes 2013). En revanche, c'est aussi à ce niveau *micro* que se trouve la clé d'un changement possible. Sans le soutien des jeunes, la politique linguistique éducative du niveau *macro* a beau

privilégier l'apprentissage des langues vivantes en général et du FLE en particulier (Mitchell 2009), ce sont les choix, la détermination et l'investissement des élèves qui décideront en dernier lieu de l'avenir du FLE en Suède, un constat qui n'est d'ailleurs en rien spécifique à ce pays.

7 Conclusion

L'apprenant guidé d'une langue étrangère se trouve au cœur d'un écosystème éducatif complexe qui détermine largement ses possibilités d'apprentissage et les résultats de son acquisition. Dans les recherches, il y a un consensus émergent que face à cette complexité il faudra mettre en dialogue différentes disciplines afin d'arriver à discuter l'apprentissage des langues dans toute sa complexité. S'il existe déjà des approches écologiques de l'apprentissage des langues secondes et étrangères, le modèle du Douglas Fir Group (2016) propose un cadre transdisciplinaire intégrant, entre autres, les sciences de l'éducation, la sociologie, les sciences cognitives, la psychologie et la linguistique, pour l'étude de ces questions aux niveaux *macro*, *méso* et *micro*.

Dans cette contribution, nous nous sommes donné deux objectifs. Le premier consistait à essayer d'appliquer ce modèle sur la situation du FLE en Suède, ce qui nous a permis de tracer comment les idéologies linguistiques sur le plan national ont été implémentées dans les politiques linguistiques éducatives avec des effets sur la proportion d'élèves qui étudie le FLE et sur l'offre de FLE au niveau des établissements scolaires à travers le pays. Le modèle nous a également permis d'étudier les facteurs susceptibles de déterminer le choix des élèves du FLE comme langue vivante à l'école et leurs émotions et attitudes envers la langue française et les activités qui dominent en classe de FLE.

Le deuxième objectif a été de tracer le développement du FLE dans le contexte scolaire depuis l'entrée de la Suède dans l'Union européenne et de discuter de son avenir. Alors qu'il y a eu pendant cette période des mesures qui ont eu des effets positifs sur la proportion d'élèves choisissant le FLE, notamment l'introduction des points supplémentaires pour les cours de langues vivantes, il y a aussi des tendances négatives. A la différence des deux autres langues vivantes principales, à savoir l'allemand et l'espagnol, le FLE est en train de disparaître de l'offre éducative d'un nombre grandissant de collègues. Nos analyses suggèrent que ce développement est actuellement accéléré par la décision prise au niveau *macro* en 2018 d'obliger les établissements scolaires de commencer l'enseignement des langues vivantes au plus tard en 6^e classe. Cette décision politique, fondée sur l'observation qu'il vaut mieux commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue

le plus tôt possible, était une mesure prise dans l'optique de renforcer la place des langues vivantes à l'école. Paradoxalement, pour des raisons administratives et économiques, il semble que cette même mesure ait ouvert la voie à une diminution du nombre de langues vivantes proposées dans les établissements scolaires. Cette tendance, qui frappe avant tout le FLE, illustre parfaitement la complexité inhérente à ces questions.

Remerciements

En travaillant sur cette contribution, nous avons eu l'occasion de réfléchir aux travaux de Daniel et à ce qu'ils représentent pour nous. Avec une carrière si riche et active que la sienne, il est, bien évidemment, impossible d'en rendre compte en quelques lignes. S'il faut cependant choisir une qualité, qui caractérise non seulement ses travaux mais aussi la personne telle que nous la connaissons, ce serait son ouverture d'esprit. Cela tombe bien parce que c'est un SN, une structure syntaxique à laquelle Daniel a consacré beaucoup de temps et d'énergie, mais surtout parce que le sens véhiculé par cette expression reflète pour nous son intérêt et son respect des idées des autres, ce qu'il a souvent combiné avec une envie de réunir en dépassant les disciplines. C'est également cette qualité qui a inspiré la thématique de notre contribution. A tout cela s'ajoute, sur un plan plus personnel, une gentillesse et une bienveillance exceptionnelles que nous avons pu apprécier à maintes reprises et dont nous tenons à le remercier. Merci Daniel.

Références

- Atkinson, Dwight. 2011. A sociocognitive approach to second language acquisition : How mind, body, and world work together in learning additional languages. In Dwight Atkinson (éd.), *Alternative approaches to second language acquisition*, 155-178. London : Routledge.
- Beacco, Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel & Daniel Véronique. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Boston : Harvard University Press.
- Busse, Vera. 2017. Plurilingualism in Europe : Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101(3). 566-582.

- Busse, Vera & Marion Williams. 2010. Why German? Motivation of students studying German at English universities. *Language Learning Journal* 38(1). 67-85.
- Cabau-Lampa, Beatrice. 2007. Mother tongue plus two European languages in Sweden : Unrealistic educational goal? *Language Policy* 6. 333-358.
- Direction nationale de l'éducation [Skolverket]. 2021. *Uppdrag om språkval i mellanstadiet*. Rapport. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2021/uppdrag-om-sprakval-i-mellanstadiet> (6 juillet, 2022).
- Dörnyei, Zoltán. 2009. The L2 motivational self system. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (éd.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 9-42. Bristol : Multilingual Matters.
- Douglas Fir Group. 2016. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal* 100. Supplement 2016, 19-47. DOI : 10.1111/modl.12301.
- Eurobaromètre. 2012. *Europeans and their languages*. Report 386. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (27 juin, 2022).
- European Commission. 1995. *White paper on education and training : Teaching and learning towards the learning society*. Directorate-General XXII. Education, Training and Youth.
- Commission Européenne. 2012. *First European survey on language competences : Final report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2022. *Élèves par niveau d'étude et langue étrangère moderne étudiée : Nombres absolus et en % des élèves par langue étrangère (EDUC_UOE_LANG01)*. <https://ec.europa.eu/eurostat/fr/> (7 décembre, 2022).
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Granfeldt, Jonas & Malin Ågren. 2019. *Évolution de l'étude de la langue française à l'école suédoise : les tendances de 2000 à 2018*. *Synergies Pays Scandinaves*, 14. 47-59.
- Granfeldt, Jonas, Susan Sayehli & Malin Ågren. 2019. The context of second foreign languages in Swedish secondary schools : Results of a questionnaire to school leaders. *Journal of Applied Language Studies* 13(1). 27-48.
- Granfeldt, Jonas, Susan Sayehli & Malin Ågren. 2021. Trends in the study of Modern languages in Swedish lower secondary school (2000–2018) and the impact of grade point average enhancement credits. *Education Inquiry* 12(2). 127-146.
- Hilton, Heather. 2021. Panorama historique de la recherche en acquisition des langues. In Pascale Leclercq, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German (éd.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 19-34. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Horwitz, Elaine, Michael Horwitz & Joann Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2). 125-132.
- Kaplan, Robert B. & Richard B. Jr Baldauf. 2005. Language-in-education policy and planning. In Eli Hinkel (éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1013-1034. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lasagabaster, David. 2017. Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective. *The Modern Language Journal* 101(3). 583-596.
- Lundahl, Lisbeth, Inger Arreman Eriksson, Anne-Sofi Holm & Ulf Lundström. 2013. Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry* 4(3). 497-517.
- Mazières, Frédéric & Daniel Véronique. 2021. Pour une formation à la politique linguistique éducative et à l'intervention en didactique du français langue étrangère. *Synergies France* 14/15. 167-181.
- McCroskey, James & Elaine Baer. 1985. *Willingness to communicate : The construct and its measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association.
- Ministère d'éducation. 2011. *Skolförordning*. <http://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2011:185> (6 juillet, 2022).
- Miron, Gary. 1993. *Choice and the use of market forces in schooling : Swedish education reforms for the 1990s (No. 25)*. Stockholm : Institute of International Education, Stockholm University.
- Mitchell, Rosamond. 2009. Foreign language teaching and educational policy. In Karlfried Knapp & Barbara Seidlhofer (éd.), *Handbook of foreign language communication and learning*, 79-108. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Oakes, Leigh. 2013. Foreign language learning in a 'monoglot culture' : Motivational variables amongst students of French and Spanish at an English university. *System* 41. 178-191.
- Pallotti, Gabriele. 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16. 165-197.
- Parrish, Abigail. 2020. Modern foreign languages : Decision-making, motivation and 14-19 schools. *Cambridge Journal of Education* 50(4). 469-481.
- Parrish, Abigail & Ursula Lanvers. 2019. Student motivation, school policy choices and modern language study in England. *The Language Learning Journal* 47(3). 281-298.
- Proposition 1992/93 : 220. 1993. *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/proposition/en-ny-laroplan-for-grundskolan-och-ett-nytt_gg03220/.

- Riis, Ulla & Guadeloupe Francia. 2013. *Lärare, elever och spanska som modernt språk : Styrkor och svagheter –möjligheter*. Uppsala : Centre for professional development & internationalisation in schools.
- Rocher Hahlin, Céline. 2020. *La motivation et le concept de soi : Regards croisés de l'élève et de l'enseignant de français langue étrangère en Suède*. Université de Lund. (thèse de doct.).
- Sayehli, Susan, R. Österberg & Jonas Granfeldt. 2022. Emotion and motivation in younger learners' second foreign language acquisition. In Claire De Wilde & Vanessa Goriot (éd.), *Individual differences in young second language learners* (Studies on Language Acquisition 65), 203-224. Berlin : De Gruyter.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2007. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)* 22(1). 1-14.
- Spolsky, Bernard & Richard D. Lambert. 2006. Language planning and policy : Models. In Keith Brown (éd.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 561-575. Amsterdam : Elsevier.
- Tholin, Jörgen & Anna-Karin Lindqvist. 2009. *Språkval svenska/engelska på grundskolan : En genomlysning*. Université de Borås : Département de l'éducation, Suède.
- van Els, Theo. 2005. Status planning for learning and teaching. In Eli Hinkel (éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 995-1016. London : Routledge.
- van Lier, Leo. 2004. *The ecology and semiotics of language learning : A sociocultural perspective*. Boston, MA : Kluwer Academic.
- Véronique, Georges Daniel. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Véronique, Georges Daniel. 2000. Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Friches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Études de linguistique appliquée* (120). 403-415.
- Williams, Marion, Robert Burden & Ursula Lanvers. 2002. 'French is the language of love and stuff' : Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* 28(4). 503-528.
- Yang Hansen, Kajsa & Jan-Erik Gustafsson. 2016. Causes of educational segregation in Sweden—school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation* 22(1-2). 23-44.

Chapter 5

Appropriate complexity

Gabriele Pallotti

University of Modena and Reggio Emilia

One of the most widespread assumptions in SLA research is that complexity grows over time, so that increasing proficiency in a second language would imply that one's productions become more and more complex. However, this assumption needs to be qualified and further investigated. Firstly, complexity does not grow at the same rate in different linguistic sub-domains (e.g. lexicon, syntax, morphology). Secondly, linguistic complexity varies across tasks and modalities, so that it is not always the case that “the more, the better” – there are adequate levels of complexity, and sometimes more can actually mean worse, at least for certain linguistic structures and sub-domains. This chapter presents results from a longitudinal four-year project involving adolescent learners, together with native speaker controls, performing a number of oral communicative tasks. The analysis looks at the complexity of telephone calls, demonstrating that the degree of syntactic complexity depends on the task's interactional requirements. More specifically, higher levels of syntactic complexity compete with the need to rapidly exchange turns and to direct the interlocutor's attention. As learners progress in the L2, their syntactic complexity in this task tends to decrease, while they develop more sophisticated pragmatic and interactional skills. Similar results are found using the conversation-analytic notion of Turn Constructional Unit (TCU) to compare syntactic complexity in telephone calls and in a narrative retelling task. The conclusion is that linguistic complexity must be interpreted, not just measured. Nowadays several tools are available to calculate dozens of complexity measures, and there is a risk of accumulating results with little reflection about how they should be understood in terms of language development and communicative adequacy. This has pedagogical implications, too, for language teachers must see complexity not as an objective in itself, but in a wider context of linguistic proficiency and functional appropriateness.



1 Introduction

Second language acquisition (SLA) is clearly a multidimensional phenomenon. The introduction of the triad Complexity, Accuracy, Fluency (CAF) a few decades ago (Skehan 1998, Wolfe-Quintero et al. 1998) displayed precisely this awareness, by identifying three main, conceptually independent dimensions to describe language development. This was certainly an improvement from a naive conception seeing the acquisition of a new language as merely a matter of accuracy, that is, equating learning with making fewer mistakes. However, it has also been noted that the three dimensions, important as they are, do not exhaust all the aspects inherent in language learning. In particular, they do not take into account the communicative adequacy of linguistic productions: these might be very complex, accurate and fluent, although completely ineffective in achieving a communicative purpose; conversely, a message could be perfectly functional even if it is minimally complex, accurate and fluent (Pallotti 2009). Communicative language proficiency, i.e. the ability to communicate adequately and functionally, underpins all modern language teaching approaches and is one of the key constructs of current language tests, yet it has been neglected by most SLA research so far.

In this chapter, I will specifically discuss the relationship between linguistic complexity and communicative adequacy. Nowadays, measuring complexity is not a problem (at least for English and a few other languages), with several online tools available for calculating a gamut of scores and indices. The real problem is the way in which these scores are interpreted. Once we learn that mean length of words or clauses, vocabulary range, number of dependents per head, etc. have higher values in text A than in text B, what do we do with it? Can we take this to mean that text A is more advanced, sophisticated, “better” than text B, that it indexes a higher level of linguistic and communicative competence? Are there cases in which more complexity is not necessarily better, which raise the question of what is the appropriate, optimal level of complexity?

This chapter will try to address some of these questions, firstly from a conceptual point of view and then by presenting a study challenging the assumption that “the more complexity, the better”, on a relatively under-explored domain, that is, telephone calls in an additional language.

2 Background

As mentioned, for several decades now, much SLA research has included linguistic complexity among the key variables to be measured, relating it in particular

to general interlanguage development and to various characteristics of communicative tasks. There are now several syntheses of these studies, which have also highlighted some critical issues and unresolved problems. One of the recurring points concerns the theoretical and operational definition of the construct. Several authors have noted that the term “complexity” is polysemic, indicating both structural intricacy and cognitive difficulty (Pallotti 2009, 2015, Bulté & Housen 2012). In this chapter we will restrict use of the term to the first, formal-structural meaning, having to do with the number of elements in a linguistic structure and the intricacy of their relationships. Secondly, construct operationalization has been called into question, too (Norris & Ortega 2009, Bulté & Housen 2012, Pallotti 2015). For example, many studies under-represented the language complexity construct by identifying it with a single measure, e.g. the subordination index, while in other cases redundant measures were used, such as the subordination index and the number of clauses per higher unit (for a review of these issues, see Norris & Ortega 2009, Bulté & Housen 2012). Furthermore, some measures reported to be about complexity are in fact related to difficulty, such as word rarity or the order of acquisition of grammatical rules.

As regards the results accumulated by this line of research, many studies report that lexical, morphological and syntactic complexity grow over time and with increasing linguistic proficiency, so that more advanced coincides in many cases with more complex (e.g. Crossley et al. 2011, Bulté & Housen 2018, Vercellotti 2018, Barrot & Agdeppa 2021). Other studies also noticed that higher levels of complexity tend to be associated with higher scores in holistic ratings (e.g. Yang et al. 2015, Kyle & Crossley 2018, Lahuerta Martínez 2018, Bi & Jiang 2020). Thus it would seem that, in general, the more complexity, the better, or, in other words, that a more complex text indexes a more advanced (that is, typical of later stages of acquisition) and sophisticated (that is, typical of more skilled language users) linguistic system.

However, this general assumption has at times been called into question. Biber et al. (2016: 648) for instance note that “there are numerous grammatical devices associated with complexity, and so texts can be complex in very different ways in addition to being complex to differing extents”. To substantiate this point, in a series of corpus-based studies, Biber et al. (2011, 2016, 2020) showed that the subordination ratio, one of the most widely used indicators of linguistic complexity in SLA research, is not appropriate for assessing progress in academic writing in English. In this language, more competent writers (native users or very advanced learners) tend to produce texts that do not contain many subordinate clauses, but prefer another type of complexity, at the level of phrasal embedding. Biber and colleagues conclude that the assessment of complexity must always be related to

a particular register and textual genre and that developmental trajectories may vary, e.g. between the production of oral conversations and the writing of academic texts.

A similar hypothesis was also formulated by Ortega (2003, 2012) and Norris & Ortega (2009), who, based on a number of studies mostly dealing with English, hypothesized three stages in the development of syntactic complexity. Initially, it increases at the level of coordination, and is then followed by an increase in subordinate structures; the last level of complexification concerns phrases, which become longer and semantically more intricate, for instance with the use of nominalizations. Kyle & Crossley (2018) later demonstrated that fine-grained phrasal complexity indices are better predictors of overall writing quality than general measures of syntactic complexity as well as fine-grained measures at the clausal level. Even the “subordination” construct should not be treated in a unified manner. For example, Lambert & Nakamura (2019) noted that, in a picture description task, novice learners of English tend to use more nominal clauses, such as *I think that...*, while advanced learners employ a wider range and number of adverbial and relative clauses. As regards first language (L1) development at different ages, Nippold et al. (2005) found that subordination rate remains constant between ages 11 and 29, although in this age span nominal clauses tend to decrease while relative clauses increase.

These and other studies show that syntactic complexity is in fact a multidimensional construct: not only is it conceptually incorrect to describe it with a single measure such as the subordination ratio, but its development over time must be described in more nuanced ways than a generic trend such as “complexity increases”, because different types of complexity and different genres and registers must be differentiated. Moreover, the few studies we have reviewed concern English. Even narrowing the field down to academic written communication, research on contrastive rhetoric shows that levels of syntactic complexity that are deemed optimal vary across languages and cultures. For instance, while academic English favors a style with little subordination and relatively simple and short multi-clausal units, academic prose in other languages, such as Italian, Spanish or German, may have different orientations (Connor 2002, 2018, Ortega 2012).

Another area where the principle “the more the better” does not always apply is textual cohesion. At school, students are often taught, both in their mother tongue and in additional languages, to use a large number and variety of textual connectives, because this is supposed to characterize high-level academic prose. However, even this is not always true. For instance, Crossley et al. (2011) found that younger L1 English writers, and those receiving lower proficiency ratings,

tended to employ more cohesive devices, while more advanced writers produced more complex phrases. These findings on L1 development echo the following ironic remarks on second language (L2) teaching:

Sometimes (though not always!) in language teaching, what you teach gets learned, and what you do not teach does not get learned. In the late 1970s, when much attention was given to teaching cohesion, one sometimes found the strangest examples of student writing as a result. An essay might contain very many (unnaturally many, in fact) sophisticated “link expressions”, such as *however, moreover, nevertheless, on the other hand*. But between these elegant link expressions might be the most awful English, full of errors. This was the result of teaching the joining-together skills and not much else. Beautiful joints, holding nothing together. (Johnson 2018: 294)

The same may apply for vocabulary, too. Durrant & Brenchley’s (2019) results challenge the widely held assumption that, as children get older, they use an increasingly sophisticated vocabulary with rarer words. In their large-scale study of the writing of 6–16 year-olds in the UK, they noted that the proportion of rare words in texts did not increase with age. A closer analysis shows that this is due to the fact that younger L1 writers use more low-frequency nouns (e.g., *caldron, fairy, hideout, wisp*), but tend to repeat them more often; older children use a greater variety of low-frequency adjectives, verbs and adverbs. This shows, once again, that global constructs such as “lexical complexity” are too coarse and that developmental tendencies occur at the level of sub-constructs such as different word classes (nouns vs. verbs and adjectives) or types of complexity (diversity vs. word frequency). In a follow-up study based on the same cross-sectional corpus of written essays, Durrant & Durrant (2022) explicitly raise the issue of the “appropriateness” of lexical choices, introducing a further level of distinction, that between different school subjects (English, Science, Humanities) and genres (academic, fiction, news). The evolutionary path does not simply consist of an increase in rare or “academic” words, but in a gradual convergence towards lexical choices appropriate to each writing genre and subject area, implying greater lexical diversification when required by the context and topic. This is also the conclusion reached by Leńko-Szymańska (2021: 222) in her study comparing objective-analytic forms of vocabulary assessments, such as word diversity and frequency, with holistic ratings by human judges: “Sophisticated words used in a text should also be appropriate for the register selected by the writer and the content of an essay. If the whole text is written in conversational style, sophisticated words may not fit. As suggested by the judges, advanced words are also inappropriate to express banal ideas; then they can sound ‘forced and contrived’.”

All these studies call into question the simplistic assumption that “the more complexity, the better”, showing that in some cases the optimal complexity level does not coincide with the highest. From a practical point of view, however, how can one determine whether and to what extent a certain level of complexity is “appropriate”, or more appropriate than another?

First of all, an ample body of research shows that linguistic complexity systematically varies across communicative tasks and genres, for both first- and additional-language users (e.g. Foster & Tavakoli 2009, Ellis 2011, Michel 2011, Michel et al. 2019, Pallotti 2019, Larsson & Kaatari 2020). Thus, one should always speak of complexity that is appropriate for a specific task. Even restricting the scope to one specific task, the question remains how to establish what levels of complexity are appropriate for that task, and when one can talk of under- or over-complexification. A first solution would be asking expert judges to rate the quality of linguistic productions and then see what complexity levels are associated to the highest ratings. Several studies have adopted this approach, providing raters with a series of descriptor scales to assess various dimensions of text quality and then correlate objectively calculated complexity levels with these subjective ratings (e.g. Lahuerta Martínez 2018, Bi & Jiang 2020). A second possibility, which may be considered as a shortcut with respect to the first, is to look at language users who are *a priori* assumed to produce high-quality texts. Traditionally, these are identified with native speakers, although this category has been repeatedly called into question (for a review, see Dewaele et al. 2021). Pallotti (2019) proposes the more neutral term “top language performers”, although this again implies the first way of establishing appropriateness – a top performer is one achieving high quality scores, regardless of their biographical profile. While this approach remains the most valid from a conceptual point of view, it requires the empirical identification, for each task and communicative situation, of a reference sample of participants scoring at the highest level. A more practical alternative rests on the fact that several studies have shown that native speakers, that is, people who started using a language from birth and kept using it regularly for all their life, invariably perform at top levels, at least in what Hulstijn (2015) calls “core language proficiency”, involving linguistic structures common to all registers and varieties (Granena & Long 2013, Dąbrowska 2019). When it comes to more formal and academic language uses, native speakers exhibit more variation, so that the assumption that they all perform at top levels become more questionable (Andringa 2014, Hulstijn 2015, 2019, Dąbrowska 2019).

In this chapter, native language users will be taken as a reference for establishing appropriate complexity levels. In fact, the tasks we will be looking at all

involve mundane language where native speakers are expected to form a rather homogeneous category. Furthermore, both native and non-native speakers belong to a larger population of high school students, so that their educational levels can be assumed to be similar. The distinction between native and non-native speakers is convenient and it follows a long tradition. However, this does not preclude that in future studies a more effortful but valid classification may be produced, based on text quality assessment without regard to biographical characteristics.

3 The study

Previous research has mainly focused on how different levels of complexity may be appropriate for academic communicative contexts, such as essay writing or oral proficiency interviews. In this chapter the scope will be broadened by discussing syntactic complexity in a rather unexplored genre, telephone conversations, a highly interactive, unplanned everyday practice. The aim is to show that, in this domain, too, higher levels of syntactic complexity are not necessarily associated to higher skills or more effective performance.

Data come from the VIP corpus (*Variabilità dell'Interlingua Parlata* [Variability of Spoken Interlanguage]; Pallotti et al. 2011). Informants aged 15–20 at the beginning of data collection took part in the study, which tracked their linguistic development over a period of four years, with recording sessions held every year. 14 were intermediate-advanced L2 learners of Italian with a variety of L1s, while 10 were native Italian speakers, who were tested twice at about 2 years' distance. Native speakers were slightly younger in order to match class level of the learners, most of whom started high school late or had to repeat one or more school years. Written consent was collected from all participants and, in the case of informants under 18 years of age, also from their families. All names were replaced by pseudonyms.

Data transcription and coding is still under way, so that only a subset of data is currently available for analysis. The present investigation will consider four language learners and two native speakers (Table 1). It is thus a small-scale study, whose main goal is not to make inferential generalizations but to suggest new avenues for expanding the debate on complexity and its appropriateness.

Participants performed a variety of oral communicative activities, so that their linguistic skills could be assessed in a range of contexts. The procedure consisted in two sessions on two different days. The first session involved a series of essentially monologic tasks and began with a semi-structured interview, followed

Table 1: Participants in the study

	Country of origin	L1	Years in Italy at T1	Age at T1
Pandita	India	Punjabi	4	17
Catherine	Ghana	Twɪ	6	19
Eden	Eritrea	Tigrinya	6	19
Shirley	Nigeria	English	6	15
Elisa	Italy	Italian	–	15
Valentina	Italy	Italian	–	15

by retelling a silent film and a picture story, then by a map task with the adult interviewer. The second session proposed more interactive tasks, with participants working in pairs. There was another map task, this time with the peer, and two information-seeking activities, one requiring the participants to plan a school trip, the other to select a present for a friend. Both of these tasks required making a number of phone calls to shops, travel agencies, restaurants and hotels, and to a list of “experts” (both youths and older adults), who were asked to provide advice and information. All these phone calls were real, in the sense that real businesses and homes were contacted, so that there was no staging and advanced planning of the interaction. However, all participants, including phone calls receivers, signed a consent form declaring that they were willing to be recorded in the coming weeks. Apart from the initial ice-breaking conversation, all the other tasks were presented in a counter-balanced order in different sessions. To minimize task repetition effects, the tasks performed every year had similar characteristics to ensure comparability, but varied in content. For example, every year a new video clip for the story retelling was presented, but their duration and narrative complexity were held as constant as possible. Likewise, maps in the map task varied every year, as well as the destinations for the school trip or the type of present to select.

This study will focus on two tasks: the film retelling and telephone call openings. Retelling a silent movie is an elicitation procedure widely employed in SLA research, as it allows researchers to observe relatively long stretches of monologic speech, with a good balance between spontaneity and standardization. Telephone calls, on the other hand, have hardly ever been the object of systematic investigation in L2 studies (see however Nuzzo & Gauci 2012, Thörle 2016, Fant & Lundell 2019), although the literature on them in L1 speakers is extensive, especially as regards their opening phases (Schegloff 1986, Luke & Pavlidou 2002). These two tasks represent two poles of a continuum of interactionality. The film

retelling is a highly monologic task, where the interlocutor normally just provides a few backchannels, while telephone call openings are characterized by a rapid exchange of very short turns, with both participants contributing to the establishment of a “ritual state of ratified mutual participation” (Goffman 1963: 100) before they move on to the main business of the call.

Transcription followed a modified version of the Chat-CA system (see Appendix A), with English glosses trying to capture the original Italian text, including non-standard forms. Transcribed data were prepared for quantitative analysis by first dividing them into clauses and AS-Units. The latter can be defined as “a single speaker’s utterance consisting of an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either” (Foster et al. 2000: 365). A sub-clausal unit, in turn, is a “phrase which can be elaborated to a full clause by means of recovery of ellipted elements from the context [three, to the office]... or a minor utterance or “nonsentence” (Quirk et al. 1985)”, like *Oh poor woman, Thank you very much, Yes* (Foster et al. 2000: 366). A slightly modified version of AS-Unit, more suitable for Italian, was adopted, as discussed by Ferrari (2020).

The following excerpts (from Foster et al. 2000) exemplify the units:

- | when I was in the university :: er I have specialized in this
er subject | (1 AS-Unit, 2 clauses; :: indicates clause boundary)
- | three months for this one | (1 AS-Unit, 1 sub-clausal Unit)

This segmentation was carried out by students and research assistants on about 60% of the data, and then checked by the principal investigator; after some initial training and discussions, inter-rater agreement was always over 85%. The remainder of the data were coded by the principal investigator only.

Telephone call openings were also segmented into Turn-Constructional Units (TCU, Sacks et al. 1974), that is, “the smallest interactionally relevant complete linguistic units in their given context” (Selting 2000: 512). The term is commonly used in conversation analysis to indicate units of interaction, which may coincide with syntactic units, such as phrases or clauses, although this is not always the case. Their fundamental characteristic is that they constitute “blocks” of language which may constitute a complete turn, and whose end may thus allow for the beginning of a new turn by another speaker. In other words, “each TCU is a coherent and self-contained utterance, recognizable in context as “possibly complete”. Each TCU’s completion establishes a Transition-Relevance Place (TRP) where a change of speakership becomes a salient possibility that may or may not be realized” (Clayman 2012: 151).

Syntactic complexity was assessed using the following measures:

Words per AS-Unit (words/AS-U). The length in words of each AS-Unit (including clauses, multi-clausal and sub-clausal units).

Words per clause (words/clause). The length in words of each complete clause, that is, a syntactic structure minimally consisting of a verb and all its necessary arguments. This category includes clauses with zero subjects, which are grammatical in Italian, but not sub-clausal units such as *in the evening* or *really?*

Dependent clauses per AS-Unit. All clauses depending on a matrix clause, divided by the total number of AS-Units. The criteria for establishing what is a dependent clause are those exposed in Ferrari (2020), which only partially match Foster et al.'s (2000) approach.

Dependent clauses per clause. All clauses depending on a matrix clause, divided by the total number of clauses. This is the standard subordination ratio.

The first two measures tap length of syntactic unit, while the last two concern the degree of clausal embedding. For both sets, the denominator is either the clause or the AS-unit. While this introduces some redundancy (clause-based and AS-unit-based measures are clearly correlated), there are some reasons for retaining both operationalizations. Clause-based measures, in fact, refer to a purely linguistic, syntactic unit such as the clause, while the AS-unit is an interactional unit, relating more to the notion of conversational move and including a number of syntactically incomplete, though pragmatically fully appropriate, sub-clausal units. The two types of units also allow one to compare results with previous research on written and oral productions, and are thus relevant to answer questions about appropriate levels of complexity in different modalities.

4 Results

The next pages will present the results of the study, with a quantitative analysis and a qualitative discussion of some excerpts (a preliminary and complementary description of individual and group developmental trajectories may be found in Ferrari 2012). The quantitative analysis will be based on the averages of the four learners relative to the four years of the study (T1–T4), in order to observe any developmental trends, while the native speakers' column reports the average scores over the two data collections for the two Italian participants. We will first discuss syntax, with classical measures of complexity such as unit length and various subordination indices. This will be followed by an analysis of interactional dynamics based on the notion of TCU.

4.1 Syntactic analysis

Table 2: Film retelling – syntactic complexity (group average and min-max range)

	T1	T2	T3	T4	NS
words/AS-U	5.73 (4.56–7.28)	5.77 (4.89–6.41)	6.22 (5.56–6.83)	5.66 (5.04–6.10)	6.97 (4.86–8.36)
words/clause	4.55 (4.31–4.91)	4.97 (3.96–5.63)	5.61 (5.00–6.83)	4.90 (4.80–5.08)	5.68 (4.58–6.73)
dep cl/AS-U	0.37 (0.22–0.53)	0.31 (0.23–0.39)	0.26 (0.22–0.33)	0.30 (0.20–0.38)	0.42 (0.21–0.69)
dep cl/clause	0.29 (0.21–0.36)	0.27 (0.20–0.33)	0.23 (0.19–0.26)	0.25 (0.19–0.30)	0.33 (0.25–0.43)

In the narrative task, native speakers' productions were syntactically more complex than the learners' were. Table 2 shows that both their AS-units (6.97 words, vis-à-vis values between 5.66 and 6.22 for the learners) and their clauses (5.68 words vs 4.55–5.61) were longer. They also produced more dependent clauses per AS-Unit (0.42) and per total number of clauses (subordination ratio = 0.33). The learners did not seem to follow a linear developmental pattern, as their scores for both length of unit and subordination fluctuated over the four years, without displaying an increasing or decreasing overall trend, although they always remained below native speakers' values. These were intermediate-advanced learners and previous research has shown that subordination and length of unit tend to increase mostly in the initial stages of L2 acquisition and then stabilize in a plateau (Verspoor et al. 2012), which might also be the case for this group of participants.

Things are rather different regarding telephone call openings (Table 3). Here, too, native speakers tend to produce longer AS-units, with an average length of 4.97 words, higher than any of the learners' values over the four years. Their average clause length (6.48) is slightly higher, too, although it lies within the learners' range of values over the four years (between 5.65 and 6.71). The main difference concerns subordination. Native speakers produce very few dependent clauses per AS-Unit (0.08) and per clause (0.11), while these are more frequent in learners' speech, with values between 0.09 and 0.19 and 0.13 and 0.21, respectively. This propensity to subordinate is particularly striking in the first year, when learners produce almost twice as many dependent clauses per AS-Unit and per clause than native speakers. This subordination ratio drops considerably in the second year and remains constant for the three subsequent years, which

somehow resonates with Ortega's (2003, 2012) remarks on written language development.

Table 3: Telephone calls – syntactic complexity (group average and min-max range)

	T1	T2	T3	T4	NS
words/ AS-U	4.01 (3.42–4.91)	4.05 (3.40–5.16)	3.99 (3.14–5.25)	3.99 (2.84–5.41)	4.97 (4.31–6.11)
words/ clause	5.65 (4.54–6.68)	6.71 (4.25–10.33)	6.14 (5.07–7.87)	5.78 (5.53–6.23)	6.48 (5.74–7.10)
dep cl/ AS-U	0.19 (0.13–0.33)	0.09 (0.00–0.15)	0.11 (0.04–0.20)	0.10 (0.03–0.18)	0.08 (0.00–0.22)
dep cl/ clause	0.21 (0.13–0.35)	0.13 (0.00–0.26)	0.13 (0.05–0.26)	0.14 (0.02–0.25)	0.11 (0.00–0.22)

These quantitative trends may be better understood by looking at a few examples. The first two excerpts (Tables 4 and 5) show how participants with Italian as an L1 typically opened their phone calls. They uttered rather short turns, consisting of independent clauses (*I wanted to ask some information; do you sell cell phones?*) or sub-clausal units (*the sagem MYX 52?; to london; a class of young people*). This differs from the learners' openings, which, especially in the first period, contained many long and complex syntactic structures, such as *I'd like to know how much simsang SGHA 800 costs* (Table 6) or *we're a group of four friends who would like to go on a trip to london* (Table 7) or *I need the information to go to barcelona* (Table 8).

After a few years, the learners de-complexified their openings, which became more similar to native speakers'. For instance, they often prefaced their requests with a pre-request, such as *can I ask you some information* (Table 9) or *excuse me I've got to ask me some information* (Table 10).

In this last example, Table 11, Eden's opening at Time 3 contains many short clauses and sub-clausal units, and the most complex syntactic structure comes at the end in the form of a very standard pre-request formula (*I'd like to know if*) followed by a simple clause (*you have rear window*, i.e. the famous film by Alfred Hitchcock). §4.3 will be specifically devoted to discussing the dynamics of these interactional moves which gradually lead participants to the main concern of the phone call.

Table 4: Ex. 1: Elisa, NS

SH4: telecom buongiorno ?#	SH4: telecom good morning ?#
ELI: .hh e:: buongiorno. volevo chiederle un'informazione, #0_2	ELI: hh e:: good morning. I wanted to ask some information, #0_2
ELI: e: vendete cellulari?	ELI: e: do you sell cell phones?
SH4: sì?	SH4: yes?
ELI: .h e:: sì.	ELI: h e:: yes.
ELI: volevo sapere alcune informazioni su due due cellulari. #0_2	ELI: I wanted to know some information about two two cell phones. #0_2
SH4: se li abbiamo volentieri	SH4: certainly, if we have them
ELI: e:: okey. il sagem emme epsilon ics cinquantadue?	ELI: e:: okay. the sagem MYX 52?

Table 5: Ex. 2: Valentina, NS

AG2: moito viaggi #	AG2: moito viaggi #
VAL: buonasera	VAL: good evening
AG2: sì	AG2: yes
VAL: volevo chiederle informazione #	VAL: I'd like to ask you information #
AG2: sì	AG2: yes
VAL: e: per londra #	VAL: er: to london #
AG2: sì	AG2: yes
VAL: una classe di: ragazzi	VAL: a class of young people
AG2: mh mh	AG2: mh mh
VAL: e: qualcosa di conveniente che:: # che c'è	VAL: er: something inexpensive that:: # that's available

Table 6: Ex. 3: Pandita, NNS, T1

SH4: pronto . #0_5	SH4: hallo . #0_5
PAN: pronto	PAN: hallo
PAN: buonasera: . #	PAN: good evening #
SH4: buonasera: .	SH4: good evening.
PAN: vorrei sapere quanto costa simsang esse giacca a ottocento	PAN: I'd like to know how much simsang SGHA 800 costs .
.	.

Table 7: Ex. 4: Shirley, NNS, T1

AG3: moito viaggi? SHI: .hhh #0_8 buonasera #0_5	AG3: moito viaggi? SHI: .hhh #0_8 good evening #0_5
AG3: buonasera	AG3: good evening
SHI: allora noi siamo un # gruppo di quattro # amici che # vorremmo far un viaggio # a londra #0_4	SHI: ok we're a # group of four # friends who # would like to go on a trip # to london #0_4
AG3: [sì	AG3: [yes
SHI: [perciò volevamo chiedere il costo dell'aereo e gli # orari #0_5	SHI: [so we wanted to ask the price of the plane and the # schedule #0_5

Table 8: Ex. 5: Eden. NNS, T1^a

AG1: ci bi esse buongiorno sono daniela.	AG1: ci bi esse good morning daniela speaking.
ST4: buongiorno. ho bisogno dell'informazione per andare a barcellona	ST4: good morning. I need the information to go to barcelona

^aThis example comes from a learner, Aisha, who was not included in the sub-corpus used for quantitative analyses in this chapter.

Table 9: Ex. 6: Pandita, NNS, T3

SH4: mediaworld buongiorno #	SH4: mediaworld good morning #
PAN: buongiorno # scusa posso chiedere un'informazione	PAN: good morning # excuse me can I ask you some information
SH4: sì #	SH4: yes #
PAN: io vorrei sapere se magari lei sa # un titolo di un ci di # mana #	PAN: I'd like to know if by any chance you know # the title of a CD by # mana #
SH4: vi passo il reparto un attimo eh	SH4: I'll put you through the deparment just a minute eh
PAN: okey	PAN: okey

Table 10: Ex. 7: Catherine, NNS, T3

SH3: ricordi mediastore buongiorno sono marco	SH3: ricordi mediastore good morning marco speaking
CAT: pronto buongiorno #0_5 .	CAT: hallo good morning #0_5 .
CAT: hhh	CAT: hhh
SH3: prego	SH3: please
CAT: eh mi scusi mi devo chiedere un un'informazione #0_2	CAT: eh excuse me I've got to ask me some information #0_2
SH3: prego	SH3: please
CAT: l'ultimo cidi di norah jones	CAT: the last CD by norah jones
SH3: sì	SH3: yes
CAT: che si intitola not too [late	CAT: entitled not too [late
SH3: [too late # sì sì ce l'abbiamo	SH3: [too late # yes yes we've got it
CAT: quanto costerà secondo lei #0_2	CAT: how much will it be in your opinion #0_2
SH3: e:::: uf dovrebbe essere venti euro e novanta #0_8 [...]	SH3: e:::: uf it should be twenty euros ninety #0_8 [...]

Table 11: Ex. 8: Eden, NNS, T3

SH3: libreria (memoli) buonasera sono tatiana #0_2 EDE: eh:: buonasera #0_5 EDE: allora # voi vendete divudi::? #0_5 SH3: si::: EDE: si:: # EDE: okey # EDE: volevo sapere se avete:: # la finestra sul cortile [...]	SH3: (memoli) bookstore good evening tatiana speaking #0_2 EDE: eh:: good evening #0_5 EDE: now # do you sell DVDs? #0_5 SH3: yes::. EDE: yes:: # EDE: okey # EDE: I'd like to know if you have::# rear window [...]
--	--

4.2 Learning syntactic variation

Ferrari (2012) looked at the development of complexity, accuracy and fluency in the same four participants observed in this study. Her analysis included two more tasks, the interview and picture-story retelling, and also discussed the individual learners' trajectories over time. In her conclusions, she states that "Italian students exhibit a high degree of variation across tasks with respect to measures of syntactic complexity and fluency. On average, this variation is less pronounced in L2 learners and there seems to be little change for the group as a whole over the three years of the study" (Ferrari 2012: 291)¹. However, she did not provide an explicit quantitative account of these claims, which will be the object of this section.

Table 12 shows the differences between scores for film retellings and telephone calls, in the four longitudinal data collection points for the learners and in the two data collections for the native speakers. The column labeled "NNS 4yrs" reports the learners' average score over the four years. Phone calls are syntactically less complex (negative values) than the narratives for all measures except words

¹By "three years" Ferrari means the years following the first one, thus totaling four years as in this contribution.

per clause. This may be explained by the fact that this score refers to complete clauses only, thus disregarding sub-clausal units, which are instead included in the AS-Unit count. Although phone calls contained many short sub-clausal units, which is reflected in their lower AS-Unit length, the few complete clauses they had tended to be slightly longer than those in the film retelling, of about one word (1.06 for learners and 0.80 for native speakers). This measure is outstanding in another regard, as it is the only one where the difference between film retelling and phone calls is larger for learners than for native speakers. In all other cases, the spread of values across the two tasks for native speakers is larger than that for the L2 users. The spread between the two tasks did not vary much for the learners over the four observation times, as suggested by Ferrari (2012), although her more fine-grained analysis shows that this group pattern may be further divided into two sub-patterns, at least as regards the subordination ratio. Pandita and Catherine, who were less advanced at the beginning of the study, increased the difference in subordination between monologic and dialogic tasks over time, while Eden and Shirley went in the opposite direction. Ferrari hypothesizes, with the necessary caveats due to the very small number of observations, that, after reaching a certain proficiency level, syntactic complexity choices become a matter of individual style and preferences, less constrained by task features and demands.²

The degree of subordination is indeed a prime example of what Pallotti (2015: 120) calls “stylistic complexity”, which “is always, at least to some extent, a matter of speaker’s or writer’s choice”. In another study based on the VIP corpus, looking at the 10 native speakers, Pallotti (2019) found in fact that, in five different communicative tasks (film retelling, phone calls, interview, map task, discussion among peers) the inter-individual coefficient of variation was always larger for syntactic complexity measures, such as length of AS-Unit and subordination, than for other complexity dimensions such as lexical and morphological complexity. It thus seems that syntax – and subordination more specifically – is the linguistic domain leaving more room for individual stylistic variation, although, even here, different tasks tend to activate on average different levels of complexity.³

²As many other authors, Ferrari does not give any exact indication as to this proficiency threshold where the change would take place. This remains a challenge for research in this area, which would greatly benefit from studies collecting fine-grained measures of both learners’ proficiency and linguistic features like complexity. Normally, proficiency is operationalized in terms of CEFR levels or scores in standardized tests, which provide only a coarse grained characterization.

³Although Pallotti’s (2019) corpus was larger than in the present study, including the two native

Table 12: Variation between film retelling and telephone calls

	T1	T2	T3	T4	NNS 4yrs	NS
words/AS-U	-1.72	-1.73	-2.23	-1.67	-1.84	-2.00
words/clause	1.11	1.74	0.53	0.88	1.06	0.80
dep cl /AS-U	-0.18	-0.22	-0.15	-0.19	-0.18	-0.35
dep cl/clause	-0.08	-0.14	-0.10	-0.12	-0.11	-0.22

4.3 Interactional analysis

Most SLA research on complexity deals with various forms of linguistic complexity, such as lexical, morphological, syntactic. However, dialogic oral communication may also be analyzed in different terms, looking at how interaction unfolds in a series of “moves” whereby participants co-construct courses of (inter)action. This is the perspective taken by conversation analysis and interactional sociolinguistics, and may complement the linguistic perspective we have discussed so far (for applications of this approach to SLA, see Pekarek Doehler & Lauzon 2015, Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2015, Véronique 2017b, Skogmyr Marian & Balaman 2018 and the Special issue of *Modern Language Journal*, 2022, S1). Analysis in this section rests on the notion of Turn-Constructional Unit (TCU) introduced before. However, this notion does not necessarily coincide with syntactic units like the clause or phrase; although it depends on them in most cases, as syntactic completeness is one of the major indicators that a turn can be concluded and that a transition to next speaker is potentially relevant (Selting 2000). Another important construct is that of “pre-”. Many conversational moves, such as requests, refusals, or proposals, are not produced directly, but get introduced by some linguistic and non-linguistic signals that prepare the ground for the main action to come. For example, a request for information is rarely produced directly,

speakers considered here together with eight more participants of the same group, he looked at a smaller number of measures, so that the two studies are not entirely comparable. However, the two measures that can be compared, that is words/AS-Unit and dependent clauses/AS-Unit, confirm our results. Compared to the learners in this study, the ten participants in Pallotti (2019) produced longer AS-Units with more dependent clauses in the film retelling, while in telephone calls their AS-Units were shorter and with fewer dependent clauses than the learners’ at T1. It is important to note that these are group tendencies rather than categorical distinctions – the values for some individual learners fall within the range of native speakers, which is also due to the high inter-individual variation in syntactic behaviors.

as in *Do you have rear window?*, but is normally prefaced by a series of pre-request moves, as done by Eden in Table 11, such as *Do you sell DVDs?* or *okey*. This allows the listener to gradually orient to the request and process it, as it were, bit by bit. In an interplay between syntax and interaction (Couper-Kuhlen & Selting 2017, Pekarek Doehler & Eskildsen 2022), pre-requests by native speakers tend to occur as separate TCUs, allowing the receiver to step in even for a very brief acknowledgment token, like the *yes* and *mhmh* produced by the shop assistant while Valentina, a native speaker, builds her pre-request and request step-by-step (Table 5). In these cases, both parties converge towards a “ritual state of ratified mutual participation” (Goffman 1963: 100) in a coordinated fashion, which implies the ability to gain and yield the floor several times in a rapid turn exchange. L2 learners, especially in the first year of observation, followed this strategy less frequently. For instance, Pandita at T1 (Table 6) uttered a single complex TCU containing both the pre-request (*I'd like to know*) and the request proper (*how much simsang SGHA 800 costs*). Likewise, Aisha at T1 (Table 8), produced a long TCU directly containing the request (*I need the information to go to barcelona*). In these cases, the listener must wait until the whole pre-request+request sequence is produced before a Transition-Relevant Place is reached.

Quantitative analysis confirms these insights (Table 13). Native speakers produced very few pre-requests embedded within a larger TCU (14.29%), while this proportion was much larger in non-native speakers, especially at T1 (71.43%; at this time there were also several instances, 21.43%, that could not be readily classified as belonging to either category, given the difficulty of segmenting them into syntactic units), and then gradually decreased over time at T2–T4. This shows a trade-off between syntactic complexity and interactional fluency. Initially, learners preferred more complex syntactic structures, packing into one single unit both the pre- and the request, which accounts for their high subordination ratio at T1. This sort of syntactic embedding requires a certain degree of grammatical competence, which was already attained by these intermediate-advanced learners, but lowers interactional demands, as learners don't run the risk of losing the floor and having to regain it immediately afterwards. This, apparently, seems to require higher interactional skills that these participants, at least at the beginning of the observation period, did not seem to possess, or doubted possessing. As their interactional competence grew, they were more at ease with taking and yielding turns, even very short ones, and thus de-complexified their productions from a syntactic point of view, while at the same time making them interactionally more fluent.

Table 13: Percentage of pre-'s realized as separate TCUs or within a TCU

	pre in TCU	pre as TCU	?
NNS - T1	71.43	7.14	21.43
NNS - T2	55.56	44.44	0.00
NNS - T3	22.22	77.78	0.00
NNS - T4	33.33	66.67	0.00
NS	14.29	85.71	0.00

5 Conclusions

This study, albeit limited in scope and with no claim to statistical generalizability, contributes to the debate on appropriate complexity. In line with other contributions, the conclusion is that, for complexity, more is not always better.⁴ Complexity and appropriateness are related constructs in many ways, but they are not isomorphic and it is important to keep them conceptually apart and then describe how they interact. This needs to be borne in mind from a research and a pedagogical perspective, both of which have always been central in Daniel Véronique's work.

From a research perspective, Véronique's work has coherently followed a functionalist orientation (see e.g. Véronique 1995, 2013, 2017c). This means starting from observing the communicative purposes of messages and then studying the forms through which they are realized. Such a functionalist orientation is lacking in much CAF research, and it is only in recent times that the relationships between the performance dimensions of complexity, accuracy and fluency, and indicators of communicative effectiveness – such as functional adequacy (Pallotti 2009, de Jong et al. 2012, Kuiken & Vedder 2022, Special issue of *Task*, 2022) or quality judgments of linguistic productions (Kyle & Crossley 2018, Lahuerta Martínez 2018, Bi & Jiang 2020) – have become the object of more systematic investigations. It also means seeing linguistic competence in the context of a larger discourse competence, which is a key theme in the French approach to Second Language Acquisition (Lenart & Leclercq 2021) – the analysis needs to go beyond the level of the individual clause or sentence, to investigate how these and other linguistic structures play a role in monologic and dialogic texts.

⁴Noticing that native speakers' turns and utterances were interactionally more fluent does not imply that learners' contribution were completely inadequate. Indeed, they often got their message across, although perhaps in a more effortful and convoluted way.

Daniel Véronique has also constantly been concerned with how SLA research may interact with language teaching (see e.g. Véronique 2005, 2017a, Laurens & Véronique 2017), which leads us to discuss some pedagogical implications of the present study. The main conclusion seems to be that, rather than “teaching complexity”, we should teach appropriateness – to task, register, situation – and students should not learn complexity as an objective in itself, but in terms of when, how and why it is appropriate to be more or less complex; always allowing for a certain degree of individual stylistic variation.

Learning appropriate task-related variation thus becomes one of the main objectives of a communicative approach to language teaching, and our results show that it takes many years to achieve an appropriate range of variation across tasks. A similar observation was made by Wiklund (2002), in her study on native and nonnative Swedish-speaking adolescents. Each youth produced a written academic composition and was interviewed orally; both texts were analyzed with the same set of “verbal sophistication” measures regarding word length and word variety. The results show that native speakers had a higher verbal sophistication index than non-native speakers in written compositions, while it was lower in interviews. In other words, the difference between one text type and another was greater in native speakers, and the author considered the magnitude of this difference to be indicative of the “capacity to adjust to different repertoires” (p. 82).

Findings like these are in line with those of the present study concerning variation in syntactic complexity between film retelling and telephone calls, and make clear that the educational goal should become promoting the capacity to *adjust complexity*, that is, to move at ease in a (socio)linguistic space made up of varieties, genres, registers, each with its appropriate complexity levels. As we have seen, sometimes linguistic complexity may be intertwined with other levels of communicative competence, for example, with interactional fluency (Peltonen 2020), as the present study shows with regard to telephone call openings. To attain appropriate levels of interactional fluency, syntactic complexity might have to be reduced, not increased. This resonates with what Lambert & Kormos (2014: 612) state about learning how to write: “It is frequently the case that expert speakers and writers express complex ideas more simply than novices. This is not due to the availability of linguistic resources but rather to practiced mastery in efficient and effective message formation.”

The point is not teaching the “optimal level of complexity”, with a normative orientation prescribing values like “between 5 and 6 words per clause” or “a subordination ratio around 0.45”. The point is that teachers should become aware of how complexity levels vary across genres and registers. This means they should

not urge students to be more complex for the sake of it or provide negative feedback if their productions are not complex enough, when in fact they may be perfectly adequate, possibly because of their simplicity. As regards students, at least after a certain age and proficiency level, rather than being taught how to be “ideally complex”, they should be enabled to reflect on how different genres, registers, communicative situations may imply different complexity levels. This will turn them into self-regulated, autonomous learners, who appreciate sociolinguistic variation, choose where to stand in the language space and are aware of the communicative consequences of their linguistic actions. In order to do so, they may analyze the complexity of their texts, or others they may want to take as possible models, using approaches and instruments that currently belong mostly to the research domain. For example, they may consult some of the complexity analysis tools available online, thus becoming student-researchers who consciously reflect on their learning experience and meaningfully use language to discuss about language.

Acknowledgements

Daniel Véronique was one of the first SLA researchers I met in the early stages of my career. He was a regular attendee of Eurosla conferences and of the meetings of the international network *The structure of learner varieties*. He was and still is one of the leading representatives of the functional-typological approach to SLA, which was one of the first to be proposed and is still among the most valuable avenues to studying language acquisition. Like many others, I have always been struck by his gentle manners, his positive attitude, and his ability to see what is good and promising in each one of us, even when I was a very young researcher. This is why I am very happy to dedicate this chapter to him and to thank him for his contribution to a better SLA community.

Transcription conventions

A modified version of the CHAT-CA system was used for transcribing data (ca. talkbank.org). CAPITAL LETTERS are used to indicate high volume only, and not for proper names, sentence beginnings etc. as in standard orthography.

SHI, PAN, VAL, etc	participants' names
AG1, AG2, SH4, etc	travel agencies' or shops' codes
#1_2 , #0_5, etc	pause length, in these case 1.2 and 0.5 seconds

#	micropauses, shorter than 0.2 seconds
.hhh	audible inbreath
hhh	audible outbreath
wo:::rd	word lengthening
[overlapped speech
.	falling intonation
?	raising intonation
,	suspended intonation

References

- Andringa, Sible. 2014. The use of native speaker norms in critical period hypothesis research. *Studies in Second Language Acquisition* 36(3). 565–596. DOI: 10.1017/S0272263113000600.
- Barrot, Jessie S. & Joan Y. Agdeppa. 2021. Complexity, accuracy, and fluency as indices of college-level L2 writers' proficiency. *Assessing Writing* 47. 100510. DOI: 10.1016/j.asw.2020.100510.
- Bi, Peng & Jingyang Jiang. 2020. Syntactic complexity in assessing young adolescent EFL learners' writings: Syntactic elaboration and diversity. *System* 91. 10.1016/j.system.2020.102248, 102248.
- Biber, Douglas, Bethany Gray & Kornwipa Poonpon. 2011. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly* 45(1). 5–35. DOI: 10.5054/tq.2011.244483.
- Biber, Douglas, Bethany Gray & Shelley Staples. 2016. Predicting patterns of grammatical complexity across language exam task types and proficiency levels. *Applied Linguistics* 37(5). 639–668. DOI: 10.1093/applin/amu059.
- Biber, Douglas, Randi Reppen, Shelley Staples & Jesse Egbert. 2020. Exploring the longitudinal development of grammatical complexity in the disciplinary writing of L2-English university students. *International Journal of Learner Corpus Research* 6(1). 38–71. DOI: 10.1075/ijlcr.18007.bib.
- Bulté, Bram & Alex Housen. 2012. Defining and operationalising L2 complexity. In Alex Housen, Folkert Kuiken & Ineke Vedder (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA*, 21–46. Amsterdam: John Benjamins.
- Bulté, Bram & Alex Housen. 2018. Syntactic complexity in L2 writing: Individual pathways and emerging group trends. *International Journal of Applied Linguistics* 28(1). 147–164. DOI: 10.1111/ijal.12196.

- Clayman, Steven E. 2012. Turn-constructive units and the transition-relevance place. In Jack Sidnell & Tanya Stivers (eds.), *The handbook of conversation analysis*, 150–166. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Connor, Ulla. 2002. New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly* 36(4). 493–510. DOI: 10.2307/3588238.
- Connor, Ulla. 2018. Intercultural rhetoric. In John I. Lontos & Margo DelliCarpini (eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1–7. Malden: John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0528.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting. 2017. *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crossley, Scott A., Jennifer L. Weston, Susan T. McLain Sullivan & Danielle S. McNamara. 2011. The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication* 28(3). 282–311. DOI: 10.1177/0741088311410188.
- Dąbrowska, Ewa. 2019. Experience, aptitude, and individual differences in linguistic attainment: A comparison of native and nonnative speakers. *Language Learning* 69(S1). 72–100.
- de Jong, Nivja H., Margarita P. Steinel, Arjen F. Florijn, Rob Schoonen & Jan H. Hulstijn. 2012. Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 34(1). 5–34. DOI: 10.1017/S0272263111000489.
- Dewaele, Jean-Marc, Thomas H. Bak & Lourdes Ortega. 2021. Why the mythical “native speaker” has mud on its face. In Nikolay Slavkov, Sílvia Melo-Pfeifer & Nadja Kerschhofer-Puhalo (eds.), *The changing face of the “native speaker”*, 25–46. Berlin: De Gruyter. DOI: 10.1515/9781501512353-002.
- Durrant, Philip & Mark Brenchley. 2019. Development of vocabulary sophistication across genres in English children’s writing. *Reading and Writing* 32(8). 1927–1953. DOI: 10.1007/s11145-018-9932-8.
- Durrant, Philip & Ayça Durrant. 2022. Appropriateness as an aspect of lexical richness: What do quantitative measures tell us about children’s writing? *Assessing Writing* 51. 100596. DOI: 10.1016/j.asw.2021.100596.
- Ellis, David. 2011. *The role of task complexity in the linguistic complexity of native speaker output*. Washington: University of Maryland. (Doctoral dissertation).
- Fant, Lars & Fanny Forsberg Lundell. 2019. Keeping up appearances: Impression management in native and non-native speakers of four languages. *Intercultural Pragmatics* 16(1). 1–25. DOI: 10.1515/ip-2019-0001.
- Ferrari, Stefania. 2012. A longitudinal study of complexity, accuracy and fluency variation in second language development. In Alex Housen, Folkert Kuiken & Ineke Vedder (eds.), *Dimensions of l2 performance and proficiency: complexity,*

- accuracy and fluency in sla*, vol. 32 (Language Learning & Language Teaching), 277–298. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/llt.32.12fer.
- Ferrari, Stefania. 2020. L'AS-Unit come unità di produzione per l'italiano parlato in L1 e L2: Problemi di applicazione e possibili soluzioni. *Italiano LinguaDue* 11(2). 142–165. DOI: 10.13130/2037-3597/12767.
- Foster, Pauline & Parvaneh Tavakoli. 2009. Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency, and lexical diversity. *Language Learning* 59(4). 866–896. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2009.00528.x.
- Foster, Pauline, Alan Tonkyn & Gillian Wigglesworth. 2000. Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics* 21(3). 354–375. DOI: 10.1093/applin/21.3.354.
- Goffman, Erving. 1963. *Stigma*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Granena, Gisela & Michael Long. 2013. Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research* 29(3). 311–343. DOI: 10.1177/0267658312461497.
- Hulstijn, Jan H. 2015. *Language proficiency in native and non-native speakers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hulstijn, Jan H. 2019. An individual-differences framework for comparing nonnative with native speakers: Perspectives from BLC theory. *Language Learning* 69. 157–183. DOI: 10.1111/lang.12317.
- Johnson, Keith. 2018. *An introduction to foreign language learning and teaching*. 3rd edn. London & New York: Routledge.
- Kuiken, Folkert & Ineke Vedder. 2022. Measurement of functional adequacy in different learning contexts: Rationale, key issues, and future perspectives. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning* 2(1). 8–32. DOI: 10.1075/task.00013.kui.
- Kyle, Kristopher & Scott A. Crossley. 2018. Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal* 102(2). 333–349. DOI: 10.1111/modl.12468.
- Lahuerta Martínez, Ana Cristina. 2018. Analysis of syntactic complexity in secondary education EFL writers at different proficiency levels. *Assessing Writing* 35. 1–11. DOI: 10.1016/j.asw.2017.11.002.
- Lambert, Craig & Judit Kormos. 2014. Complexity, accuracy, and fluency in task-based L2 research: Toward more developmentally based measures of second language acquisition. *Applied Linguistics* 35(5). 607–614. DOI: 10.1093/applin/amu047.
- Lambert, Craig & Sachiko Nakamura. 2019. Proficiency-related variation in syntactic complexity: A study of English L1 and L2 oral descriptive discourse. *International Journal of Applied Linguistics* 29(2). 248–264. DOI: 10.1111/ijal.12224.

- Larsson, Tove & Henrik Kaatari. 2020. Syntactic complexity across registers: Investigating (in)formality in second-language writing. *Journal of English for Academic Purposes* 45. 100850. DOI: 10.1016/j.jeap.2020.100850.
- Laurens, Véronique & Georges Daniel Véronique (eds.). 2017. *Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères: Nouvelles perspectives* (Le français dans le monde, Recherches et application 61). Paris: Didier.
- Lenart, Ewa & Pascale Leclercq. 2021. L'acquisition de la compétence discursive et l'organisation informationnelle. In Pascale Leclercq, Amanda Edmonds & Elisa Sneed German (eds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 195–210. Louvain-la-Neuve: De Boeck. DOI: 10.3917/dbu.lecle.2021.01.0195.
- Leńko-Szymańska, Agnieszka. 2021. *Defining and assessing lexical proficiency*. New York & London: Routledge.
- Luke, Kang Kwong & Theodossia Pavlidou (eds.). 2002. *Telephone calls: Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Michel, Marije C. 2011. Effects of task complexity and interaction on L2 performance. In Peter Robinson (ed.), *Second language task complexity: researching the cognition hypothesis of language learning and performance*, vol. 2 (Task-Based Language Teaching), 141–174. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/tblt.2.12ch6.
- Michel, Marije C., Andrea Révész, Danni Shi & Yanmei Li. 2019. The effects of task demands on linguistic complexity and accuracy across task types and L1/L2 speakers. In Zhisheng (Edward) Wen & Mohammad Javad Ahmadian (eds.), *Researching l2 task performance and pedagogy: in honour of peter skehan*, vol. 13 (Task-Based Language Teaching), 133–151. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/tblt.13.07mic.
- Nippold, Marilyn A., Linda J. Hesketh, Jill K. Duthie & Tracy C. Mansfield. 2005. Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 48(5). 1048–1064. DOI: 10.1044/1092-4388(2005/073).
- Norris, John M. & Lourdes Ortega. 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics* 30(4). 555–578. DOI: 10.1093/applin/amp044.
- Nuzzo, Elena & Phyllisienne Gauci. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Rome: Carocci.
- Ortega, Lourdes. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics* 24(4). 492–518. DOI: 10.1093/applin/24.4.492.

- Ortega, Lourdes. 2012. Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal. In Berndt Kortmann & Benedikt Szmrecsanyi (eds.), *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*, vol. 13 (Linguistic complexity), 127–155. Berlin: De Gruyter.
- Pallotti, Gabriele. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30(4). 590–601. DOI: 10.1093/applin/amp045.
- Pallotti, Gabriele. 2015. A simple view of linguistic complexity. *Second Language Research* 31(1). 117–134. DOI: 10.1177/0267658314536435.
- Pallotti, Gabriele. 2019. Assessing tasks: The case of interactional difficulty. *Applied Linguistics* 40(1). 176–197. DOI: 10.1093/applin/amx020.
- Pallotti, Gabriele, Stefania Ferrari & Elena Nuzzo. 2011. A systematic procedure for assessing communicative competence. In Gerda Videsott & Werner Wiater (eds.), *New theoretical perspectives in multilingualism research*, 113–133. Bern: Peter Lang.
- Pekarek Doehler, Simona & Søren W. Eskildsen. 2022. Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal* 106(S1). 3–22. DOI: 10.1111/modl.12759.
- Pekarek Doehler, Simona & Virginie Fasel Lauzon. 2015. Documenting change across time: Longitudinal and cross-sectional CA studies of classroom interaction. In Numa Markee (ed.), *The handbook of classroom discourse and interaction*, 409–424. Malden: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118531242.ch24.
- Pekarek Doehler, Simona & Evelyne Pochon-Berger. 2015. The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In Teresa Cadierno & Søren Wind Eskildsen (eds.), *Usage-based perspectives on second language learning*, 233–268. Berlin: De Gruyter. DOI: 10.1515/9783110378528-012.
- Peltonen, Pauliina. 2020. *Individual and interactional speech fluency in L2 English from a problem-solving perspective: A mixed-methods approach*. Turku: University of Turku.
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. 1986. The routine as achievement. *Human Studies* 9(2–3). 111–151. DOI: 10.1007/BF00148124.
- Selting, Margret. 2000. The construction of units in conversational talk. *Language in Society* 29(4). 477–517. DOI: 10.1017/S0047404500004012.

- Skehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skogmyr Marian, Klara & Ufuk Balaman. 2018. Second language interactional competence and its development: An overview over time. *Language and Linguistics Compass* 12(8). e12285. DOI: 10.1111/lnc3.12285.
- Thörle, Britta. 2016. Turn openings in L2 French: An interactional approach to discourse marker acquisition. *Language, Interaction and Acquisition* 7(1). 117–144. DOI: 10.1075/lia.7.1.05tho.
- Vercellotti, Mary Lou. 2018. Finding variation: Assessing the development of syntactic complexity in ESL speech. *International Journal of Applied Linguistics* 29(2). 233–247. DOI: 10.1111/ijal.12225.
- Véronique, Georges Daniel. 1995. Acquisition des modalités en français langue étrangère et développement des modalités dans les créoles français. In Anna Giacalone Ramat & Grazia Crocco Galèas (eds.), *From pragmatics to syntax: Modality in second language acquisition*, 59–82. Tübingen: Narr.
- Véronique, Georges Daniel. 2005. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère: Quelques pistes de travail. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 23. 9–41. DOI: 10.4000/aile.1707.
- Véronique, Georges Daniel. 2013. La dislocation, l'emploi de c'est et il y a et l'organisation topique – focus en français parlé: Des variétés d'apprenants aux usages natifs. *TIPA: Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* 29. DOI: 10.4000/tpa.1022.
- Véronique, Georges Daniel. 2017a. Vers l'énoncé complexe en français langue étrangère: Quelques voies de développement. In Pascale Hadermann, Alex Housen & Dan van Raemdonck (eds.), *ComplexitéS*, 101–122. Bern: Peter Lang.
- Véronique, Georges Daniel. 2017b. Converser dans une langue étrangère pour apprendre. In Jose Aguilar, Lucile Cadet, Catherine Muller & Véronique Rivière (eds.), *L'enseignant et le chercheur au coeur des discours, des textes et des actions: Mélanges offerts à Francine Cicurel*, 175–192. Paris: Riveneuve. DOI: doi.org/10.4000/rdlc.2738.
- Véronique, Georges Daniel. 2017c. La grammaire en français langue étrangère: Questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil* 56. DOI: 10.4000/lidil.4734.
- Verspoor, Marjolijn, Monika S. Schmid & Xiaoyan Xu. 2012. A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 21(3). 239–263. DOI: 10.1016/j.jslw.2012.03.007.
- Wiklund, Ingrid. 2002. Social networks from a sociolinguistic perspective: The relationship between characteristics of the social networks of bilingual adoles-

- cents and their language proficiency. *International Journal of the Sociology of Language* 153. 53–92. DOI: 10.1515/ijsl.2002.005.
- Wolfe-Quintero, Kate, Shunji Inagaki & Hae-Young Kim. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Yang, Weiwei, Xiaofei Lu & Sara Cushing Weigle. 2015. Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing* 28. 53–67. DOI: 10.1016/j.jslw.2015.02.002.

Chapitre 6

Linéarisation des énoncés en allemand langue débutée : Enseignement et développement dans une approche constructionniste

Catherine Felce

Laboratoire Lidilem, Université Grenoble Alpes

Dans cette contribution, je cherche à caractériser la manière dont les productions langagières de six apprenants grands débutants de l'allemand langue étrangère à l'université évoluent au cours du premier semestre d'apprentissage de la langue. Mon travail vise à mettre en relation les formes et expressions langagières que ces apprenants mobilisent dans des tâches de production avec les constructions sélectionnées et manipulées lors des activités en classe de langue. Je me place dans une perspective didactique qui interroge la nature des objets langagiers destinés à être enseignés en lien avec les enjeux acquisitionnels qui peuvent orienter leur sélection. En adoptant une conception de la langue et de la grammaire inspirée de l'usage et des grammaires de constructions, j'examine dans quelle mesure l'exposition à et la manipulation de constructions ciblées peuvent préparer l'émergence de structurations syntaxiques spécifiques de la langue cible chez des apprenants débutants. La proposition didactique formulée vise à familiariser les apprenants de manière précoce avec des options de linéarisation en L2 qui ne soient pas seulement correctes, mais conformes à l'usage en fonction du contexte discursif ou textuel des énoncés ; au-delà, il s'agit de poser des jalons susceptibles de dessiner un itinéraire d'apprentissage alternatif à la séquence développementale mise en évidence pour l'acquisition de l'ordre des mots en allemand.

Mots-clés : langue débutée, didactique de l'allemand, approche basée sur l'usage, constructions, ordre des mots en allemand, trajectoires d'apprentissage



1 Introduction

Débuter l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'âge adulte peut recouvrir une variété de situations, de conditions d'apprentissage et de degrés de réussite. Que les apprenants soient des travailleurs migrants, des individus contraints, pour des raisons diverses, de quitter leur pays d'origine ou encore des étudiants choisissant une langue nouvelle pour eux comme option dans leur cursus universitaire, les progrès de ces apprenants dans leur appropriation de la langue cible (désormais LC) dépendront de multiples facteurs (Dörnyei 2009, Dörnyei & Ryan 2015). Ces derniers peuvent être liés à des dispositions ou des aptitudes individuelles, à des connaissances langagières relatives à d'autres langues acquises et disponibles, ou aux conditions externes qui caractérisent les situations d'usage et d'apprentissage de la LC ; au-delà de ces différences individuelles, des points communs ont pu être mis en évidence dans le cadre de différents programmes de recherche menés au tournant des années 1970–1980,¹ puis dans des travaux ultérieurs qui ont contribué à la compréhension et à la description d'une dynamique de l'appropriation à partir de corpus d'apprenants (Bartning & Schlyter 2004, Myles 2008).

Si la recherche en acquisition des langues (désormais RAL) s'est tournée à l'époque de son établissement comme discipline scientifique de manière privilégiée vers des contextes d'acquisition dits naturels – s'éloignant un temps de préoccupations liées à l'enseignement et, ce faisant, de la didactique des langues (Véronique 2005) – les appels et les travaux visant à promouvoir le dialogue entre recherches acquisitionnistes et enjeux didactiques sont revenus depuis un peu plus d'une décennie sur le devant de la scène dans le domaine francophone (Komur-Thilloy & Trévisiol-Okamura 2011, Véronique 2017, Watorek, Arslangul et al. 2021).

La présente contribution relève de cette même ambition visant à s'appuyer sur la compréhension de processus d'apprentissage pour orienter les démarches instructionnelles. Notre réflexion part des activités d'enseignement mises en œuvre sur le terrain pour les interroger à la lumière d'approches linguistiques et de travaux qui se sont intéressés à l'ordre des mots et à la structuration de l'énoncé en allemand en lien avec les possibilités de leur enseignement (Pienemann 1999, Diehl et al. 2000, Winkler 2017). Notre intérêt se porte plus particulièrement sur l'apprentissage de l'allemand au niveau débutant, dans le contexte universitaire

¹On pense notamment aux programmes ESF (*European Science Fondation*) et ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*). On peut se reporter à Véronique (2009 : 43–51) pour une description synthétique des différents programmes de recherche menés dans une perspective longitudinale.

qui est celui d'étudiants spécialistes d'autres disciplines démarrant l'apprentissage de cette langue comme option dans leur cursus. Pour ces apprenants, l'option de langue constitue souvent une L3 voire une L4,² débutée à l'âge adulte dans un contexte guidé et hétéroglotte. C'est en référence à ce public particulier et à ce contexte d'apprentissage que je parle de « langue débutée ».

Notre contribution traite de la manière d'accompagner ces apprenants vers la réalisation d'options de linéarisation s'éloignant d'un ordre des mots de type Sujet-Verbe, de manière à en soutenir, voire à en favoriser l'appropriation. Quelle approche de la langue (et de la grammaire) privilégier pour cela avec des groupes d'apprenants très hétérogènes (de par la diversité de leurs L1, de leurs cultures éducatives et de leurs motivations) et peu familiers d'une terminologie grammaticale ? Comment, dès les débuts de l'apprentissage, préparer le terrain en familiarisant les apprenants avec des choix de linéarisation adéquats en fonction du contexte situationnel ou textuel donné et en les amenant à privilégier l'usage de ces options dans leurs productions ? Par quel biais favoriser l'acquisition précoce d'expressions langagières qui puissent, ultérieurement, donner lieu à la reconnaissance de patrons ouverts à des recompositions (lexicales ou morphologiques) en fonction du contexte et évoluant vers une productivité plus grande ? À l'opposé d'une vision formelle de la grammaire conçue comme un ensemble de règles appliquées aux mots, j'adopte dans cette étude une perspective qui considère que l'évolution du système langagier met en jeu des schémas reconnus dans différentes expressions par le biais de mécanismes cognitifs généraux (analogie, catégorisation, généralisation, Diessel 2007) et qui postule un continuum entre lexique et grammaire (Ziem & Lasch 2013 : 90–95).

J'aborde dans une première partie la question de la construction de l'énoncé à travers la description linguistique qui la caractérise, puis à travers la dynamique développementale propre à l'ordre des mots mise en évidence dans le cadre du projet ZISA (Meisel et al. 1981, Clahsen et al. 1983).

La deuxième partie de cette contribution me permettra de mettre en regard des travaux de deux types portant sur l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde en contexte guidé. Les uns visant à en étudier les mécanismes ou les trajectoires d'appropriation à partir de cadres théoriques de la recherche en acquisition, les autres, motivés par des préoccupations de terrain et interrogeant la pertinence de l'intervention pédagogique sur la base de résultats ou de notions issus de travaux du domaine. Cette mise en perspective me servira à expliciter mon positionnement entre les champs de la didactique des langues et de la RAL.

²Je ne ferai pas de distinction et parlerai de L2 pour désigner toute langue apprise postérieurement à l'acquisition de L1, indépendamment de l'ordre d'acquisition de ces langues additionnelles.

Ces deux premières parties me conduiront à formuler de nouvelles propositions pour aborder la grammaire au niveau débutant ; des développements à partir d'une approche cognitive et constructionniste de la grammaire feront alors l'objet d'une troisième partie.

Ces jalons théoriques une fois posés, j'étudierai l'évolution des choix langagiers observables dans les performances de six apprenants débutant l'apprentissage de l'allemand à l'université. À cette fin, cinq de leurs productions langagières recueillies au début et à la fin du premier semestre d'apprentissage seront analysées. Les analyses, mises en relation avec les moyens langagiers travaillés en classe de langue, s'orienteront en fonction des questions de recherche suivantes :

- Q1. Quelles constructions les apprenants mobilisent-ils de manière privilégiée dans leurs productions langagières ?
- Q2. Peut-on mettre en évidence une évolution dans la manière dont ces expressions sont mobilisées dans les productions et que retenir de cette évolution ?
- Q3. Est-il enfin possible de reconnaître à certains patrons ou à certaines associations mémorisées un potentiel de productivité de telle sorte qu'ils puissent être considérés comme des paliers vers des réalisations syntaxiques conformes à la LC ?

Ces analyses ont à ce stade un caractère exploratoire ; elles doivent permettre, d'une part, de poser les bases d'une possible méthodologie destinée à étudier l'évolution du système langagier d'apprenants débutants dans une approche constructionniste du développement et, d'autre part, d'orienter ou réorienter les activités d'enseignement afin de faciliter l'entrée dans la langue chez ces apprenants.

Mon propos sera par ailleurs irrigué par des réflexions inspirées de celles que Daniel Véronique a mises en avant dans plusieurs de ses articles qui articulent réflexion didactique et recherches acquisitionnistes.

2 Construction de l'énoncé en allemand et ordre des mots

2.1 Une double description linguistique

Les descriptions formelles de l'allemand mettent en avant des spécificités liées à la linéarisation des constituants de l'énoncé. L'une de ces spécificités réside dans la manière d'appréhender la structure du groupe verbal à l'infinif (OVinf).

Si, en français, les constituants s'organisent partant du verbe dans une logique de progressivité, on parle en allemand d'ordre régressif dans la mesure où la position finale du verbe non fléchi admet des expansions qui se font de la droite vers la gauche : dans la structure syntagmatique de l'allemand, les connexions sémantiques s'établissent « à rebours » de la linéarisation de surface.

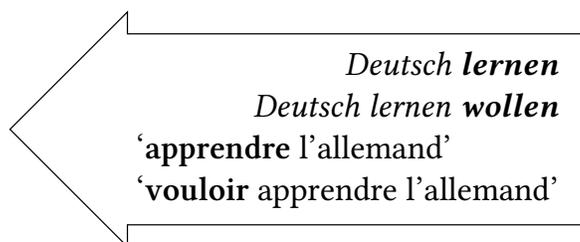


FIGURE 1 : Structure du groupe verbal en allemand

Une autre spécificité reconnue à l'allemand concerne la linéarisation de surface. Pour en rendre compte, on a communément adopté un découpage en « champs », (*Vorfeld – Mittelfeld – Nachfeld*) (Tableau 1), dans lesquels les différents constituants de l'énoncé se répartissent selon une structure topologique (Wöllstein 2014).

TABLEAU 1 : Modèle topologique de l'énoncé assertif et positionnement des formes verbales

	Champ initial (<i>Vorfeld</i>)		Champ médian (<i>Mittelfeld</i>)		Champ terminal (<i>Nachfeld</i>)
	X	Vfin (V2)		Vinf	Vinf + Vfin
(1)	<i>ich</i> 'je/j'	<i>lerne</i> apprends	<i>Deutsch</i> l'allemand'		
(2)	<i>ich</i> 'je/j'	<i>will</i> veux	<i>Deutsch</i> l'allemand	<i>lernen</i> apprendre	, <i>weil ich in Deutschland arbeiten möchte</i> , parce que je voudrais travailler en Allemagne'
(3)	<i>dieses Jahr</i> 'cette année	<i>will</i> veux	<i>ich Deutsch</i> je l'allemand	<i>lernen</i> apprendre	

Au sein même de cette répartition, deux caractéristiques méritent d'être soulignées. La première concerne la contrainte positionnelle associée aux éléments verbaux finis et non finis, placés respectivement en deuxième (Vfin ou V2) et en

dernière position (Vinf)³ et qui forment une parenthèse verbale (*sentence bracket*) enserrant les constituants positionnés dans le champ médian. La seconde caractéristique réside dans l'hétérogénéité des éléments positionnés dans le champ initial, c'est-à-dire en position préverbale, et à la variabilité associée à l'occupation de ce champ. En effet, le *Vorfeld* n'est pas une position syntaxiquement déterminée (Zifonun et al. 1997 : 1584); elle n'est pas réservée au sujet comme c'est généralement le cas en français ou en anglais mais peut être occupée par des constituants de nature et de structure très diverses. En allemand, il est ainsi fréquent de voir apparaître le sujet après le verbe fléchi, la première position étant alors occupée par un autre constituant (des adverbiaux ou groupes prépositionnels cadratifs, des éléments relevant du thème, des attaques rhématiques, des appréciatifs, entre autres).

D'un point de vue acquisitionnel, des travaux de référence ont montré que le positionnement correct des formes verbales fait partie des points qui résistent à l'instruction (Ellis 1989, Pienemann 1989) dans le cas de langues sources de type SVO et établi que l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2 suit une trajectoire acquisitionnelle bien spécifique.

2.2 Séquence développementale relative à l'ordre des mots

Les programmes de recherche évoqués plus haut ont étudié l'acquisition de différentes langues secondes dans le but de retracer les itinéraires d'apprentissage de travailleurs étrangers, souvent peu scolarisés, venus en Europe en réponse aux besoins de main d'œuvre et confrontés à la langue de leur nouvel environnement en dehors de tout guidage instructionnel.⁴ En amont du projet EALA, les programmes *Heidelberger Forschungsprojekt « Pidgindeutsch »* (HPD) (Dittmar & Klein 1975) et ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*) (Meisel et al. 1981) ont étudié la manière dont des travailleurs originaires du bassin méditerranéen progressaient dans l'acquisition des propriétés syntaxiques de l'allemand. Le programme ZISA est souvent cité en référence à la séquence relative à l'acquisition de l'ordre des mots en allemand.

En mettant en évidence une hiérarchie dans l'ordre d'acquisition des structures (Tableau 2), les chercheurs ont établi que la progression des locuteurs dans

³Ou encore (Vinf) + Vfin dans les subordinées telles que celle donnée en exemple (Tableau 1).

⁴Daniel Véronique a été de l'équipe (aux côtés entre autres de Wolfgang Klein et Clive Perdue) qui, dans le cadre du projet *The ecology of adult language acquisition* (EALA) dit aussi ESF (*European Science Foundation*), du nom de la fondation qui l'a soutenu, a contribué à décrire les trajectoires d'appropriation de ces apprenants et à caractériser leur progrès dans la langue apprise en termes de variétés langagières (Perdue 1993)

TABLEAU 2 : Hiérarchie des stades d'acquisition (ZISA) (Pienemann 1999 : 45). Les exemples sont ceux de Pienemann.

(1, 2) Stade x (Canonical Order)	<i>die kinder spielen mit ball</i> 'the children play with the ball'
(3) Stade $x + 1$ (Adverb Preposing) (XSVfin)	<i>da kinder spielen</i> 'there children play'
(4) Stade $x + 2$ (Verb Separation) (Vfin-OVinf)	<i>alle kinder muss die pause machen</i> 'all children must the break have'
(5) Stade $x + 3$ (Inversion) (XVfinS)	<i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i> 'then has she again the bone brought'
(6) Stade $x + 4$ (Verb Final) (SOVfin)	<i>er sagt, dass er nach hause kommt</i> 'he says that he home comes'

leur appropriation de l'ordre des mots était soumise au développement graduel de stratégies cognitives rendant possible le traitement d'une structure donnée à différents stades identifiés, chaque palier constituant un prérequis pour l'accession au palier supérieur. Ces travaux, initialement menés en contexte non guidé, ont conduit à des interrogations sur l'enseignabilité (*teachability*) des structures de la L2 et sur les limites de l'intervention enseignante (Pienemann 1984, 1989, Ellis 1989). Si la disponibilité des procédures de traitement contraint la progression, alors l'apprentissage d'une structure relevant d'un stade pour lequel un apprenant ne serait pas encore prêt ne peut pas être forcé.

“Skipping stages” in formal instruction would imply that there would be a gap in the processing procedures needed for the learner’s language. Since all processing procedures underlying a structure are required for the processing of the structure, the learner would simply be unable to produce the structure. (Pienemann 1999: 13)

Les travaux initiés dans le cadre du projet ZISA ont par la suite conduit Pienemann à élaborer une théorie explicative pour la dynamique de l'appropriation (*Processability Theory*) et différentes études menées en référence à cette théorie ont contribué à l'élaboration d'un modèle théorique qui a certes évolué vers la reconnaissance de possibles variations dans les parcours identifiés, mais qui n'en demeure pas moins un modèle éprouvé (Håkansson 2005, Pienemann 2005, Pienemann & Keßler 2011). Plusieurs travaux ultérieurs menés en contexte guidé ont confirmé la robustesse de la séquence développementale relative à l'ordre des

mots en allemand L2 (Boss 2004, Jansen 2008, Ballestracci 2010) et contribué à soutenir les arguments formulés en faveur d'une prise en compte de ces résultats dans les curricula (Diehl et al. 2000).

Notre propos n'est pas de remettre en cause les stades de développement tels qu'ils ont été élaborés dans leur cadre de référence, mais de réinterroger cette séquence acquisitionnelle à la lumière d'une approche constructionniste du développement langagier, observé notamment en début d'apprentissage.

3 L'enseignement-apprentissage d'une «langue débutée»

J'ai fait le choix de parler de «langue débutée» pour caractériser les langues apprises dans un contexte guidé et hétéroglotte à l'âge adulte, c'est-à-dire postérieurement l'acquisition de la L1 (ou langue de première socialisation) et parfois même après l'apprentissage d'une, voire de plusieurs L2. Dans ce contexte (LAN-SAD⁵), le choix d'apprendre une langue additionnelle se fait dans le cadre du cursus universitaire des apprenants, qui peuvent non seulement avoir des affiliations disciplinaires très variées, mais aussi des origines culturelles diverses.⁶ Par rapport au choix de la langue, ces derniers mentionnent souvent la curiosité et l'envie de découverte ou ont parfois des objectifs instrumentaux à plus long terme ; on retient surtout que les motivations et les ambitions affichées peuvent s'avérer très disparates, rendant les parcours d'apprentissage discontinus et l'investissement dans l'apprentissage inégal.

Concernant les débuts de l'apprentissage de L2 en contexte guidé et le lien avec l'enseignement, les travaux peuvent se distinguer dans leur intention initiale : certains travaux se situant dans le champ de la RAL visent à décrire et étudier les processus acquisitionnels dans différentes configurations d'enseignement, alors que d'autres travaux, initiés par des praticiens, relèvent d'une orientation didactique ou d'une visée plus compréhensive dans le sens où le questionnement des pratiques d'enseignement y est central.

3.1 Perspective acquisitionniste : Première exposition et stade initial

Pour étudier les débuts de l'acquisition d'une L2, des travaux se sont penchés sur le traitement de l'input opéré par les apprenants au tout début de l'apprentissage. Rast (2017) a ainsi observé les toutes premières heures d'exposition à la

⁵LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines.

⁶Se reporter au Tableau 3 en §5.1 pour une description de l'échantillon dont il est question dans cette étude.

LC et s'est intéressée, entre autres, à la transparence des mots perçue par les apprenants (Shoemaker & Rast 2013) ou à la sensibilité qu'ils pouvaient avoir très tôt pour la morphologie verbale (Rast 2006). Dans la continuité de ces travaux, le projet VILLA⁷ (Watorek, Arslangul et al. 2021) étudie les premières étapes de l'acquisition du polonais (LE) dans des situations d'enseignement contrôlées. Ce projet n'est pas sans rappeler les programmes de recherche fondateurs évoqués dans l'introduction et menés à l'époque en contexte non guidé, mais à la différence de ces programmes, il affiche une orientation vers de finalités didactiques (Rast et al. 2011, Watorek, Durand et al. 2021 : 17–18). Les questions de recherche posées – par exemple le rôle et influence des langues sources dans les processus d'appropriation ou l'influence du type de tâche ou du type d'enseignement sur la saisie – renouent avec des perspectives didactiques et enseignantes qui étaient celles de la discipline à l'origine des travaux du domaine (Véronique et al. 2009).

3.2 **Perspective didactique : Des choix informés et des modèles interrogés**

Si des finalités didactiques sont mises en avant dans le projet VILLA, le questionnement comme la méthodologie relèvent de recherches en acquisition dans lesquelles les pratiques enseignantes constituent une variable des expérimentations menées dans des conditions autant contrôlées que possible. Parallèlement, d'autres travaux trouvent leur motivation dans un questionnement qui part du terrain. En effet, s'interrogeant sur la planification des contenus d'enseignement ou la forme à donner à leur démarche pédagogique, des enseignants ont cherché à adosser leurs propositions didactiques et leur action à des construits et des résultats issus des recherches en acquisition. Des travaux dans ce sens ont questionné notamment à nouveau l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2 et son enseignabilité en cherchant à déterminer si les séquences développementales étaient également observables dans un contexte d'enseignement guidé et dans quelle mesure l'instruction pouvait modifier la hiérarchie des stades établie (Diehl et al. 2000). D'autres études ont remis en question un enseignement grammatical basé sur des descriptions linguistiques formelles, méconnaissant le fonctionnement réel de la langue (Felce 2020), ou ont cherché à manipuler l'input dans un sens plus favorable à l'acquisition de structures verbales spécifiques de l'allemand, une langue typologiquement éloignée de la langue source des apprenants (Winkler 2017). Partant de constats émanant de leur contexte d'enseignement et de questionnements ancrés dans les pratiques, ces recherches ont

⁷*Varieties of initial learners in language acquisition : Controlled classroom input and elementary forms of linguistic organization.*

été menées dans le but d'améliorer la portée de l'instruction délivrée. Elles témoignent d'une volonté d'adosser la définition et le guidage de l'intervention à des connaissances théoriques ainsi qu'à une observation des performances des apprenants ; en retour, elles permettent aussi de réinterroger des modèles (celui de la séquence développementale relative à l'ordre des mots évoqué *infra*) ou des notions (*teachability*) qui sont alors mis à l'épreuve dans de nouvelles configurations instructionnelles. Notre travail relève de cette orientation à travers une prise de distance par rapport à l'échelle des stades de développement définie par Pienemann et la volonté de proposer des pistes d'intervention qui pourraient favoriser l'émergence chez des apprenants débutant l'allemand d'un ordre des mots conforme aux usages de la LC.

4 Enseigner : Quoi, comment et à quel moment ?

La dimension développementale et longitudinale rejoint la question des progressions d'enseignement et d'apprentissage. Dans la sphère francophone, Véronique fait partie des chercheurs qui reconnaissent à la RAL le potentiel d'orienter l'action enseignante et plaident pour plus de cohérence entre la programmation des progressions d'enseignement et la dynamique de l'appropriation langagière (Véronique 2008, 2017, Véronique et al. 2009).

Concernant l'allemand, des travaux ont testé la portée d'un syllabus qui serait conçu en référence à de trajectoires acquisitionnelles et non plus à une progression linguistique arbitraire (Winkler 2017). On peut en effet s'interroger sur la pertinence d'un apprentissage de règles morphosyntaxiques (Schmale 2021, Felce 2020) qui restent souvent abstraites et peinent à être opérationnalisées dans la production langagière des apprenants, même à des niveaux avancés. La suggestion est alors de recourir pour l'enseignement de phénomènes grammaticaux spécifiques à des modèles différents, inspirés d'une approche plus conceptuelle de la grammaire (Felce 2016) ou de l'usage d'expressions préfabriquées et des grammaires de construction (Schmale 2014, 2021).

4.1 Aborder différemment les formes de la LC : Entre lexique et grammaire

Le terme de grammaire renvoie à différents objets. Vue comme un ensemble formel et systématisé de connaissances relatives aux « régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue » (Besse & Porquier 1991 : 10), la grammaire permet une description et une classification des constituants, des formes et des structures à partir desquelles les langues ont accédé au statut de disciplines scolaires.

En tant qu'objet d'enseignement, la langue reste dès lors souvent appréhendée à travers un ensemble classifié de concepts, et une organisation sémasiologique progressive du contenu (Véronique 2005 : 2). Chez les locuteurs en revanche, la grammaire constitue une compétence plus ou moins diffuse, relevant selon les individus d'une intuition ou d'une connaissance établie à des degrés divers. Enfin, dans la perspective de l'acquisition, la grammaire relève d'un savoir-faire procédural, intrapsychique, dont le développement peut être soutenu par l'apport de connaissances explicites (Norris & Ortega 2000), mais repose aussi en partie sur des processus implicites (Véronique 2019). Cette conception de la grammaire est sans doute celle qui a le moins pénétré les pratiques enseignantes. Tyler & Ortega (2018 : 4–5) relèvent très justement que le changement de paradigme qu'a connu l'enseignement-apprentissage des langues ne s'est pas accompagné de l'adoption d'une théorie linguistique en accord avec les principes communicatifs et actionnels mis en avant. La persistance de modèles formels descriptifs ou prescriptifs apparaît paradoxale alors même que les recherches en acquisition avaient contribué à initier le renouveau méthodologique (Véronique 2005). Larsen-Freeman (2015) déplore également que l'instruction grammaticale ne puisse pas profiter des avancées théoriques de la linguistique pour proposer aux praticiens d'autres modèles, adaptés aux objectifs communicatifs affichés ; à rebours d'une vision formelle et statique de la grammaire, elle préconise de reconnaître qu'il s'agit d'un système en constante évolution et ouvert aux innovations générées par les locuteurs. Dans cette même veine, des chercheurs (Achard 2021 : 194, Schmale 2021) mettent en avant les apports de la linguistique cognitive et d'une approche constructionniste de la grammaire dans la mesure où ces orientations recèlent des opportunités pédagogiques déjà formulées par Langacker (2008b).

4.2 Une approche constructionniste du développement langagier

Le courant de la grammaire cognitive s'est développé aux États-Unis dans les années 70/80 autour d'un groupe de chercheurs (Fillmore, Talmy ou Langacker entre autres) dont certains initieront différentes déclinaisons de ce que l'on désignera par grammaires de construction (Ziem & Lasch 2013). De cette filiation avec la linguistique cognitive, on retient le fait que le langage ne constitue pas une faculté séparée des autres domaines de la cognition, mais s'appuie au contraire sur des capacités cognitives générales et que les connaissances langagières s'élaborent à travers l'usage, ce qui rapproche les grammaires de constructions des approches dites basées sur l'usage. Les chercheurs qui se réclament de cette perspective (Ellis & Wulff 2014) considèrent en effet la grammaire comme émergente, c'est-à-dire se construisant de manière progressive à travers l'accumulation d'expériences langagières vécues dans différents contextes (*usage*

events, Tomasello 2001 : 61–62). Les éléments constitutifs de ce système en développement sont des constructions ; elles sont entendues comme des appariements entre une forme linguistique et une fonction pragmatico-sémantique qui peuvent avoir des degrés variables de spécificité ou de schématicité. Elles peuvent en effet représenter des instances uniques spécifiques et lexicalement figées, ou au contraire afficher une schématicité plus ou moins aboutie (François et al. 2021 : 12–13). À travers des usages répétés (rencontres dans l'*input* et utilisation interactive), une construction est mémorisée et sa trace en mémoire renforcée par la fréquence de l'expérience qui en est faite (Pfänder & Behrens 2016). La fréquence d'apparition ou d'usage d'une même construction (on parle alors de *token frequency*) va en effet favoriser son ancrage en mémoire (*entrenchment*, Behrens 2009 : 386). La fréquence de type (*type frequency*), à savoir la présence de variations pour une même construction (par ex. *wie geht's dir / Ihnen / euch* 'comment ça va (pour/chez) toi / vous (formel) / vous (informel)'), peut conduire à de possibles généralisations (par ex. *wie geht's *deine Familie*) et à l'émergence de schémas (*wie geht's + NP* 'comment ça va + NP'). À la suite de Bybee (2006), Behrens attribue en effet à la 'variation de type' la possibilité de généralisation et de schématisation (Behrens 2009 : 386). La fréquence de type permet l'abstraction de traits communs à partir d'exemplaires individuels saisis dans un premier temps de manière isolée ; à travers la récurrence et la multiplicité des événements d'usage, des patrons (*pattern*) correspondant à plusieurs instances isolées peuvent être perçus et donner lieu à schématisation (Legallois 2021 : 24–28). La notion de schématisation renvoie à la grammaire cognitive de Langacker (2008a) qui décrit le développement langagier comme un processus dynamique, guidé par le sens et la confrontation de nouvelles données entrantes à des schémas-types déjà constitués. Chaque nouvelle unité langagière est ainsi rapportée à des types schématiques existants qui constituent des catégories auxquelles cette donnée nouvelle est comparée : la catégorisation consiste à reconnaître le statut de cette nouvelle unité soit comme relevant de la catégorie existante soit comme représentant une instance inédite (Legallois 2021 : 25).

La schématisation va également de pair avec une plus grande productivité des éléments constitutifs du système grammatical en construction : à partir d'exemplaires individuels très spécifiques (Figure 2, colonne de gauche), le processus de schématisation permet l'extraction de patrons plus ou moins ouverts à d'autres possibilités expressives en fonction des cases (*slots*) disponibles (Dąbrowska 2015 : 9–11).⁸

⁸L'auteure précise bien que les dénominations NP et VP ne renvoient pas à des catégories syntaxiques, mais à des objets sémantiques, principalement quand il s'agit des débuts de l'apprentissage (ici de L1).

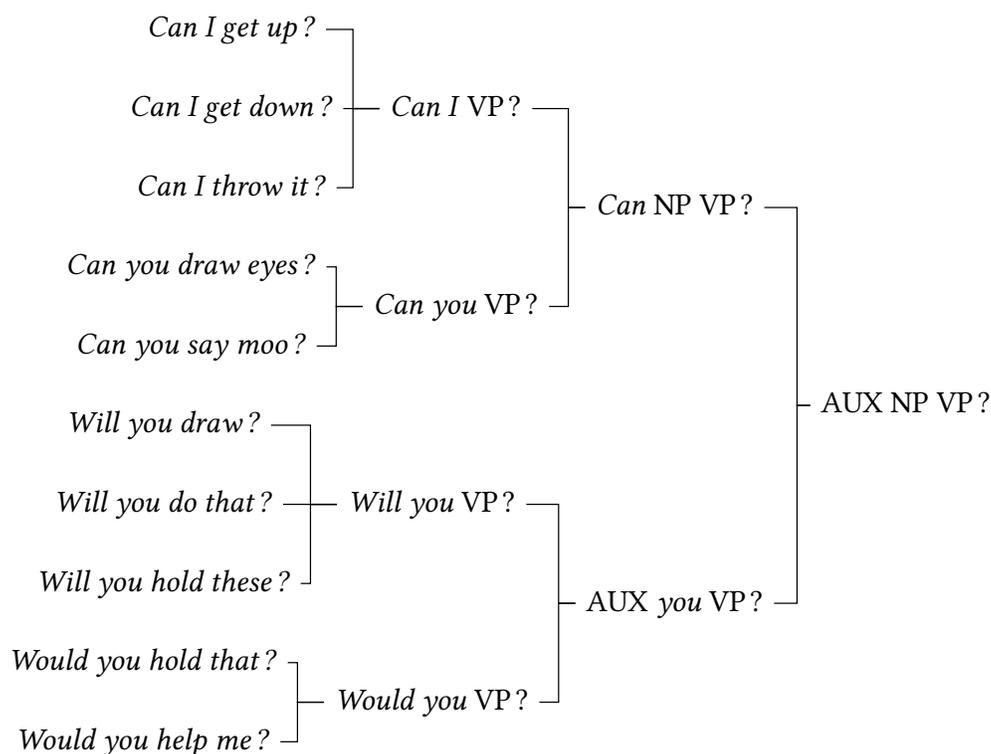


FIGURE 2 : Schématisation progressive à partir d'unités discrètes (Dąbrowska 2015 : 11, fig. 1)

Une telle approche rompt avec les approches formelles ; il n'est donc plus question de distinguer, d'une part, un répertoire dans lequel seraient stockés des items de nature lexicale et, d'autre part, un ensemble de règles applicables aux éléments de ce répertoire (Legallois 2019, Madlener 2015 : 312), mais d'imaginer le système linguistique de l'apprenant comme un réseau complexe au sein duquel cohabitent des schémas et leurs différentes instanciations. L'évolution du système repose sur les opérations cognitives générales déjà évoquées (abstraction, catégorisation, schématisation) qui ne sont pas spécifiques aux objets langagiers mais à toute donnée dont l'individu fait l'expérience (Legallois 2021 : 22–27).

Si la perspective dite basée sur l'usage reconnaît une dimension développementale dans ces processus (Ellis 2015 : 187), contrairement à Pienemann (1999), elle ne voit pas dans ce développement une échelle de stades identifiables. Par ailleurs, le fait de considérer la grammaire comme un système évolutif, et non plus comme un ensemble figé de formes et de structures que l'apprenant n'est pas tout de suite en mesure de traiter, déplace la perspective du développement de l'individu vers le système. En effet, c'est le système grammatical de l'apprenant

qui se transforme en intégrant de nouvelles constructions et non les capacités de traitement dont disposent les individus (Diessel 2007).

Les processus de catégorisation, d'abstraction et de schématisation décrits pouvant concerner des éléments lexicaux au même titre que des structures syntaxiques (Behrens 2011), la conception d'un continuum entre lexique et grammaire qui prévaut dans les approches constructionnistes semble particulièrement pertinente pour l'apprentissage de L2 au niveau débutant.

4.3 Remodeler l'intervention : Poser des jalons pour favoriser l'acquisition de l'ordre des mots

Considérer que les constructions constituent les unités de base du système langagier en cours d'acquisition a conduit dans un premier temps à une réorganisation du syllabus à partir des constructions pouvant être associées aux différentes actions langagières visées au niveau débutant et aux savoir-faire fonctionnels en jeu dans ces actions. Ce travail de recensement des actions langagières a été mené à partir du référentiel pour l'allemand *Profile Deutsch* (Glaboniat et al. 2005). Les actions langagières y sont répertoriées par niveau, selon les critères de production ou réception et s'accompagnent d'exemples d'usage à partir desquels a pu être constitué un inventaire de constructions.

En me basant sur le processus de schématisation décrit plus haut (Figure 2) qui illustre la manière dont des schémas plus ouverts peuvent se mettre en place à partir d'un ensemble d'instances lexicales, j'ai également anticipé un possible développement de certaines de ces constructions vers des patrons moins spécifiques et par conséquent plus productifs.

- (1) a. *wie geht es dir?* 'comment vas-tu?'⁹ → *wie geht es* + NP → *wie geht es* + NP Datif
- b. *mein Name ist / meine Telefonnummer ist ...* 'mon nom est / mon numéro de téléphone est' → *mein* NP masc. / *meine* + NP fém. *ist ...* → déterminant possessif (Nominatif) NP + Verbe
- c. *jetzt lerne ich + langue / jetzt wohne ich in + ville* 'maintenant j'apprends / maintenant j'habite' → *jetzt lern- / wohn-* + *er/sie/wir* → ADV + Verb + NP
- d. *ich kann + langue* 'je sais (parler)' → *ich kann* + VP (OVinf) → NP + *kann / will / möchte* + VP (OVinf) 'peux / veux / voudrais' → NP + modalité + VP (OVinf)

⁹L'approche théorique adoptée se focalise sur les constructions en tant qu'unités pragmatico-sémantiques, j'ai pour cela fait le choix de restituer en français le sens des exemples fournis plutôt que d'en donner une traduction glosée.

Les évolutions illustrées en (1) vont dans le sens d'une grammaticalisation, c'est-à-dire d'une transformation d'exemplaires isolés en des patrons dont le fonctionnement repose sur des règles combinatoires (Noyau 1997 : 1-2). L'observation de la morphologie verbale, notamment la modification de formes initialement répétées et mémorisées à la première personne pourrait constituer une trace observable du processus de recomposition des constructions et de leur évolution vers une productivité croissante. Par ailleurs, dans les étapes jalonnant la transition vers des formes qui gagnent progressivement en schématicité, des paliers apparaissent, pouvant précéder utilement l'apport ultérieur par l'enseignant d'une information grammaticale plus explicite ou d'explications métalinguistiques.

J'ai également cherché à introduire dans l'inventaire des constructions manipulées en classe des expressions permettant de cadrer le contenu propositionnel (2), ou de le relier à ce qui précède (3).

- (2) a. *jetzt lerne ich Deutsch* 'maintenant, j'apprends l'allemand'
- b. *heute bin ich müde* 'aujourd'hui, je suis fatigué'
- c. *jetzt wohne ich in + ville* 'maintenant, j'habite à'
- (3) a. ... *die Cafeteria*. → *Da kann man ...* '...la cafétéria. Là on peut ...'
- b. ... *einen Hamburger*. → *Dazu trinke ich* '... un hamburger. Avec ça, je bois...'

Ces expressions peuvent être facilement mises en œuvre à un niveau débutant à travers des usages ancrés dans la sphère personnelle et immédiate et semblent susceptibles de conduire à l'émergence de préférences syntaxiques s'éloignant de l'ordre Sujet-Verbe. La manipulation de ces constructions à travers des usages interactifs et significatifs pourrait contribuer à l'ancrage en mémoire (*entrenchment*) de patrons de type ADV-Vfin-S et favoriser, au-delà, leur disponibilité pour le développement d'autres expressions jusqu'à une évolution vers des schémas syntaxiques correspondant à ceux de la langue apprise.

5 Méthodologie

5.1 Données recueillies

Les cours d'allemand pour grands débutants du Service des Langues de l'université Grenoble Alpes se caractérisent par une très grande hétérogénéité du public. Dans un même cours de langue, les apprenants proviennent de cursus différents

et n'ont pas tous la même maturité académique selon qu'ils sont primo-arrivants à l'université (L1) ou inscrits en Master ; la fourchette d'âges peut s'avérer très étendue, les origines et les langues parlées, ou déjà connues, souvent très diverses, ainsi que les motivations pour apprendre une nouvelle langue. Si certains peuvent avoir de la famille dans un pays germanophone ou avoir déjà appris quelques rudiments via des applications en ligne, c'est principalement dans le cadre du cours de langue et des activités proposées que les apprenants ont l'occasion d'être exposés à un input langagier ou l'opportunité de s'engager dans des interactions en LC.

Pour notre étude, des productions de six apprenants ayant suivi les cours du premier semestre d'apprentissage de l'allemand au niveau débutant¹⁰ (niveau A1 selon le CECRL) ont été recueillies. Un questionnaire administré sur la plateforme Moodle a permis d'obtenir des informations biographiques et langagières (Tableau 3) sur ces apprenants ; tous ont indiqué n'avoir jamais suivi de cours d'allemand auparavant. Cet échantillon m'a semblé intéressant pour la diversité des L1 représentées et pour sa relative homogénéité en termes d'investissement dans le cours (présence assidue et engagement régulier avec les activités complémentaires proposées en ligne).

TABLEAU 3 : Profil des participants

ID	sexe	âge	cursus	L1	L2 (L3) déclarées
INF21_01	F	29	Master 2	espagnol	anglais B2 – français B2
INF21_02	F	19	Licence 1	arabe	anglais C1 – français B2
INF21_03	F	19	Licence 1	russe/kazakh	anglais C1 – français B2
INF21_04	F	19	Licence 2	portugais	anglais C1/C2 – français B2 – espagnol B1
INF21_05	M	25	Master 2	français	anglais C1
INF21_06	M	20	Master 1	vietnamien	français C1 – anglais B2

Les tâches qui ont suscité les productions (écrites ou orales) recueillies font partie des tâches qui ponctuent le cours dans la progression qui a été établie. Dans le cadre de cette contribution, les données issues de cinq tâches sont analysées— quatre d'entre elles ont été administrées au fil des premières semaines de cours et la dernière à la fin du semestre.

Toutes les productions (Tableau 4) n'ont pas la même finalité. Les deux premières tâches (tâches 1, 2) sont des tâches d'apprentissage : elles sont réalisées

¹⁰ Soit 24 heures de cours par semestre, à raison de 2 heures par semaine.

6 Linéarisation des énoncés en allemand langue débutée

TABLEAU 4 : Données transcrites et analysées

Q1	Identification des constructions mobilisées												
Q2	Observation des réalisations de la morphologie verbale et repérage des modifications dans les constructions initiales												
Q3	Reconnaissance de patrons et émergence de structures syntaxiques												
Q1	<p>(+ 4 h) Tâche 1 : Production orale enregistrée <i>Se présenter brièvement en réaction à un input oral</i></p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>de 36 à 68 tokens</td> <td>durée de 38 sec. à 49 sec.</td> <td>de 10 à 17 segments</td> </tr> <tr> <td>moy. = 51 tokens</td> <td>moy. = 42 sec.</td> <td>moy. = 13</td> </tr> </table>	de 36 à 68 tokens	durée de 38 sec. à 49 sec.	de 10 à 17 segments	moy. = 51 tokens	moy. = 42 sec.	moy. = 13						
de 36 à 68 tokens	durée de 38 sec. à 49 sec.	de 10 à 17 segments											
moy. = 51 tokens	moy. = 42 sec.	moy. = 13											
Q2	<p>(+ 8 h) Tâche 2 : Production orale enregistrée <i>Réaliser un audio-portrait</i></p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>de 66 à 146 tokens</td> <td>durée de 91 à 104 sec.</td> <td>de 17 à 28 segments</td> </tr> <tr> <td>moy. = 100 tokens</td> <td>moy. = 96 sec.</td> <td>moy. = 23 segments</td> </tr> </table> <p>Actions langagières liées au scénario (<i>Sprachhandlungen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • se présenter /épeler un nom • donner des informations simples sur soi • présenter simplement un.e ami.e/indiquer simplement ce qu'il/elle fait 	de 66 à 146 tokens	durée de 91 à 104 sec.	de 17 à 28 segments	moy. = 100 tokens	moy. = 96 sec.	moy. = 23 segments						
de 66 à 146 tokens	durée de 91 à 104 sec.	de 17 à 28 segments											
moy. = 100 tokens	moy. = 96 sec.	moy. = 23 segments											
Q2	<p>(+ 10 h) Tâche 3a et 3b - Évaluation : production écrite en deux parties, en temps limité</p> <p><i>3a : une annonce pour rechercher un partenaire pour un tandem linguistique</i> <i>3b : un email dans lequel on décrit des personnes avec lesquelles on vit</i></p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>3a</td> <td>de 49 à 58 tokens</td> <td>de 9 à 17 segments</td> </tr> <tr> <td></td> <td>moy. = 54 tokens</td> <td>moy. = 12 segments</td> </tr> <tr> <td>3b</td> <td>de 71 à 126 tokens</td> <td>de 16 à 24 segments</td> </tr> <tr> <td></td> <td>moy. = 96 tokens</td> <td>moy. = 19 segments</td> </tr> </table> <p>3a. Actions langagières liées au scénario (<i>Sprachhandlungen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • se présenter • donner des informations simples sur soi / • dire ce qu'on fait /aime <p>3b. Actions langagières liées au scénario (<i>Sprachhandlungen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • présenter simplement d'autres personnes • donner des informations simples sur autrui / indiquer simplement ce qu'ils/elles font 	3a	de 49 à 58 tokens	de 9 à 17 segments		moy. = 54 tokens	moy. = 12 segments	3b	de 71 à 126 tokens	de 16 à 24 segments		moy. = 96 tokens	moy. = 19 segments
3a	de 49 à 58 tokens	de 9 à 17 segments											
	moy. = 54 tokens	moy. = 12 segments											
3b	de 71 à 126 tokens	de 16 à 24 segments											
	moy. = 96 tokens	moy. = 19 segments											
Q3	<p>(+ 22 h) Tâche 4 - Évaluation : production écrite en temps limité À Berlin : décrire l'hôtel où l'on est logé, les personnes rencontrées et ce que l'on fait</p> <table border="1" style="margin-left: 40px;"> <tr> <td>de 128 à 169 tokens</td> <td>de 18 à 30 segments</td> </tr> <tr> <td>moy. = 151 tokens</td> <td>moy. = 23 segments</td> </tr> </table> <p>Actions langagières liées au scénario (<i>Sprachhandlungen</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • localiser : indiquer où se trouve qc. / qu'est-ce qu'il y a où / où est-ce qu'on peut faire quoi • donner des informations simples sur autrui • cadrer un propos / établir un lien avec ce qui précède (cohésion) 	de 128 à 169 tokens	de 18 à 30 segments	moy. = 151 tokens	moy. = 23 segments								
de 128 à 169 tokens	de 18 à 30 segments												
moy. = 151 tokens	moy. = 23 segments												

en dehors du cours, sans contrainte de temps et les apprenants peuvent recourir à des aides ou des ressources externes ; les trois autres tâches (tâches 3a, 3b et 4) ont quant à elles été effectuées dans des conditions qui sont celles de l'évaluation sommative (temps limité, sans consultation possible de ressources externes). Le fait que les tâches fassent partie du cours et ne soient pas toutes administrées dans des conditions contrôlées reflète la réalité du cours de langue dans lequel ni l'input auquel les apprenants sont exposés, ni les ressources dont ils ont besoin pour la réalisation des tâches à visée formative ne sauraient être toujours strictement contrôlés. Nos analyses visent par conséquent à décrire et à interpréter les choix d'usage qu'ils effectuent pour réaliser les productions langagières en LC. Dans la mesure où ces choix donnent lieu à une verbalisation (orale ou écrite) effective, il importe peu que celle-ci soit préparée ou au contraire plus spontanée, je considère que l'ensemble de ces usages peut influencer les processus d'apprentissage à travers le repérage de formes, la mémorisation d'associations de type Verbe-Sujet (VfinS) ou Objet-Verbe (OVinf) et la répétition du traitement des constructions mobilisées.

L'analyse des productions d'apprenants recueillies doit permettre d'identifier et de recenser les constructions mobilisées de manière privilégiée par les apprenants dans les tâches successives (dans les toutes premières phases d'apprentissage, puis dans les moments de production plus contrôlés), d'observer dans quelle mesure ces constructions évoluent ou se recomposent et de déterminer si la manipulation précoce de constructions ciblées peut s'avérer utile à l'émergence de patrons dotés d'une productivité pertinente pour les acquisitions ultérieures.

5.2 Traitement des données

Les données recueillies ont été transcrites et segmentées en utilisant le logiciel Partitur Editor de la suite EXMARALDA¹¹ (Schmidt & Wörner 2014). La segmentation s'est effectuée en fonction des limites des différents énoncés identifiés.

Par énoncé, j'entends une unité informative (déclarative) comportant une forme verbale fléchie, les constituants nécessités par la valence verbale et d'éventuels suppléments (circonstants ou autres adverbiaux). Les énoncés pouvant s'apparenter à des subordinées sont, à ce stade débutant, également traités comme des énoncés à part entière dans la mesure où leur dépendance à un énoncé principal est sémantiquement identifiable (présence d'un élément anaphorique) sans toutefois être syntaxiquement pleinement réalisée (absence de positionnement verbal final). Les unités obtenues à l'issue du découpage de la transcription constituent les segments destinés à être analysés. Aucune convention de transcription

¹¹Les outils sont téléchargeables à l'adresse : <http://www.exmaralda.org/>.

particulière n'a été adoptée pour cette étude car les particularités prosodiques ou les erreurs d'articulation n'ont pas fait l'objet d'observations particulières. Une annotation des segments à plusieurs niveaux a été effectuée à l'aide de catégories établies (Annexe A) de manière à :

- identifier les constructions mobilisées en lien avec des actions langagières requises pour la réalisation de la tâche,
- mettre en évidence les options de linéarisation choisies,
- et observer l'évolution de la morphologie verbale en tant qu'elle témoigne d'une variation de type au sein d'un même schéma.

Les analyses ont ensuite été effectuées par tâche de manière à tenir compte de l'influence de la tâche elle-même, c'est-à-dire de ses caractéristiques et des consignes données, sur les choix opérés par les apprenants et d'interpréter les résultats obtenus dans le contexte de production défini par la tâche.

6 Résultats

6.1 Les premiers pas : Répétition d'exemplaires et gestion pragmatique de la tâche

Les premières heures de cours sont dédiées à la prise de contact, à la découverte des formules d'usage pour se saluer et à la présentation de soi. Les activités menées en classe visent à faire manipuler des constructions associées à des actions langagières et répétées dans différentes configurations (avec l'enseignante, en binôme, avec des pairs différents). Les exemples (4) sont extraits du syllabus correspondant aux premières heures de cours.

- (4)
- a. Demander (informel et formel) et dire comment ça va
wie geht's dir/Ihnen → *es geht mir/mir geht's* + *gut/sehr gut/super*
 - b. Faire connaissance avec quelqu'un (nom /origine)
 - i. *wie heißt du?/wie ist dein Name?* → *ich bin/ich heiße/mein Name ist* + nom
 - ii. *woher kommst du?* → *ich komme aus* + pays/ville
 - c. Épeler des noms, une adresse mail
wie schreibt man das? → ***das schreibt man*** + lettres
 - d. Donner des informations (une adresse mail/un numéro de téléphone)
wie ist deine E-Mail-Adresse/deine Telefonnummer? → *meine E-Mail-Adresse/Telefonnummer ist*

Une première tâche de production (tâche 1) à visée formative est proposée à l'issue de 4 heures de cours. Les apprenants doivent enregistrer une production orale individuelle en réponse à un input langagier oral fourni par une locutrice germanophone qui se présente en quelques phrases et pose trois questions (17 segments). Sa production reprend pour l'essentiel les constructions manipulées en classe dans les premières heures de cours et invite à la réalisation des actions langagières travaillées (formules de salutation pour l'ouverture et la clôture / se présenter / indiquer l'orthographe de son nom / les études et langues apprises / présenter brièvement un.e ami.e en donnant des informations équivalentes).

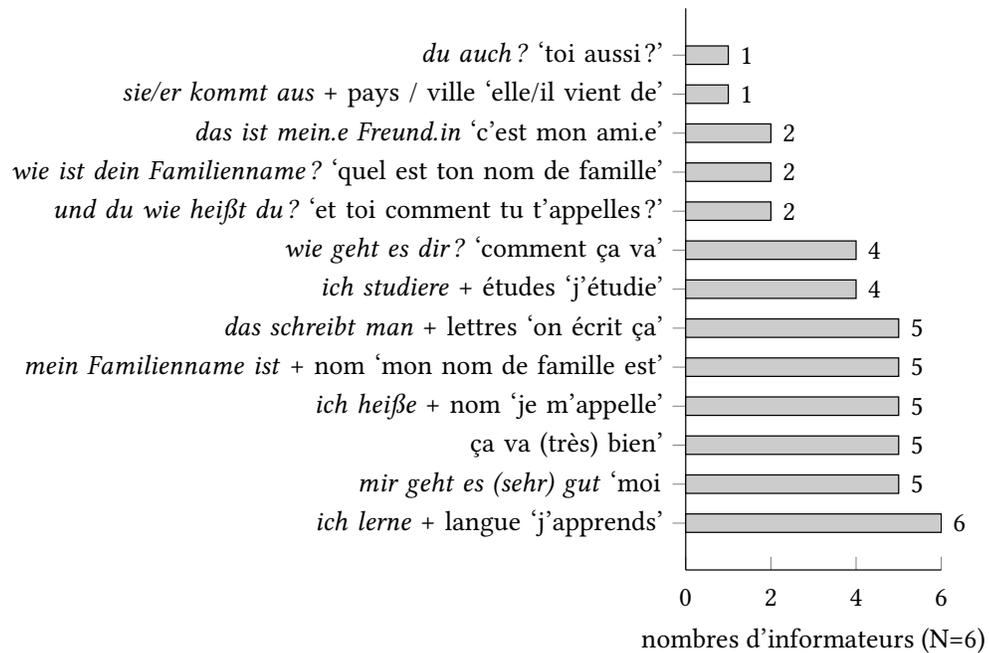
On retrouve logiquement dans les performances les constructions les plus fréquemment mises en œuvre dans les activités en classe dédiées à la présentation de soi. Il est cependant intéressant de voir apparaître des différences dans ce que les apprenants choisissent individuellement de réinvestir dans cette toute première tâche par rapport à ce qu'ils ont pu apprendre en classe et réutiliser par rapport au modèle oral fourni par la locutrice germanophone.

On constate en effet que les expressions présentes dans le modèle de l'interlocutrice germanophone sont majoritairement reprises par les apprenants (Figure 3a); d'autres constructions, en revanche, sont introduites pour exprimer la provenance (manipulée de manière privilégiée dans les activités effectuées en amont en classe), apporter d'autres informations (études, nom de famille, âge) ou gérer la tâche de manière plus personnelle (Figure 3b).

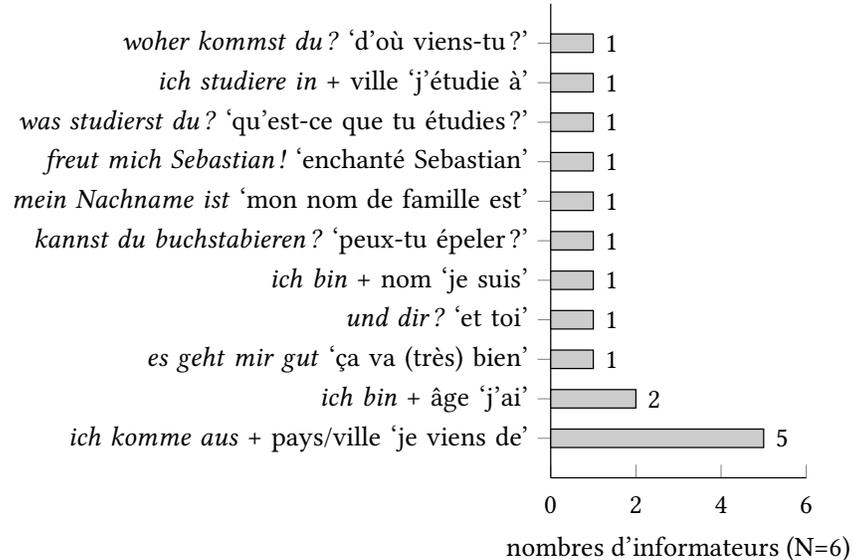
Si certains apprenants se contentent de reproduire des phrases calquées sur le modèle de l'interlocutrice, d'autres sélectionnent en effet des constructions différentes de celles de l'input pour exprimer une même fonction comme en (5). INF21_06 se place quant à lui dans une dynamique plus interactive en simulant un dialogue à partir de l'input fourni, ce qui explique l'intégration dans sa production de questions et de répliques qui viennent s'articuler ou réagir de manière créative à celles de l'interlocutrice fictive (6).

- (5) a. *ich bin* au lieu de *ich heiÙe ...* 'je suis vs je m'appelle'
- b. *mein Nachname ist ...* au lieu de *mein Familienname ist ...* 'mon nom de famille'
- (6) a. INPUT = *das ist mein Freund, Sebastian.* → *freut mich, Sebastian!*
 'c'est mon ami ... → enchanté..'
- b. INPUT = *er lernt Deutsch, du auch?* → *ja, *ich auch lerne Deutsch* 'il apprend l'allemand, toi aussi? → oui, moi aussi, j'apprends l'allemand'

6 Linéarisation des énoncés en allemand langue débutée



(a) Reprise de constructions présentes dans l'input



(b) Autres constructions mobilisées

FIGURE 3 : Constructions observables dans la toute première tâche de production (tâche 1)

Il n'est pas non plus surprenant d'observer que les segments se caractérisent par une correction formelle, morphologique ou syntaxique. La morphologie verbale de la première personne *ich* 'je' ainsi que le placement verbal dans les questions et les assertions sont correctement réalisés, même dans le cas de certaines structurations spécifiques qui demeurent à ce stade (+ 4h), non analysées (*mir geht es gut* 'moi, ça va bien', *das schreibt man* 'on écrit ça'). La fixité des reprises, associée à la correction formelle, laissent penser que les apprenants font usage d'exemplaires mémorisés (Myles 2012 : 88), utiles à une gestion immédiate et pragmatique de la tâche. La créativité s'exprime exclusivement dans le choix des informations ajoutées (âge, langues, ville d'origine par exemple) ou du format (dialogué ou monologal) que les apprenants ont voulu donner à leur production et ne vient pas affecter la forme ou le contenu lexical des constructions reprises.

6.2 Une variété de constructions pour parler de soi

La deuxième tâche de production orale (Tableau 4, tâche 2), administrée après 8 heures de cours, constitue à la fois une reprise et un prolongement de la tâche précédente. La modalité et la consigne sont similaires, mais une durée plus longue et une diversification des informations est attendue : il s'agit de réaliser à nouveau un portrait audio de soi en mobilisant les moyens langagiers ayant fait l'objet des interactions en cours (âge, origine, études, loisirs, langues connues ou apprises, souhaits, entre autres). Les exemples (7), extraits du syllabus, montrent qu'un usage de structures spécifiques (XVfinS ou SVfin-OVinf) est également visé.

- (7) a. Cadrer un propos
wie geht's heute? → *heute geht's mir/heute bin ich* + adj
'comment ça va aujourd'hui' 'aujourd'hui ça va / je suis'
- b. Indiquer d'où on vient et où on habite maintenant
ich komme aus + pays/ville *aber jetzt wohne ich in* + pays/ville
'je viens de ... mais maintenant j'habite à '
- c. Dire les langues que l'on parle ou apprend
ich spreche / ich kann / ich lerne + langue 'je parle / je sais parler, j'apprends'
jetzt lerne ich + langue 'maintenant, j'apprends'
- d. Indiquer un souhait
ich möchte / ich will Japanisch lernen 'je voudrais / je veux apprendre le japonais'

La consigne donnée mentionne les attentes en termes de contenu et de durée et explique la plus grande variété des constructions employées que l'on peut observer (Figure 4).

On peut noter cette fois que plusieurs formes sont utilisées pour exprimer une même action langagière (8). Quand il s'agit, par exemple, de se présenter ou d'indiquer les langues parlées, les informateurs n'ont plus recours à une unique expression mais mobilisent des formulations distinctes selon les apprenants.

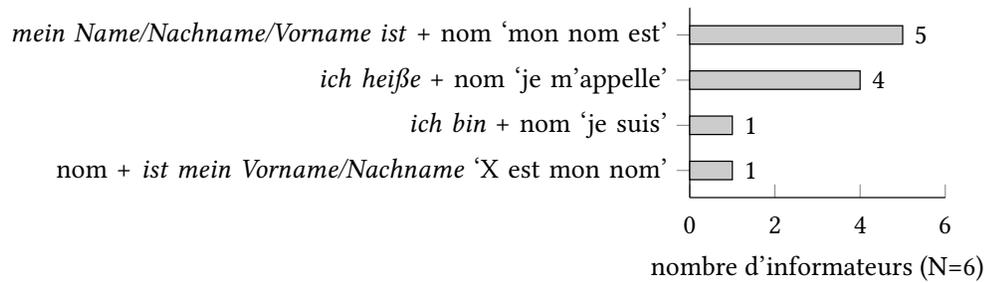
- (8) a. *ich heiÙe* + nom / prénom / OU prénom + *ist mein Vorname*
'je m'appelle OU est mon prénom'
b. *meine Muttersprache ist* + langue / *ich spreche* + langue / *ich kann auch* + langue
'ma langue maternelle est / je parle / je sais aussi parler'

Le fait qu'il s'agisse ici d'une tâche formative pour laquelle les apprenants ont pu consulter des ressources explique certainement la variété observée. Néanmoins, des choix ont été faits et articulés par les apprenants pour réaliser la production attendue ; en ce sens, cette manipulation constitue un événement d'usage pour les formes et expressions mobilisées.

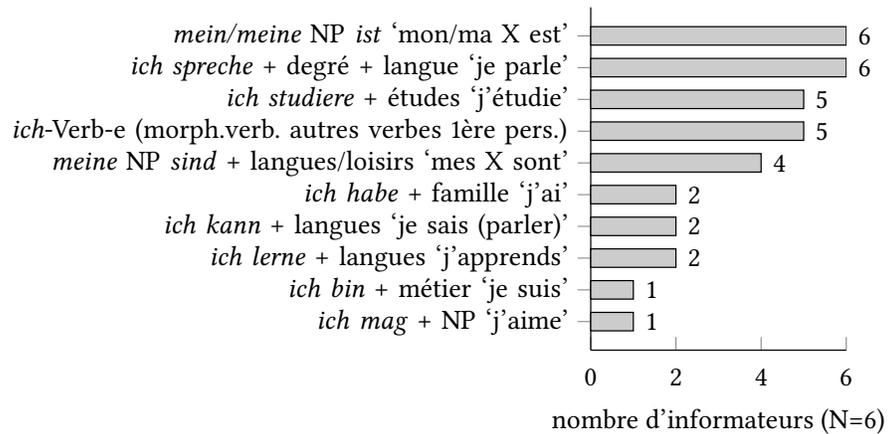
On peut par ailleurs constater le recours fréquent à une construction de type *mein/meine NP + ist/sind* 'mon/ma/mes + est/sont' qui indique que cette construction constitue un patron dans lequel des éléments personnels variés peuvent être introduits (nom / adresse / téléphone / courriel / langues / loisirs).

Entre la tâche 1, où l'emploi de *mein* n'était associé qu'à la mention du nom (*mein Name / mein Familienname* 'mon nom / mon nom de famille') et la tâche 2, on est passé d'une instance spécifique à un schéma plus ouvert et disponible pour l'expression d'une variété d'informations. Les réalisations orales montrent dans la majorité des cas une différenciation dans le marquage du féminin ou du pluriel sur le déterminant possessif, respectivement *meine* vs *mein*. L'alternance entre *meine* et *mein*, et entre *ist* et *sind* 'est /sont' pour la forme verbale associée, met en évidence un certain degré de productivité du schéma *mein-* + NP + *ist / sind* dont les différentes réalisations relèvent d'une variation de type.

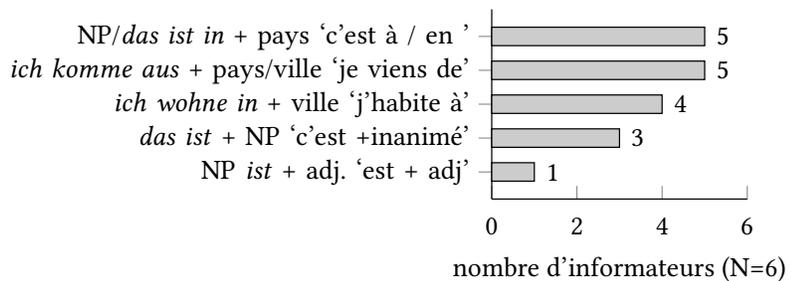
Enfin, on constate que certains apprenants font aussi le choix de réinvestir des constructions présentant un cadrage temporel. Ces constructions (*jetzt lerne ich Deutsch* 'maintenant j'apprends l'allemand' / *jetzt wohne ich in + ville* 'maintenant j'habite à') ont été volontairement introduites lors des échanges en classe. Le but de cette introduction précoce est de solliciter la répétition d'associations Verbe-Sujet dans des configurations avec la première personne (*ich* 'je') et il est



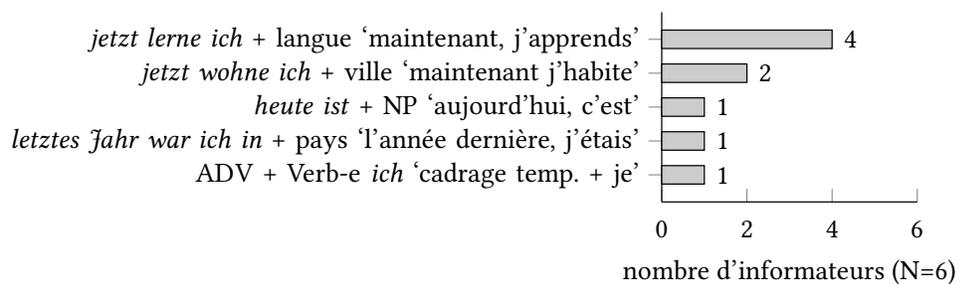
(a) Se présenter



(b) Donner des informations personnelles



(c) Localiser



(d) Cadrer dans le temps

FIGURE 4 : Variété des constructions mobilisées (tâche 2)

intéressant de voir (9) que des apprenants ont cherché à reproduire de telles options de linéarisation dans des formulations différentes de celles abordées en classe.

- (9) a. *am Wochenende gehe ich* + activité ‘le week-end, je vais’
 b. *in meiner Freizeit höre ich Musik* ‘dans mon temps libre, j’écoute de la musique’
 c. *heute ist mein Geburtstag* ‘aujourd’hui, c’est mon anniversaire’
 d. *letztes Jahr war ich* + lieu ‘l’année dernière, j’étais’

6.3 Disponibilité et adaptation des constructions

Si l’on confronte ensuite les résultats de la tâche formative de production orale qui précède à la première tâche de production écrite évaluée (tâche 3a), on constate une réduction des moyens langagiers (Figure 5).

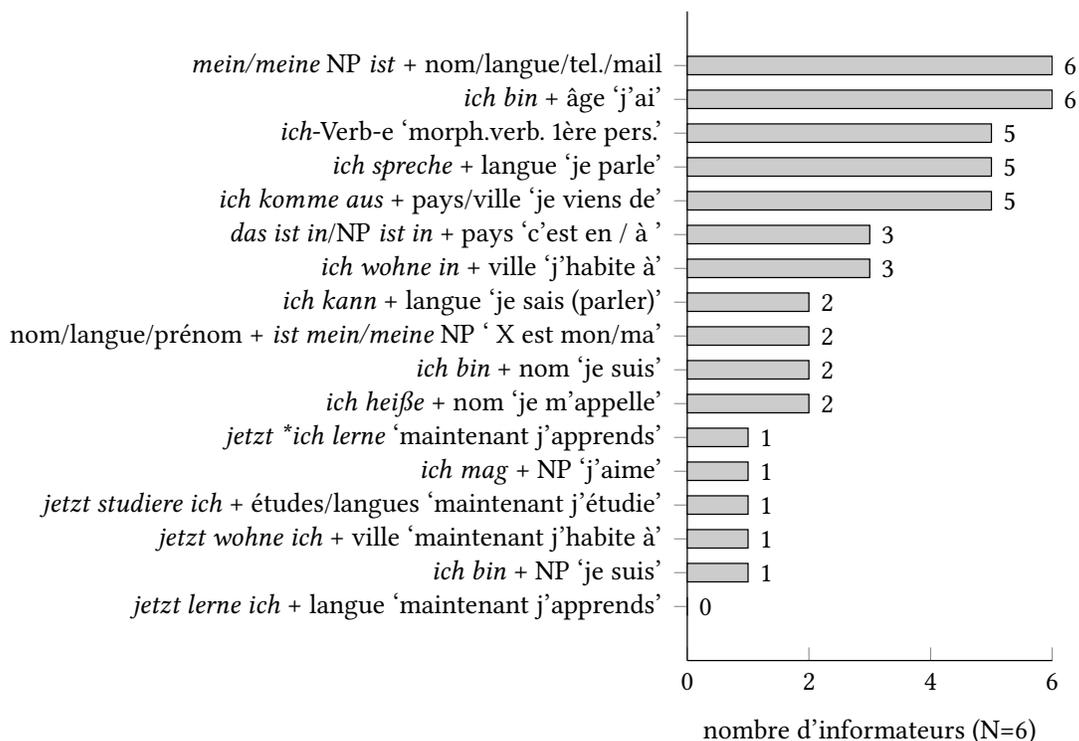


FIGURE 5 : Constructions disponibles et mobilisées en situation de production contrôlée (tâche 3a)

Cette réduction peut être attribuée à la tâche elle-même (brièveté du format d'une annonce, éléments informatifs mis bout à bout, manque de consignes sur le contenu ou le format attendu); les conditions de production (en temps limité et sans consultation de ressources) sont également des facteurs qui ont pu favoriser le recours à des expressions plus disponibles ou plus productives que d'autres. Ainsi, les constructions à partir des formes du verbe être *ich bin / das ist* 'je suis / c'est' sont par exemple mobilisées en lien avec plusieurs informations (âge, caractéristiques, occupation, localisation); *ich bin* 'je suis' est par ailleurs utilisé par deux informateurs pour se présenter, alors que cette expression n'avait été employée qu'au tout début des présentations de soi et avait très vite cédé la place dans les usages à d'autres formulations (*ich heiÙe / mein Name ist* 'je m'appelle / mon nom est').

On observe à nouveau de nombreux emplois du patron *mein/meine + NP ist* 'mon/ma + NP est', disponible pour indiquer plusieurs informations personnelles (le nom, le numéro de téléphone, l'email, la langue maternelle). Ces constructions ont été répétées maintes fois dans les séances de cours et leur fréquence d'usage est accrue par le fait qu'elles couvrent justement plusieurs notions; par ailleurs leur brièveté, leur simplicité formelle ou leur proximité phonologique avec l'anglais (*my/mein*) peuvent aussi expliquer la facilité d'emploi.

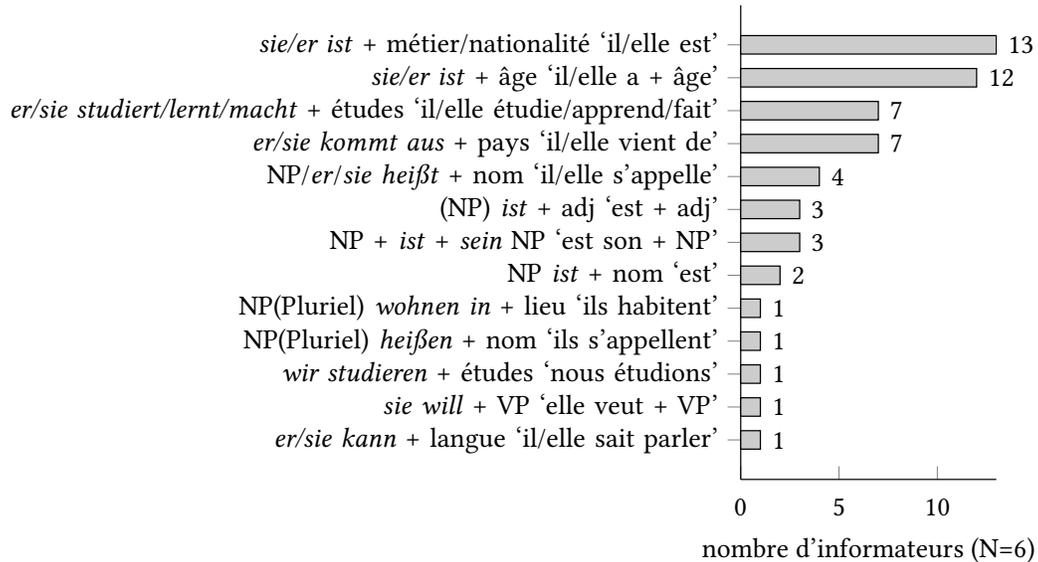
En ce qui concerne les aspects morphosyntaxiques, on note une préférence marquée pour des réalisations de type SVfin qui débutent par le sujet *ich* 'je'. Winkler (2017) fait remarquer qu'il est difficile d'éviter de mettre en avant *ich* quand, en début d'apprentissage, les apprenants sont invités à parler d'eux-mêmes. Les formes verbales en nombre limitées sont correctement réalisées, ce qui semble confirmer le fait que les apprenants mobilisent ici des tournures apprises et mémorisées telles quelles, sans qu'elles ne soient décomposées ni analysées.

Une deuxième partie de l'évaluation (tâche 3b) consiste en une autre production écrite qui vise cette fois la caractérisation simple d'autres personnes (*er/sie* 'il/elle') à partir d'informations fournies sous forme de mots-clés (identité, provenance, études, langues, âge).

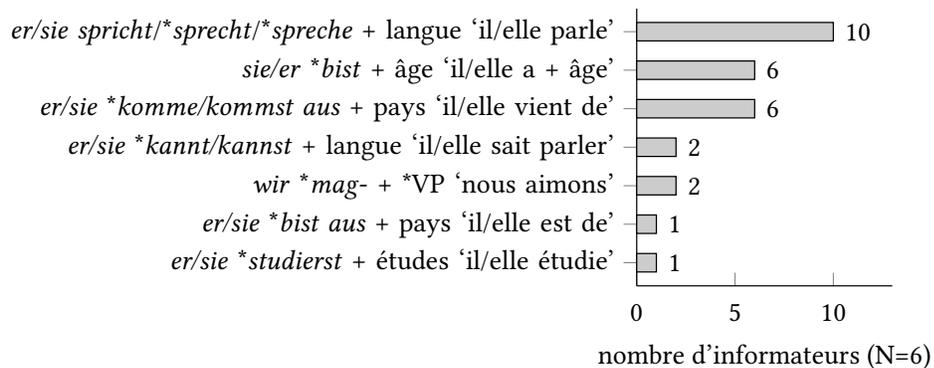
Ce qui semble intéressant ici, c'est l'observation des variations dans la morphologie verbale à la 3^{ème} personne du singulier. En effet, si des formes verbales semblent afficher une certaine stabilité (Figure 6a) qui peut être attribuée à la fréquence d'usage (*ist*) ou à une relative simplicité formelle, d'autres se caractérisent en revanche par une grande variabilité, observable à travers une alternance de formes distinctes de la 1^{ère} personne, mais le plus souvent inadéquates pour le marquage de la 3^{ème} pers. (Figure 6b).

Un seul informateur sur les six (INF21_06) réalise en effet correctement le marquage verbal aux trois personnes du singulier pour une variété de verbes (10).

6 Linéarisation des énoncés en allemand langue débutée



(a) Stabilité



(b) Alternance de formes

FIGURE 6 : Stabilité vs alternance des formes verbales au sein des constructions (tâche 3b)

- (10) a. *ich bin in + lieu / ich lebe in + lieu / ich studiere + langue* ‘je suis / je vis / j’étudie’
b. *er/sie ist + nom/âge/nationalité /métier* ‘il/elle est’
c. *er/sie kommt aus + pays* ‘el/elle vient de’
d. *er/sie studiert + études* ‘il/elle étudie’
e. *er/sie lernt + langue* ‘il/elle apprend’
f. *er/sie macht + cursus* ‘il/elle fait’
g. *wo wohnst du ? / was studierst du ?* ‘où habites-tu ? / qu’étudies-tu ?’

Ces réalisations affichent un fort degré de contrôle de la correction verbale et semblent montrer un traitement plus analytique des énoncés produits chez cet apprenant. Chez tous les autres, on observe que des formes correspondant aux deux premières personnes (*ich* Verb-*e* ‘je’ ; *du* Verb-*st* ‘tu’) se substituent dans certaines constructions à celles de la 3^{ème} personne (11) alors qu’un marquage de la 3^{ème} personne est par ailleurs parfois bien réalisé.

- (11) a. NP *heißt + nom / sie ist + âge / sie studiert + études / sie *kommt aus + pays* ‘s’appelle / elle a / elle étudie / elle vient de’
b. NP **komme aus + pays / sie *studierst + études* ‘vient de / elle étudie’
c. NP *kommt aus + pays / sie *spreche + langue* ‘vient de / elle parle’

L’usage privilégié des formes des deux premières personnes n’est pas surprenant dans la mesure où elles ont été manipulées en priorité dans les premières heures de cours. Ce qui apparaît là, c’est que certaines constructions initialement apprises à la première personne (*ich komme aus + pays* ‘je viens de’ ; *ich spreche + langue* ‘je parle’) ne sont pas affectées par le changement de personne, elles restent fixes alors que pour d’autres constructions, des tentatives de modification et de recherche d’une forme adéquate sont observables individuellement à travers l’alternance flexionnelle.

6.4 Apparition de réalisations syntaxiques spécifiques

La dernière tâche écrite évaluative (tâche 4) vient clore le premier semestre d’apprentissage de la langue. En amont de cette tâche, des constructions relatives à ce que l’on souhaite boire ou manger ont été introduites et ont permis l’usage d’expressions cadratives (12a) ou cohésives (12b), ainsi que de la structure du groupe verbal (OVinf) (13).

- (12) a. *zum Frühstück esse ich + NP* ‘au petit-déjeuner, je prends’
b. *dazu nehme ich/trinke ich/möchte ich + NP* ‘avec ça je prends/je bois/je voudrais’

- (13) a. *möchtest du + einen Kaffee trinken?* ‘est-ce que tu voudrais boire un café?’
 b. *ich möchte + etwas bestellen* ‘je voudrais commander quelque chose’

Un dernier ensemble d’activités menées en classe a également sollicité la manipulation de constructions utiles à la localisation spatiale (14).

- (14) a. *in der ersten Etage befindet sich* + NP ‘au premier étage se trouve’
 b. *ganz oben gibt es* + NP ‘tout en haut il y a’
 c. *im zweiten Stock ist / sind* + NP ‘au deuxième étage est / sont’
 d. *da kann man / kannst du / können Sie* + OVinf ‘là, on peut / tu peux / vous pouvez’

Toutes ces constructions sont censées réactiver l’emploi d’associations Verbe-Sujet dans un nouveau contexte, en lien avec de nouvelles actions langagières et banaliser encore un peu plus l’emploi de constituants distincts du sujet à l’ouverture.

La consigne associée à cette tâche spécifie le cadre et les attentes : les apprenants font un séjour à Berlin et écrivent une carte postale ou un email dans lequel ils décrivent les personnes qu’ils rencontrent, l’hôtel dans lequel ils sont logés, le buffet du petit déjeuner. La tâche de production est précédée d’une tâche de compréhension portant sur une brochure de l’hôtel, si bien que des éléments lexicaux sont disponibles dans cet input et peuvent être réinvestis par les apprenants. Les segments strictement identiques à ceux présents dans le texte ont été exclus de l’analyse de manière à ne considérer que les réalisations correspondant aux choix opérés par les apprenants à partir de ce matériau verbal.

Le relevé des expressions utilisées (Tableau 5) montre que l’on retrouve à nouveau dans les productions des apprenants des constructions apprises lors des premières heures de cours, répétées et désormais maîtrisées. Par ailleurs, et contrairement aux tâches initiales qui ont été analysées, on observe cette fois de nombreuses expressions qui correspondent à des choix de linéarisation spécifiques de l’allemand, à savoir : une attaque de l’énoncé par un adverbial faisant office de cadre temporel ou spatial pour le contenu propositionnel (15a) ou par des éléments anaphoriques assurant à la fois la cohésion avec ce qui précède et l’ancrage situationnel de l’énoncé (15b).

- (15) a. *jetzt bin ich in* + lieu ‘maintenant, je suis à’
 b. *... der *Garden und da kann man ein Bier trinken* ‘...le jardin et là on peut boire une bière’

TABLEAU 5 : Émergence de réalisations syntaxiques spécifiques (tâche 4)

options de linéarisation	constructions utilisées
poser le contexte	
SVfinO	<i>das/NP/er/sie + ist/sind + adj /nom/age/métier</i> ‘S <i>ist/sind + adj</i> ’ NP/ <i>wir/er/sie + Vfin</i> ‘nous/il/elle’ <i>ich bin (jetzt) in + lieu</i> ‘je suis maintenant à’
XVfinS	<i>jetzt bin ich in + ville/lieu</i> ‘maintenant je suis à’ <i>mir geht es gut</i> ‘moi ça va bien’ <i>in + lieu macht sie + NP</i> ‘à + lieu elle fait’
décrire le lieu	
XVfinS	<i>in + lieu gibt es/befindet sich/ist + NP</i> ‘dans + lieu il y a/se trouve/est’ <i>in+lieu finde ich + NP</i> ‘dans + lieu je trouve’
SVfin	NP + <i>befindet sich /ist in + lieu</i> ‘se trouve/est dans’
XSVfin	lieu + <i>ich habe + NP</i> ‘lieu + j’ai’ lieu + <i>ich kann + VinfO</i> ‘lieu + je peux’
cadrer le propos	
XSVfinO	<i>heute + lieu ich + Vfin</i> ‘aujourd’hui + lieu + je’ <i>morgens wir haben + NP</i> ‘le matin, nous avons’
XVfinSO	<i>zum Frühstück haben wir + NP</i> ‘au petit-déjeuner nous avons’
lier à ce qui précède	
XVfinSO	<i>wo kann ich/wo finden wir</i> ‘où je peux/nous trouvons’ <i>da kann man + VP</i> ‘là on peut’ <i>dann habe ich/dazu trinke ich + NP</i> ‘après j’ai/avec ça je bois’ <i>dazu kann ich + VinfO</i> ‘en plus je peux’
séparation des éléments verbaux (SEP)	
SVfin-VinfO	<i>ich kann + VinfO</i> ‘je peux’ <i>er kann + VinfO</i> ‘il peut’
SVfin-OVinf	<i>man muss + OVinf</i> ‘on doit’

Pour décrire le lieu (l'hôtel), les apprenants alternent entre une structuration canonique (16a) et une linéarisation partant de points de repère pour la localisation d'autres éléments (16b–16d).

- (16) a. *ein Frühstücksraum ist in* + lieu 'une salle pour le petit-déjeuner est'
 b. *im Erdgeschoss gibt es* + NP 'au rez-de-chaussée il y a'
 c. *in der ersten Etage, *ich habe* + NP 'au premier étage, j'ai'
 d. *im zweiten Stock befindet sich* + NP 'au deuxième étage se trouve'

Ces expressions relatives à la localisation ont certes été présentées et manipulées en classe sous cette forme, mais les apprenants les ont mémorisées avec plus ou moins de précision, comme en témoigne l'usage de certaines formes verbales. On observe en effet une cohabitation entre des formes correctes et stabilisées *lieu* + *befindet sich* / *gibt es* + NP et des assemblages plus incertains, comme en (17).

- (17) *in mein Hotel, *finde sind* + NP 'dans mon hôtel se trouve'

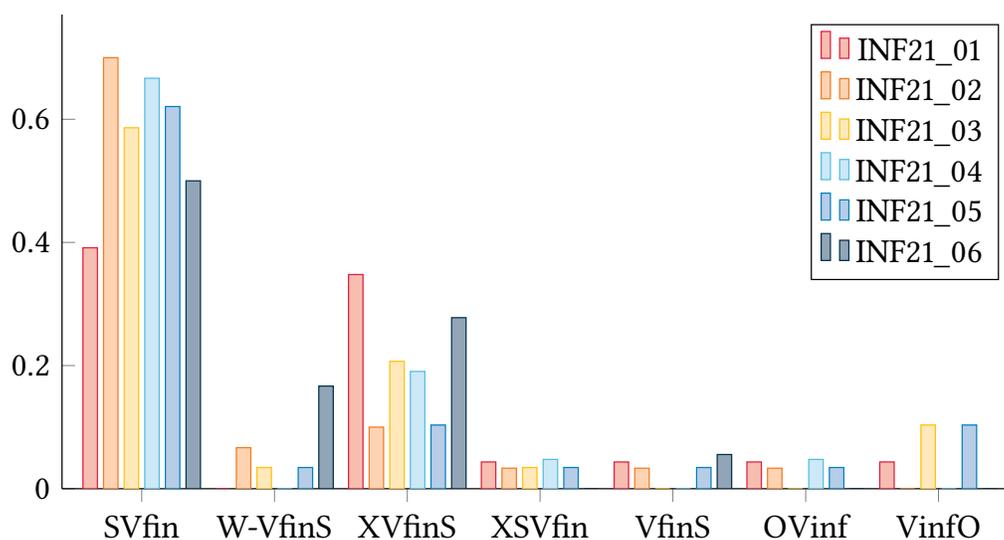


FIGURE 7 : Principales réalisations syntaxiques présentes dans les segments transcrits (tâche 4).

Si l'on observe enfin la répartition des options syntaxiques choisies (Figure 7), on constate que les linéarisations SVfin restent prédominantes sur le total des segments pris en compte pour chaque informateur, mais il apparaît aussi qu'à côté d'options syntaxiques non conformes (X(PP /Adv)-SVfin), des choix de linéarisation pertinents semblent se mettre en place (18). Ces choix se font certes de manière inégale selon les individus, mais avec une certaine variété dans les

formes mobilisées ; on note par ailleurs aussi que la linéarisation choisie contribue à établir une contiguïté et par là une continuité de sens au fil du texte caractéristique de la LC (Zifonun et al. 1997 : 1642).

- (18) a. * *In der Mehrbettzimmer ist* + prénom → *mit wir ist* + prénom
'dans le dortoir il y a' 'avec nous il y a'
b. *Sie ist *studentin.* → *In der Universität macht sie einen Bachelor.*
'Elle est étudiante.' 'À la fac, elle fait une licence'

Malgré la difficulté d'une telle tâche de production pour le niveau A1, les performances semblent montrer des évolutions vers non pas plus de correction, mais plus d'adéquation à des options de linéarisation pertinentes dans le contexte du texte ou du discours.

7 Discussion

La discussion portera principalement sur les données issues des tâches d'évaluation effectuées en classe et en temps limité (45 min.) dans la mesure où les apprenants doivent recourir pour ces productions aux seuls moyens langagiers disponibles dans leur interlangue.

Les résultats obtenus permettent de mettre en évidence des évolutions pour lesquelles la variation de la morphologie verbale semble être un signe. À l'issue des premières heures de cours, on constate que des constructions sont réemployées sous une forme qui semble se limiter à la reproduction des premières constructions apprises. Relativement rapidement cependant (+ 8 heures) des variations peuvent être observées : au moment où des expressions pour parler des autres s'ajoutent à celles pour parler de soi, la perception qu'ont les apprenants de la nécessité de faire usage de nouvelles formes verbales vient modifier des constructions initialement figées et spécifiques. Cette variation de la morphologie verbale au sein des constructions peut être interprétée comme le signe d'un échange d'information grammaticale entre les constituants qui marquerait le début d'une transformation d'exemplaires au départ fortement lexicalisés en instances plus analysées et plus grammaticalisées.

L'évolution des constructions semble cependant soumise fortement aux différences individuelles évoquées en introduction. L'un sera plus ou moins sensible à la répétition d'une forme, ou à la variation de type pour une même instance. On peut se demander ce qui, au-delà de ces différences, fait en sorte qu'une construction puisse être apprise et devienne disponible pour la production langagière. En ce qui concerne *ich bin* 'je suis' ou *mein/meine ist* 'mon/ma est', la brièveté, la simplicité ou la proximité phonologique avec l'anglais, ainsi que le fait qu'il s'agisse

de constructions plurifonctionnelles constituent très certainement des facteurs facilitant la mémorisation et le rappel et expliquant la fréquence d'usage observée.

Il est remarquable que des formes de la deuxième personne *bist / kommst / studierst* (pour les verbes 'être, venir, étudier'), connues pour avoir été manipulées dans les questions, se substituent parfois à celles de la 3^{ème} personne. La proximité sonore des terminaisons de la 2^{ème} et 3^{ème} personne (respectivement *-st /-t*) les rend moins saillantes et peut favoriser le manque de distinction pour les exemples relevés.

Au-delà de ce constat, il est aussi possible de faire l'hypothèse que certains apprenants, conscients de la nécessaire adaptation de la construction au changement de personne, n'utilisent pour cela plus les formes mémorisées de la 1^{ère} personne et aient alors recours aux autres formes les plus disponibles dans leur répertoire langagier pour combler le déficit ou le rappel moins automatisé de la forme verbale adéquate. La variabilité dans les formes pourrait alors s'apparenter à des tentatives d'adaptation opérées par les apprenants sur les formes à partir de ce dont ils disposent et la morphologie de la 2^{ème} personne du singulier ferait ainsi figure de forme « par défaut » (van der Velde 2004) tant que la flexion correcte de la 3^{ème} personne n'est pas acquise.

Un deuxième aspect concerne le développement schématique des constructions. Les premières productions semblent s'appuyer sur des instances spécifiques, mémorisées telles quelles pour l'expression de fonctions particulières et nécessairement modestes au tout début de l'apprentissage ; avec l'apparition d'autres besoins, le nombre d'instances à mémoriser augmente et justifie le recours à des patrons afin de réduire le coût mémoriel engagé. À partir de l'analyse des segments produits dans les différentes tâches, il semble possible de distinguer des degrés dans la schématicité des constructions identifiées et de reconnaître une évolution de certaines de ces constructions vers des patrons plus ouverts à de nouvelles combinaisons (Tableau 6). Les constructions repérées semblent ainsi pouvoir relever de trois niveaux :

- *un niveau 0* correspondant à un degré de spécificité élevé et à l'usage de constructions sous leur forme lexicale, sans modification ;
- *un niveau 1* caractérisant des constructions fixes mais pouvant être complétées par l'ajout d'éléments sémantiquement homogènes ;
- *un niveau 2* regroupant, d'une part, des expressions dont certains éléments constitutifs peuvent être modifiés pour s'adapter à la situation de communication et, d'autre part, des constructions pouvant être mobilisées pour des fonctions sémantiques ou pragmatiques différentes ;

- *et un niveau 3* relatif aux constructions attestant d'une relative abstraction, identifiable à travers un patron qui se répète dans des usages distincts.

Enfin, même si certaines constructions idiosyncrasiques peuvent donner l'impression de n'être que des épiphénomènes, leur usage témoigne néanmoins d'évolutions intéressantes qui semblent s'inspirer de modèles plus stabilisés. Les formulations (19) pourraient en effet être assimilées aux constructions de type (*da kann man* 'là on peut', *in* + lieu *finden wir* 'à + lieu + nous trouvons') et être catégorisées par certains apprenants sous un même patron productif.

- (19) a. *im Garten, *wo kochen wir* + NP 'un jardin, où nous cuisinons'
b. *eine Lounge, *wo kann ich* + VP 'un lobby, où je peux'
c. *eine Rezeption, *wo finden wir* + NP 'un accueil où nous trouvons'

Les exemples illustrés en (19) représentent ainsi, chez deux informateurs, des tentatives de formation de propositions relatives qui semblent s'appuyer sur les constructions ADV-Vfin-S (XVfinS) manipulées et qui pourraient être utilement mises à profit par l'enseignant pour l'apport de connaissances explicites relatives au positionnement final des formes verbales finies dans les subordinées (O + (Vinf) + Vfin).

8 Conclusion

L'étude menée part de pratiques enseignantes mises en œuvre avec des apprenants débutant l'allemand en contexte universitaire. L'approche privilégiée leur permet de manipuler différentes expressions langagières dans des usages communicatifs variés. Les activités d'enseignement et les tâches ont été considérées comme des événements d'usage, c'est-à-dire des occasions d'exposition à et de pratique de la langue qui participent de l'apprentissage et de l'évolution du système langagier des apprenants. À partir d'un corpus constitué à partir de cinq productions (2 tâches orales et 3 tâches écrites) de six apprenants inscrits dans un cours d'allemand grands débutants à l'université, les constructions utilisées dans les productions analysées ont été répertoriées et l'émergence de nouvelles combinaisons a été mise en évidence, en rapport avec les options de linéarisation des constituants de l'énoncé.

Les données transcrites et segmentées ont été analysées en fonction des constructions pouvant être associées aux actions langagières visées au niveau A1, en fonction des formes verbales utilisées dans ces constructions et de la structuration syntaxique des énoncés produits (Annexe A). Les résultats montrent que :

TABLEAU 6 : Exemples de schématisation progressive dans les productions analysées

Niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<i>jetzt wohne ich in Frankreich</i> ‘maintenant, j’habite en France’ <i>zum Frühstück trinke ich Kaffee</i> ‘au petit-déjeuner, je bois du café’	<i>jetzt wohne/lebe ich in + pays</i> ‘maintenant, j’habite/je vis’ <i>zum Frühstück/morgens + trinke ich/nehme ich + NP</i> ‘au petit-déjeuner / le matin, je bois / je prends + NP’	<i>jetzt/heute/zum Frühstück/morgens + Vfin (ich/er/sie/wir) + NP</i> ‘maintenant/aujourd’hui/au petit-déjeuner/le matin + Vfin (je/il/elle/ils/elles/nous) + NP’	Adv + Vfin + S + NP (+ PP) (+ NP) (+ adj.)
<i>im Hostel gibt es eine Lounge</i> ‘à l’hotel, il y a un salon’	<i>in + lieu gibt es/finden wir + NP</i> ‘il y a / nous trouvons + NP’	lieu + Vfin S + NP	
<i>da kann man ein Bier trinken</i> ‘là on peut boire une bière’ <i>in der Lounge kann man im Internet surfen</i> ‘dans le salon, on peut surfer sur Internet’	<i>da/dann + kann man/ich/können wir + OVinf/VP</i> ‘là/ensuite + on peut/je peux/nous pouvons + VP’	<i>da/dann + Vfin (ich/wir/er/sie) + OVinf/VP</i>	Adv + Vfin + S (+ OVinf)
spécificité + ←		→ schématicité +	

- les premières formes sont d'autant plus facilement mémorisées et réemployées qu'elles sont simples, brèves et plurifonctionnelles,
- une évolution est observable entre des constructions réemployées sans modification lexicale en dépit du changement de personne et des constructions à l'intérieur desquelles les formes verbales s'avèrent plus mouvantes ; ces tâtonnements ont été interprétés comme le signe d'une transition d'instances figées vers des patrons plus ouverts,
- la manipulation de constructions permettant d'assigner à l'ouverture de l'énoncé une fonction cadrative, situative (temporelle ou locale) ou de continuité informationnelle donne lieu à des combinaisons individuelles qui semblent s'inspirer de schémas pouvant être perçus comme similaires et qui sont susceptibles de préparer des acquisitions syntaxiques plus complexes.

Par ailleurs, le travail de recensement mené a aussi permis d'établir différents degrés de schématisation pouvant être utiles à des analyses ultérieures dans le cadre théorique convoqué (Tableau 6).

Ce travail est en ce sens exploratoire qu'il part de ce qu'il est possible d'observer dans un corpus de productions d'apprenants pour proposer des catégories d'analyse qui ne sont pas élaborées a priori. Les analyses menées appréhendent des performances d'apprenants débutants à partir de la notion de constructions et de schématicité (Legallois 2021) et inscrivent l'enseignement de la langue débutée dans une perspective inspirée de l'usage (Tyler & Ortega 2018). La mémorisation initiale d'associations forme-sens, initialement sous la forme d'éléments lexicaux semble confirmer certaines anticipations formulées. Des évolutions se dessinent dans la succession des tâches, elles mériteraient d'être étudiées de manière plus approfondie ou d'être complétées par des protocoles expérimentaux, mais l'adoption d'une approche constructionniste du développement permet :

- de considérer que des apprenants débutants peuvent être confrontés très tôt à des formes spécifiques de la LC sans attendre d'être équipés de connaissances grammaticales minimales (Ellis 2020 : 4),
- de comprendre que l'appropriation met en jeu des mécanismes cognitifs généraux (analogie, catégorisation, schématisation) qui peuvent demeurer implicites, mais aussi trouver à s'articuler avec une information grammaticale plus explicite dans le cadre de la classe de langue,

- de voir dans les premières acquisitions un apprentissage d'expressions lexicales qui évoluent vers des schématisations dans un processus de grammaticalisation graduelle,
- d'offrir aux apprenants débutants des opportunités de pouvoir saisir des formes traditionnellement considérées comme complexes par d'autres biais que des règles formelles.

S'interroger sur la manière d'aborder différemment l'apprentissage d'une langue débutée en contexte guidé, c'est défendre l'idée qu'il peut s'agir d'une question d'usage(s) à plus d'un titre. L'usage concerne en premier lieu la perspective choisie et conditionne une conception de l'appropriation langagière qui situe lexicque et grammaire dans un continuum. À cette perspective s'articule une conception dynamique du système grammatical qui trouve sa source dans la linguistique cognitive et les grammaires de construction. La grammaire est ainsi vue comme un système évolutif constitué, à ses débuts, d'instances spécifiques liées à des usages particuliers, mais ouvert aux innovations que les différentes expériences d'usage vécues par les individus contribuent à construire et recomposer. L'usage s'applique également à l'intervention, c'est-à-dire aux occasions de rencontre et d'emploi de la LC que l'enseignant va chercher à solliciter chez l'apprenant à travers des interactions et des tâches significatives. Mais l'usage peut aussi renvoyer à des habitudes ou à des préconisations pour l'enseignement qui peuvent être remises en question et évoluer à travers un engagement dans des recherches de terrain ou par le biais de travaux directement utiles et accessibles aux enseignants.

Remerciements

C'est dans le cours de Daniel Véronique à Paris 3, que je découvre en 2007 l'existence d'un domaine de recherche s'intéressant à la manière dont les individus s'approprient une langue seconde. Alors enseignante de langue, je n'ai encore jamais entendu parler d'acquisition, encore moins d'enseignabilité ; les apports de ce cours transformeront profondément ma vision de la langue et de son enseignement. Au-delà, les réflexions de Daniel marqueront aussi l'orientation de ma carrière et le positionnement qui est le mien, entre didactique et acquisition.

Je tiens à remercier les éditeurs de la série ainsi que les évaluateurs anonymes pour leur relecture détaillée des versions antérieures. Leurs commentaires et leurs conseils m'ont été d'une grande aide pour améliorer la forme et le contenu de ce chapitre.

Annexe A Guide des différents niveaux d'annotation des segments transcrits

TABLEAU 7 : Constructions identifiées [constr.]

action langagière visée (<i>Sprachhandlung</i>)	annotations
dire comment ça va	mir geht's + adj
se présenter	ich heiße + nom
présenter qn	das ist + nom ; er/sie heißt + nom
donner des informations	ich/er/sie bin/ist/sind +
personnelles ou sur autrui (origine, ville ou lieu de résidence, langues, âge, occupation, études, ce qu'on aime)	âge/métier/adj/in + lieu ich/er/sie komme/kommt aus + pays/ville ; ich/er/sie wohne/wohnt in + lieu ; ich/er/sie mag NP
décrire ce que l'on fait (activités diverses)	NP Verb NP
décrire / caractériser des lieux	das ist + adj ; NP haben NP* (il y a) ; NP ist + adj
préciser le temps et le lieu	in + lieu gibt es NP ; NP befindet sich in + lieu ; temps *wir haben + NP

TABLEAU 8 : Organisation informationnelle [org.]

fonction	annotations
cadre spatio-temporel	jetzt bin ich in + lieu ; jetzt lerne ich + langue
cohésion (avec une information qui précède)	Cornflakes ↔ dazu trinke ich + NP

TABLEAU 9 : Structuration syntaxique (ordre des mots) [synt.]

structure type	annotations
ordre canonique	SVO
inversion	XVfinSO
antéposition d'un constituant sans inversion	XSVfinO
souhait/possibilité + groupe infinitif	SVfin + OVinf
antéposition d'un constituant + verbe modal sans inversion + groupe infinitif	XSVfin + OVinf
séparation (SEP) : souhait/possibilité + infinitif + complément	SVfin + Vinf + O

TABLEAU 10 : Correction morphosyntaxique [morph.]

morphologie verbale	annotations
formes du verbe <i>sein</i> ; <i>haben</i> 'être; avoir' (conformes ou non conformes)	bin / bist / ist / sind; habe / *habe / hast / hat / *habt / haben / *haben / *bin / *bist / *ist / *sind
formes des verbes <i>können</i> 'savoir faire/pouvoir' / <i>möchten</i> 'voudrais'	kann / *kann / *kannt / können / kannst / möchte / *möchte / *möchtet / möchten
1ère pers. conforme ; non conforme	Verb-e; *Verb-e
2ème pers. conforme ; non conforme	Verb-st; *Verb-st
3ème pers. sing conforme ; non conforme	Verb-t; *Verb-t
pluriel conforme ; non conforme	Verb-en; *Verb-en

Références

- Achard, Michel. 2021. Cognitive linguistics and second language pedagogy. In Jacques François (éd.), *L'expansion pluridisciplinaire des grammaires de constructions*, 191-216. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Ballestracci, Sabrina. 2010. Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden : Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen. *Linguistik online* 41(1/10). 25-39.
- Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14(3). 281-299.
- Behrens, Heike. 2009. Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics* 47(2). 383-411.
- Behrens, Heike. 2011. Grammatik und Lexikon im Spracherwerb : Konstruktionsprozesse. In Stefan Engelberg, Anke Holler & Kristel Proost (éd.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, 375-396. Berlin : De Gruyter.
- Besse, Henri & Rémy Porquier. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Boss, Bettina. 2004. Wann ich habe Freizeit, ich koche gern : Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. *Deutsch als Fremdsprache* 41(1). 28-32.
- Bybee, Joan L. 2006. From usage to grammar : The mind's response to repetition. *Language* 82(4). 711-733.
- Clahsen, Harald, Jürgen Meisel & Manfred Pienemann. 1983. *Deutsch als Zweitsprache : Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen : Narr.
- Dąbrowska, Ewa. 2015. What exactly is Universal Grammar, and has anyone seen it? *Frontiers in Psychology* 6(852). DOI : 10.3389/fpsyg.2015.00852.
- Diehl, Erika, Helen Christen, Sandra Leuenberger, Isabelle Pelvat & Thérèse Studer. 2000. *Grammatikunterricht : Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen : Niemeyer.
- Diessel, Holger. 2007. Frequency effects in language acquisition, language use, and diachronic change. *New Ideas in Psychology* 25(2). 108-127.
- Dittmar, Norbert & Wolfgang Klein. 1975. Untersuchungen zum Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik : Ein Arbeitsbericht. In Alois Wierlacher (éd.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 170-194. Heidelberg : Julius Groos.
- Dörnyei, Zoltán. 2009. *The psychology of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Dörnyei, Zoltán & Stephen Ryan. 2015. *The psychology of the language learner revisited*. London : Routledge.
- Ellis, Nick C. & Stefanie Wulff. 2014. Usage-based approaches to SLA. In Bill VanPatten & Jessica Williams (éd.), *Theories in second language acquisition*. London : Routledge.
- Ellis, Rod. 1989. Are classroom and naturalistic acquisition the same? *Studies in Second Language Acquisition* 11(03). 305-328.
- Ellis, Rod. 2015. Researching acquisition sequences : Idealization and de-idealization in SLA. *Language Learning* 65(1). 181-209.
- Ellis, Rod. 2020. Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners* 2(1). 4-27.
- Felce, Catherine. 2016. Konforme Satzeröffnung statt korrekter Verbstellung : Informationsstruktur und Kohäsion in Texten frankophoner DaF-Lerner. In Thomas Tinnfeld (éd.), *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit : Ansätze–Methoden–Ziele*, 153-174. Saarbrücken : htw saar.
- Felce, Catherine. 2020. Pour une information grammaticale au service des usages et d'une dynamique de l'appropriation en L2. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 81. DOI : 10.4000/linx.7166.
- François, Jacques, Michel Achard, Guillaume Desagulier, Dominique Legallois & Aliyah Morgenstern. 2021. Introduction. In Jacques François (éd.), *L'expansion pluridisciplinaire des grammaires de constructions*, 7-18. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz & Lukas Wertschlag. 2005. *Profile Deutsch : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel; Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Berlin & München : Langenscheidt.
- Håkansson, Gisela. 2005. Similarities and differences in L1 and L2 development : Opening up the perspective : Including SLI. In Manfred Pienemann (éd.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, 179-197. John Benjamins.
- Jansen, Louise. 2008. Acquisition of German word order in tutored learners : A cross-sectional study in a wider theoretical context. *Language Learning* 58(1). 185-231.
- Komur-Thilloy, Greta & Pascale Trévisiol-Okamura (éd.). 2011. *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Langacker, Ronald W. 2008a. *Cognitive Grammar : A basic introduction*. Oxford : Oxford University Press.

- Langacker, Ronald W. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In Sabine De Knop & Teun De Rycker (éd.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar : A volume in honour of René Dirven*, 7-36. Berlin & New York : De Gruyter Mouton.
- Larsen-Freeman, Diane. 2015. Research into practice : Grammar learning and teaching. *Language Teaching* 48(2). 263-80.
- Legallois, Dominique. 2019. Quelques questions sur le rapport entre la linguistique fondée sur l'usage et l'organisation cognitive de la compétence. In Béatrice Godart-Wendling & Sandra Laugier (éd.), *Les usages de l'usage* (Les concepts fondateurs de la philosophie du langage 9), 199-220. London : Iste éditions.
- Legallois, Dominique. 2021. Illustrations et réflexions sur une opération cognitive fondamentale : La schématisation en linguistique – du lexique aux constructions grammaticales. In Jacques François (éd.), *L'expansion pluridisciplinaire des grammaires de constructions* (Bibliothèque de Syntaxe & Sémantique), 21-46. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Madlener, Karin. 2015. *Frequency effects in instructed second language acquisition*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Meisel, Jürgen, Harald Clahsen & Manfred Pienemann. 1981. On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3(02). 109-135.
- Myles, Florence. 2008. Investigating learner language development with electronic longitudinal corpora : Theoretical and methodological issues. In Lourdes Ortega & Heidi Byrne (éd.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*, 74-88. London : Routledge.
- Myles, Florence. 2012. Complexity, accuracy and fluency : The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In Alex Housen, Folkert Kuiken & Ineke Vedder (éd.), *Dimensions of L2 performance and proficiency : Complexity, accuracy and fluency in SLA*, 71-93. John Benjamins.
- Norris, John M. & Lourdes Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50 50(3). 417-528.
- Noyau, Colette. 1997. Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : La morphologie temporelle. In Claire Martinot (éd.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, 223-252. Besançon : Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Perdue, Clive (éd.). 1993. *Adult language acquisition*, t. 2, The results : Cross-linguistic perspectives. Cambridge : Cambridge University Press.

- Pfänder, Stefan & Heike Behrens. 2016. Experience counts : An introduction to frequency effects in language. In Stefan Pfänder & Heike Behrens (éd.), *Experience counts : Frequency effects in language*, 1-20. De Gruyter.
- Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6(2). 186-214.
- Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable ? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10(1). 52-79.
- Pienemann, Manfred. 1999. *Language processing and second language development : Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (éd.). 2005. *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Pienemann, Manfred & Jörg-U. Keßler. 2011. Processability Theory. In Susan M. Gass & Alison Mackey (éd.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 228-246. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Rast, Rebekah. 2006. *Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : Comment s'acquitter d'une tâche de compréhension ? Acquisition et interaction en langue étrangère* 24. 119-147.
- Rast, Rebekah. 2017. *Foreign language learning and teaching : From first exposure to first productions* (Mémoire d'habilitation à diriger les recherches). Grenoble : Université Grenoble Alpes.
- Rast, Rebekah, Christine Dimroth & Marzena Watorek. 2011. Language teaching and acquisition : What can we learn from ab initio learners ? In Greta Komur-Thillooy & Pascale Trévisiol-Okamura (éd.), *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*, 71-86. Paris : L'Harmattan.
- Schmale, Günter. 2014. Idiomatic expressions for the foreign language learner. In Thomas Tinnefeld (éd.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen*, 41-57. Saarbrücken : htw saar.
- Schmale, Günter. 2021. *Constructions vs règles : L'approche constructiviste dans l'enseignement de la grammaire de l'allemand*. La clé des langues, Lyon, ENS de LYON/DGESCO. <https://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/linguistique-et-didactique/constructions-vs-regles-lapproche-constructiviste-dans-lenseignement-de-la-grammaire-de-lallemand>.
- Schmidt, Thomas & Kai Wörner. 2014. EXMARaLDA. In Jacques Durand, Ulrike Gut & Gjert Kristoffersen (éd.), *Handbook on corpus phonology*, 402-419. Oxford : Oxford University Press. DOI : 10.1093/oxfordhb/9780199571932.013.030.
- Shoemaker, Ellenor & Rebekah Rast. 2013. Extracting words from the speech stream at first exposure. *Second Language Research* 29(2). 165-183.
- Tomasello, Michael. 2001. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11(1-2). 61-82.

- Tyler, Andrea E. & Lourdes Ortega. 2018. Usage-inspired L2 instruction : An emergent, researched pedagogy. In Andrea Tyler, Lourdes Ortega, Mariko Uno & Hae In Park (éd.), *Usage-inspired L2 instruction*, 3-26. Amsterdam : John Benjamins.
- van der Velde, Marlies. 2004. L'acquisition des articles définis en L1. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 21. DOI : 10.4000/aile.1723.
- Véronique, Georges Daniel. 2005. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : Quelques pistes de travail. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 23. 9-41. DOI : 10.4000/aile.1707.
- Véronique, Georges Daniel. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Véronique, Georges Daniel. 2017. La grammaire en français langue étrangère : Questions d'acquisition et d'intervention. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* 56. DOI : 10.4000/lidil.4734.
- Véronique, Georges Daniel, Catherine Carlo, Cyrille Granget, Kim Jin-Ok & Mirielle Prodeau. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- Véronique, Georges Daniel. 2008. À l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement : Regards sur un domaine de la didactique du français. In Jacques Durand, Benoit Habert & Bernard Laks (éd.), *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 621-630. Les Ulis : EDP Sciences.
- Véronique, Georges Daniel. 2019. Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue vivante ? In *De la découverte à l'appropriation des langues étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*, 24-38. Conférence de consensus, CNESCO, Lycée Lucie Aubrac, Courbevoie.
- Watorek, Marzena, Arnaud Arslangul & Rebekah Rast (éd.). 2021. *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues*. Paris : Presses de l'Inalco.
- Watorek, Marzena, Marie Durand & Rebekah Rast. 2021. Les premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues. In Marzena Watorek, Arnaud Arslangul & Rebekah Rast (éd.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues*, 15-46. Paris : Presses de l'Inalco.
- Winkler, Steffi. 2017. *New Perspectives on teachability : The acquisition of German (S)OV word order in classroom contexts*. Münster : Westfälische Wilhelms-Universität. (thèse de doct.).

- Wöllstein, Angelika. 2014. *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg : Winter.
- Ziem, Alexander & Alexander Lasch. 2013. *Konstruktionsgrammatik : Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin : de Gruyter.
- Zifonun, Gisela, Ludger Hoffmann & Bruno Strecker. 1997. *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin : De Gruyter.

Chapitre 7

Développement du passé composé/imparfait et variation des tâches chez quelques enfants bilingues français-suédois

Maria Kihlstedt

Université de Paris-Nanterre

Plusieurs études ont exploré l'acquisition du temps et de l'aspect en français langue première (Sabeau-Jouannet 1977, Schlyter 1990, Labelle 1994, Jakubowicz 2003, Meisel 2009) et en français langue seconde (Dietrich et al. 1995, Véronique 1995, Kihlstedt 2002, Ayoun 2004, Granget 2004, Howard 2005, Izquierdo 2009, McManus 2013, Véronique 2014) avec une variété des L1. En revanche les études qui comparent l'acquisition bilingue initiale dit simultanée ou successive sont plus rares. Dans cette étude qualitative, deux enfants qui ont commencé leur exposition au français entre l'âge de 3 et 4 ans ont été suivis longitudinalement de 6 à 8 ans. Ils sont comparés à (i) deux enfants bilingues simultanés depuis la naissance et (ii) deux enfants L1 français des mêmes âges, tous issus du corpus du projet franco-suédois STUF. La question de base concerne le développement de l'enfant au bilinguisme successif : se différencie-t-il du développement des enfants issus du bilinguisme simultané et des enfants L1 dans le domaine du temps et de l'aspect du passé ? La question est examinée dans deux tâches différentes (conversations spontanées et un test de morphologie temporelle). Les comparaisons montrent que l'utilisation spontanée des temps verbaux suivrait des étapes communes, avec un léger retard des enfants L2, alors que dans des tests plus ciblés, les bilingues successifs se différencient clairement des deux autres groupes d'enfants. Les résultats sont discutés en fonction de l'âge du début de l'acquisition et de l'influence de la tâche.



1 Introduction

Une grande partie des recherches sur le bilinguisme infantin se penche sur les différences et les similitudes entre enfants monolingues et enfants bilingues *simultanés* (ayant été activement exposés à deux langues depuis la naissance). Ces recherches se consacrent pour la plupart à de très jeunes enfants (1 à 4 ans) et mettent souvent l'accent sur les similitudes entre les deux groupes. L'acquisition initiale bilingue (désormais, *2L1*) ressemblerait à l'acquisition monolingue de chacune des deux langues au niveau des itinéraires acquisitionnels. En revanche, des différences au niveau du rythme d'acquisition, à savoir un léger retard par rapport aux monolingues, peuvent avoir lieu (Schlyter & Håkansson 1994, Genesee 2003, De Houwer 2005). Plus récemment, un nombre croissant d'études ont commencé à s'intéresser aux enfants issus du bilinguisme *successif* (ayant acquis une première langue, puis une deuxième à un âge précoce, désormais *eL2*), (Granfeldt et al. 2007, Paradis 2007, Kihlstedt 2009, Meisel 2009, Tracy & Thoma 2009, Schlyter 2011, Unsworth 2016). En ce qui concerne l'exposition initiale au français, les deux groupes de bilingues s'opposent. D'une part, les bilingues simultanés grandissent avec deux langues premières. D'autre part, les bilingues successifs entament l'acquisition d'une deuxième langue (dans notre cas, le français) alors que le développement de la première n'est pas encore terminée. Les bilingues successifs se distinguent également des adultes qui acquièrent une langue seconde par le fait que ces derniers possèdent déjà un système cognitif entièrement abouti au début de l'apprentissage, alors qu'il est en cours de développement chez les enfants bilingues. Les similarités entre l'acquisition bilingue successive et l'acquisition bilingue simultanée – où le système cognitif universel se développe en parallèle avec deux systèmes linguistiques – n'ont été que très peu explorées. Dans la présente étude, nous comparons le développement de ces deux types de bilinguisme infantin, en nous focalisant essentiellement sur le bilinguisme successif.

Notre étude s'inscrit dans un projet qui a été mené conjointement à l'université suédoise de Lund et à l'université de Paris-Nanterre, intitulé STUF (*Startålder och utveckling i franska*, « Age du début de l'acquisition et développement en français »). L'intérêt principal de ce projet était de tenter de dégager d'éventuelles différences dans le développement du français lorsque l'acquisition débute à des âges différents. Les données de la présente étude sont issues du corpus STUF. Nos résultats portent sur le développement de la morphologie temporelle du passé chez deux enfants bilingues simultanés, deux enfants bilingues successifs et deux enfants L1, tous suivis de 6 à 8 ans. Dans les études qui se sont penchées sur ce type de comparaisons, les enfants dits *2L1* sont exposés à deux langues dès la naissance, généralement dans une famille avec un parent qui est locuteur natif

de la langue qu'il utilise avec son enfant. Les enfants dits *eL2* sont exposés à une langue seconde pendant l'enfance mais débutent l'acquisition de celle-ci plus tardivement que les bilingues simultanés, souvent au cours de la scolarisation. Selon Meisel (2009), l'acquisition *eL2* est définie comme ayant un AOA (*Age of Onset of Acquisition*) entre 3–4 ou 6–7 ans. Nous entendons par AOA (acronyme utilisé ci-après) l'âge de la première exposition à la langue seconde. Il s'agit, dans cette étude, de peu d'enfants (6 en tout), mais l'analyse et les résultats préliminaires de cette étude longitudinale pourront par la suite être confrontés à des cohortes plus importantes d'enfants aux âges cruciaux. Le Tableau 1 récapitule les modes d'acquisition concernés dans la présente étude en indiquant les sigles pour y faire référence.

TABLEAU 1 : Modes d'acquisition comparés

Mode d'acquisition	Sigle	AOA
Première langue ou langue maternelle	L1 (ici, suédois ou français)	Naissance
Deux premières langues dès la naissance = bilinguisme simultané	2L1 (suédois et français)	Naissance
Une première langue, puis une seconde = bilinguisme successif	« enfant L2 » ou « eL2 »	Français à 3-4 ans, suédois à la naissance

2 La temporalité

Le choix de la temporalité – temps et aspect – n'est pas un hasard. Il s'agit d'une catégorie grammaticale existant dans une grande partie de langues (Bickel & Nichols 2013). De plus, l'acquisition de la temporalité en langue étrangère a donné lieu à de nombreux travaux : le projet ESF a permis d'établir les différentes étapes caractérisant la référence temporelle en discours (Dietrich et al. 1995). L'étude de Bartning & Schlyter (2004) a permis de caractériser les différentes étapes d'acquisition des formes et fonctions morphologiques au niveau de la phrase. Ces études ont été effectuées dans le cadre fonctionnaliste de la grammaticalisation (voir Véronique 1992, 2009). La présente étude se situe dans ce cadre et, plus précisément, dans le modèle de la morphologisation, telle qu'il se reflète dans l'évolution des liens forme-fonction relatifs à la temporalité (Noyau 1998).

2.1 Temps, aspect et mode d'action

La temporalité englobe le temps, l'aspect et les modes d'action inhérents aux prédicats. En linguistique théorique, les interactions complexes entre divers moyens de situer et relier des états et des événements dans le temps (morphologie, connecteurs, particules et périphrases verbales) ont depuis longtemps attiré l'attention des chercheurs (Reichenbach 1947, Comrie 1976, Dahl 1985, Bybee & Dahl 1989, Smith 1991, Klein 1994, Klein & Li 2009). Dans une grande partie des langues du monde, le temps grammatical s'exprime par des morphèmes temporels du verbe, qui dénotent la *localisation* de l'événement sur l'axe du temps par rapport au moment de la parole ou à un autre moment de référence. L'aspect grammatical est lié à celui du temps : c'est la *perspective* que le locuteur impose sur l'événement dénoté, vu – pour ainsi dire – de l'intérieur (Smith 1991). Les rapports entre temps et aspect ont été expliqués ainsi :

Ce que fait le temps grammatical, c'est limiter l'intervalle sur lequel porte l'assertion [...] en précisant sa localisation par rapport au moment de l'énonciation ou à un autre moment de référence, cet intervalle pouvant à son tour entretenir diverses relations avec l'intervalle du procès [= l'état et l'événement], ce qui renvoie aux différenciations aspectuelles (Noyau 1997 : 227)

L'aspect grammatical permet aux locuteurs d'imposer, à leur gré, une perspective sur un événement. Il s'agit des « manières diverses de concevoir l'écoulement du procès même » (Holt 1943 : 6). Ainsi, les deux phrases *Jean chantait* et *Jean chanta* dénotent deux aspects différents, l'un imperfectif et l'autre perfectif, d'une même situation. Les marques morphologiques du temps et de l'aspect sont intimement liées aux propriétés sémantiques inhérentes aux verbes, appelées *le mode d'action*, *l'Aktionsart* ou, en anglais, *lexical aspect*. La typologie de quatre classes aspectuelles proposée par Vendler (1957) – états, activités, accomplissements et achèvements – constitue souvent la base pour les analyses du mode d'action en rapport avec l'aspect grammatical.

2.1.1 L'hypothèse de la primauté d'action

Selon une hypothèse prépondérante, *The Aspect Hypothesis*,¹ les modes d'action des verbes jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des marques morphologiques aspecto-temporelles. Cette hypothèse a été originellement énoncée en anglais de la manière suivante :

¹Pour un résumé récent voir Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé (2020).

The Aspect Hypothesis has led to the generalizations that the initial stages of development of tense and aspect marking are constrained by lexical aspectual classes : states, activities, accomplishments and achievements. [...] Subsequently it is expected that learners will become less dependent on prototypical selections of past tense marking (strict association between lexical aspect and grammatical aspect [e.g. perfective bounded verbs with perfective tenses and unbounded imperfective verbs with imperfective ones] and start using non-prototypical markings as well (e.g states with the perfective form) [...]. (Ayoun & Salaberry 2008 : 556)

La dénomination *The Aspect Hypothesis* réfère plus exactement à la notion anglaise de *lexical aspect*. Pour éviter la confusion avec la notion d'aspect grammatical, nous retiendrons ici le terme « Hypothèse de la Primauté du mode d'Action » (ci-après HPA), qui nous semble plus approprié, puisque l'HPA suppose que c'est le mode d'action ou *l'Aktionsart* des prédicats qui joue un rôle sur le chemin de l'acquisition de l'aspect grammatical. Appliquée au français, cette hypothèse postule que la perfectivité, exprimée par le *passé composé* et le *passé simple*, attirent initialement des prédicats dits « téliques » qui contiennent une borne (par ex. *partir, tomber, construire une maison*) et qui sont sémantiquement compatibles avec le morphème perfectif. Plus tard dans le processus de morphologisation apparaissent des prédicats dits « atéliques » ou « non-bornés », comme *courir, chanter* et finalement l'association non-prototypique des verbes d'état au *passé composé*. Inversement, l'imperfectivité, exprimée par *l'imparfait*, serait initialement associé aux verbes d'état et aux prédicats atéliques, et se propagerait en dernier sur les prédicats téliques. L'association non-prototypique des prédicats téliques à *l'imparfait*, qui véhicule le sens d'une action non-bornée, apparaît en dernier. Quand l'apprenant arrive à combiner les morphèmes aspectuels du français avec n'importe quel type de verbe, il est arrivé à ce qu'Andersen (1991) appelle « le terminus » de l'acquisition ou, dans notre terminologie, au stade final de grammaticalisation.

Les résultats de l'HPA pour le français L2 sont un peu contradictoires. Il s'est avéré que le *passé composé* apparaît tôt avec toutes sortes de prédicats, sauf ceux qui dénotent des états, donc pas uniquement avec des prédicats téliques comme le propose l'HPA. Quant à *l'imparfait*, il apparaît d'abord avec des verbes d'état et s'associe plus tardivement à des prédicats dynamiques (atéliques ou téliques) dans le processus de morphologisation. Il semblerait que les valeurs sémantiques congruentes telles que la télicité / perfectivé et la non-télicité / imperfectivité – comme le propose initialement l'HPA – ne sont pas les associations préférentielles des apprenants adultes du français. Le critère décisif se situerait plutôt

dans les valeurs aspectuelles *dynamicité / statique* : *le passé composé* étant utilisé tôt avec tous les prédicats dynamiques du schéma vendlerien (activités, accomplissements et achèvements) et plus tardivement avec des états. La progression morphologique de *l'imparfait*, de son côté, semble commencer lorsque cette forme est utilisée avec des prédicats dynamiques, au-delà de l'association initiale aux verbes d'état (Noyau 1997, Kihlstedt 2002, Thomas 2009).

2.1.2 Le modèle de Reichenbach

La comparaison de formes et fonctions temporelles et aspectuelles entre langues ne saurait être envisagée sans l'appui de quelques concepts de base, théorisés par Reichenbach (1947). Même si son modèle a fait l'objet de discussions et a subi des modifications, la grande majorité des études portant sur la temporalité se sert, implicitement ou explicitement, des trois concepts suivants :

S (Speech Time) : le moment de la parole, noté ci-après *MPar*.

E (Event Time) : le moment (point ou intervalle) que le procès occupe réellement sur l'axe temporel, ou plus généralement « le temps de la situation (état ou événement) exprimée par le verbe », ci-après *MPro*.²

R (Reference Time) : le moment repère, à partir duquel le procès est envisagé, ci-après *MRep*.

Du point de vue de la localisation temporelle, un procès passé entretient toujours une relation d'antériorité avec le centre déictique du locuteur, c'est-à-dire avec le *moment de la parole* (*MPar*). Le procès passé se caractérise aussi par le fait d'occuper un certain intervalle ou *moment du procès* (*MPro*), sur l'axe temporel du passé. Le troisième concept est celui du *moment repère* (*MRep*), désignant le moment à partir duquel le procès est envisagé par le locuteur – ou, selon la définition éclairante de Taylor (1977 : 203) :

the temporal standpoint from which the speaker invites his audience to consider the occurrence of the event (or the obtaining of a state).

²Dans la littérature en anglais, les termes *situation*, *process*, *event*, *states* ont donné lieu à de nombreuses discussions (Comrie 1976, Smith 1991, Klein 1994). Dans la présente étude, nous adoptons le terme « procès » (Noyau 1998) pour désigner un état ou un événement exprimé par le verbe et ses arguments. Le terme « situation » est parfois utilisé comme variante, avec la même signification.

D'autres termes ont été employés pour désigner le MRep, que ce soit en français ou en anglais : *temps situatif* (François 1984), *observation time* (Dahl 1985), *moment en question* (Noyau 1991), *topic time* ou *assertion time* (Klein 1994), *application time* (Harder 1996). Bien que le MRep puisse coïncider avec le MPro ou avec le MPar, il importe de séparer les trois concepts. Chaque procès est doté à la fois d'un MPro et d'un MRep (Noyau 1997). Les interactions de ces trois points permettent de préciser les relations parfois complexes entre temps et aspect dans une langue donnée et de comparer celle-ci avec une autre langue. Voici le schéma proposé par Klein (1994), appliqué ici au français et au suédois :

- Parfait (PFT)³ : le MRep se situe après le MPro et, plus précisément, au MPar :

----- x (MPro)-----[] MPar, MRep]

Ex. fr. *passé composé* : « il **est parti** (MPro) *maintenant* (MRep) »

suéd. *Perfekt* : « han **har åkt** (MPro) *nu* (MRep) »

[han = sujet, har = auxiliaire *avoir*, åkt = participe passé (supinum), nu = maintenant]

Le propre du parfait est d'indiquer qu'un événement passé a un résultat tangible au moment de la parole, autrement dit de marquer « l'état résultant de l'achèvement du procès » (Riegel et al. 1994 : 302). Le trait décisif est ce que Comrie (1976 : 56) appelle « the continuing present relevance of a past situation ».

- Perfectif (PFV) : le MRep se situe dans le MPro :

-----xx[xxxxxxxx (=MRep)]xx

Ex. fr. *passé composé* : « il **est parti lundi dernier** (MRep, MPro) »

suéd. *preteritum* : « han **åkte i måndags** (MRe, MPro) »

[han = sujet, åkte = *preteritum*, i måndags = lundi dernier]

Pour la fonction perfective, le MPro et le MRep coïncident et le MRep englobe toute la durée réelle du MPro. On constate ici que la forme change en suédois pour cette relation. Le perfectif (PFV) s'exprime par le *preteritum* en suédois. En

³Sauf indication contraire, nous utilisons ci-après les majuscules pour les fonctions exprimées (i.e. PFT, PFV et IMP) et les italiques pour les formes (i.e. *passé composé*, *imparfait*, *preteritum* et *perfekt*).

français, aucune différence morphologique distingue les fonctions PFT et PFV,⁴ toutes les deux sont exprimées par le *passé composé*, alors qu'un changement de forme morphologique est obligatoire en suédois, du *perfekt* au *preteritum*. A cet égard, le suédois ressemble à l'anglais qui oppose *perfect* et *simple past*.

- Imperfectif (IMP) : le MRep inclut, mais ne recouvre pas, le MPro
-----[----xxxxxxx (=MRep-----)]-

L'imparfait est une forme polyfonctionnelle qui apparaît avec tout type de procès. Selon une conception prépondérante, le point crucial de tous les emplois de *l'imparfait* se trouve dans l'absence d'autonomie référentielle ; *l'imparfait* s'appuie sur un point temporel déjà introduit dans le discours, à propos duquel il affirme quelque chose (voir par ex. Klein & Li 2009). Une situation à l'IMP entretient toujours une relation de simultanéité avec un intervalle temporel déjà présent : c'est un temps *coréférentiel* (Molendijk 1990, Combettes et al. 1993, Wetters 1996). De là découlent ses multiples valeurs : par exemple, *l'imparfait* à valeur habituelle exprime ce que l'on avait coutume de faire de manière répétée pendant une période du passé. *L'imparfait* progressif, appelé aussi *l'imparfait* d'incidence, exprime le déroulement d'un événement dont on ne connaît ni le début ni la fin au moment de la survenue d'un événement bref ou soudain, comme dans l'énoncé *je travaillais* (MPro) *quand tout d'un coup j'ai entendu* (MRep) *un grand cri*. En effet, quel que soit le contexte d'emploi de *l'imparfait*, on « découpe » pour ainsi dire une portion de l'étendue réelle du procès à *l'imparfait* sur l'axe temporel (le MPro du procès) et on considère le procès à partir de la portion du temps du MRep, qui peut être étendue (*imparfait* d'habitude) ou courte (*l'imparfait* d'incidence).⁵

⁴En suédois, il n'est pas pertinent de parler de perfectivité, étant donné que ce terme relève plutôt de la sphère aspectuelle. Pour ne pas alourdir le texte des sigles et pour simplifier la comparaison, nous utilisons le terme PFV ici avec la définition de « fonction temporelle fondamentale pour référer au passé ».

⁵Il semblerait que plus le MPro et le MRep d'un procès à *l'imparfait* se recourent, plus son usage est facile pour l'apprenant (Kihlstedt 2002, 2013 : 79–81, Izquierdo & Kihlstedt 2019). Dans l'énoncé « avant *je voulais travailler* avec le français », le MPro du procès dénoté par le prédicat coïncide complètement avec le MRep « avant ». Cependant, dans l'énoncé « pendant mon enfance *je me promenais sur la côte* », le procès *se promener* ne correspond qu'à des portions discontinues – quoique habituelles – du MRep *pendant mon enfance*. Pour les procès téléquies, le MRep ne recoupe qu'un point minime du MPro. Le procès est envisagé à partir d'une phase préparatoire au MPro, comme dans « *vous avez de la chance de me trouver, je parlais* » (Imbs 1960 : 92). Il s'agit alors d'un emploi marqué de *l'imparfait* que les apprenants n'atteignent que rarement. La fin du MPro n'est pas considérée. *L'imparfait* fait abstraction des bornes du procès.

2.2 Les systèmes temporels en français et en suédois

Il découle de la section précédente que chacune des deux langues dispose de deux temps verbaux du passé : une forme simple – *l'imparfait* en français et le *preteritum* en suédois – et une forme composée – *le passé composé* en français et le *perfekt* en suédois. D'un point de vue morphologique, les deux langues se ressemblent donc : une forme simple formée sur le radical verbal par suffixation (*imparfait* versus *preteritum*) et une forme composée formée à l'aide d'un auxiliaire et du participe passé (*passé composé* en français vs *perfekt* en suédois). Néanmoins, du point de vue sémantique, les deux langues se distinguent ; ce qui revient à dire que les ressemblances morphologiques ne se retrouvent pas sur le plan fonctionnel.

En suédois, l'opposition morphologique entre *perfekt* et *preteritum* grammaticalise des distinctions *temporelles* : elle concerne la relation entre la fonction PFT, qui exprime un lien entre le procès passé et le moment de la parole passé (MPro < MRep, MPar) et la fonction fondamentale du passé est exprimée par *preteritum*, qui situe le procès entièrement dans le passé (MPro, MRep < MPro). Le français exprime la distinction entre *le passé composé* et *l'imparfait*. Cette distinction est de nature aspectuelle, puisqu'elle révèle un choix de perspective sur les procès, opposant la perfectivité du *passé composé* à l'imperfectivité de *l'imparfait*.

Dans ce chassé-croisé des formes et fonctions entre les deux langues, que fera l'apprenant suédois ? Sa langue première pourrait s'avérer doublement inhibante (Véronique 2009 : 195). S'il opte pour les ressemblances formelles, il utiliserait *l'imparfait* comme temps de base du passé, sous l'influence de la forme *preteritum* de sa L1. Or, *l'imparfait* exprime seulement l'imperfectivité du passé. Si l'apprenant opte, au contraire, pour les ressemblances fonctionnelles entre sa L1 et le français, il donnerait la priorité au *passé composé* une fois qu'il en a découvert la fonction et passerait outre la différence structurelle entre la forme du *preteritum* et la forme du *passé composé* (suffixation vs auxiliation). Dans le même temps, il aurait des difficultés à s'appropriier les fonctions de *l'imparfait*, non grammaticalisées dans sa L1. Des recherches se sont penchées sur ces questions, en particulier chez des apprenants adultes.

2.2.1 L'acquisition du passé composé

Plusieurs études (voir par ex. Kihlstedt 2002, Bartning & Schlyter 2004) ont montré que la fonction du *passé composé* est facilement détectée par des apprenants suédophones adultes pour se référer au passé. En revanche, nous ne savons que très peu de choses à propos des enfants bilingues successifs concernant leur

usage des formes et fonctions. Quant aux bilingues simultanés, Schlyter (1990) pour le suédois-français et Rieckborn (2007) pour l'allemand-français montrent que les enfants bilingues marquent correctement le passé dès le début, dans les deux langues. Cependant, le développement cognitif, qui évolue en parallèle, fait ainsi que la première fonction *du passé composé*, qui apparaît vers 1,5–2 ans, soit celle de PFT, c'est-à-dire les événements qui ont des conséquences dans l'actualité de l'enfant « ici et maintenant », tout comme en français L1 (Sabeau-Jouannet 1977). Notre préoccupation est de voir ce qui se passe en eL2, pour des enfants qui ont commencé l'immersion en français vers 3–4 ans par la scolarisation. Sont-ils un cas à part ? Ou bien, arrivent-ils, au vue de leur jeune âge et du développement cognitif toujours en cours, à intégrer l'opposition aspectuelle français comme les enfants L1 et 2L1 ?

2.2.2 L'imparfait

L'imparfait est particulièrement problématique dans l'acquisition du français L2. Les études antérieures, sur une variété des L1, s'accordent sur trois points : son émergence tardive par rapport au *passé composé*, sa fréquence plus faible que le *passé composé* et, enfin, sa restriction lexicale à quelques verbes d'état tels qu'*être* ou *avoir* (Devitt 1992, Harley 1992, Dietrich et al. 1995, Bergström 1997, Paprocka 2000, Kihlstedt 2002, Ayoun 2004, Salaberry 2008, Izquierdo 2009, Kihlstedt 2009, McManus 2013, Kihlstedt 2015). Selon ces études, il semblerait que *l'imparfait* s'étende à partir d'un même ensemble réduit de quelques verbes d'état et modaux – *être*, *avoir*, *vouloir* – vers des verbes dynamiques, quel que soit la langue première, le milieu d'apprentissage (« guidé » vs « non guidé ») et la tâche (dialogue ou récits), constatation systématisée par Véronique (2009 : 186).

Les études sur l'acquisition des fonctions de *l'imparfait* chez des adultes L2 sont moins nombreuses que celles sur l'émergence de la forme. Chez des apprenants anglophones, Howard (2005) fait valoir que *l'imparfait* progressif apparaît avant *l'imparfait* habituel, alors que l'ordre inverse est attesté par Kihlstedt (2002) chez des apprenants suédophones. Une plus grande variabilité des fonctions de *l'imparfait*, ainsi que des modes d'action sont observés chez des apprenants hispanophones par Izquierdo & Kihlstedt (2019), qui ont comparé l'HPA et les fonctions de *l'imparfait*.

Une comparaison précise entre enfants L1, 2L1 et eL2 concernant *l'imparfait* et ses multiples fonctions n'a pas été réalisée à ce jour. Notre question est ici la même que pour le passé composé : les eL2, arrivent-ils, au vue de leur jeune âge et du développement cognitif toujours en cours, à intégrer les valeurs aspectuelles

de *l'imparfait* au même niveau et au même âge que leurs camarades de classe monolingues et bilingues simultanés ?

3 Etudes précédentes

3.1 Le rôle de l'âge dans l'acquisition précoce

La spécificité du développement de type eL2 pose inévitablement la question du rôle de l'âge du début de l'acquisition. En comparant le développement du français par des enfants de types eL2, 2L1 et L1, de conditions d'input et de niveau linguistique général semblables, nous avons essayé d'isoler l'impact du facteur AOA, afin de contribuer aux débats sur la question d'un âge « critique » pour l'acquisition d'une L2.

3.1.1 La version forte d'une période critique

Meisel (2009) s'est particulièrement attardé sur les effets de l'âge et postule une différence fondamentale entre l'acquisition du type L1/2L1 et du type eL2. Pour lui, la question se pose de savoir à quel âge se situe la différence entre ces deux types d'acquisition. Il propose l'existence d'une période critique au-delà de laquelle une acquisition « L1 » n'est plus possible. Il définit la période critique comme un faisceau de phases sensibles pour différentes composantes de la capacité linguistique. Le lexique, par exemple, n'entre dans aucune phase sensible et peut être acquis à tout âge. Une première période critique pour la morphologie et éventuellement la syntaxe se situerait vers 3–4 ans, et une autre vers 6–7 ans (Meisel 2009 : 268). Cet auteur soutient que les quatre premières années de vie semblent être nécessaires au développement – à long terme – d'une compétence native dans les deux langues. En donnant l'exemple d'enfants allemands dont la première exposition au français a eu lieu entre 3 et 4 ans (donc, du type eL2), il note que leur français manifeste des traits morphologiques (accord verbal, finitude et clitiques) qui se retrouvent également dans l'acquisition adulte L2, mais ni en L1, ni en 2L1 en allemand et en français. L'explication se situerait dans le domaine de la maturité neurale : après 3–4 ans, certaines parties cruciales du mécanisme de l'acquisition du langage (en anglais, *Language Acquisition Device*) ne seraient plus accessibles. Meisel propose ainsi qu'aussi bien l'état final de l'acquisition d'une L2 que l'itinéraire suivi dès le début de l'acquisition pourraient être utilisés comme critère pour déterminer si le développement suit les principes d'acquisition du type 2L1 ou L2. Tout en admettant que l'acquisition d'une L2 chez les enfants est un domaine où peu d'études sont disponibles, il propose

l'âge de 3–4 ans comme un AOA crucial, notamment pour la morphologie. Passé cet âge, toute acquisition est du type L2, et constituerait une « différence fondamentale » par rapport à l'acquisition 2L1 (*Fundamental Difference Hypothesis*, Bley-Vroman 1990). Selon cette hypothèse, l'apprenant – enfant et adulte – doit refixer les paramètres de sa ou ses L1 pour acquérir la L2, ce qui expliquerait les erreurs et les itinéraires différents observés chez de jeunes enfants à partir de 3–4 ans et chez des adultes par rapport à l'acquisition 2L1.

3.1.2 Quelques objections à la période critique

Il n'existe cependant pas de consensus général sur la version de Meisel sur l'âge crucial pour acquérir une L2. L'âge précis après lequel l'acquisition d'une L2 commence à différer de l'acquisition L1 est toujours objet de controverse (Dimroth 2009). Pour Unsworth (2016), le poids relatif entre l'AOA et l'input ne permet pas de trancher la question d'un âge critique chez des enfants bilingues successifs (eL2). Selon certains chercheurs, il n'y a même pas d'âge crucial. Rothweiler & Kroffke (2006) et Tracy & Thoma (2009) ont suivi de manière longitudinale l'acquisition de l'allemand par des enfants issus du bilinguisme successif et par des adultes. Elles constatent non seulement une variation individuelle entre les enfants, mais aussi une acquisition de la syntaxe similaire à celle qui est attestée en allemand L1, alors que l'acquisition adulte L2 est, quant à elle, différente :

At least for crucial areas of German grammar, early L2 acquisition is just as robust as L1 acquisition and [...] in contrast with natural L2 learning in adults [...]

(Tracy & Thoma 2009 : 12)

Dans la même veine, Montrul (2008) fait valoir qu'une différence fondamentale entre le bilinguisme simultané et le bilinguisme successif ne peut être confirmée. Elle s'oppose à l'idée d'un dispositif d'acquisition biologique (*Language Acquisition Device*) qui s'éteindrait à l'issue des premières années de vie et créerait une différence par rapport à toute acquisition ultérieure. Birdsong & Vanhove (2016) et Singleton (2003) abondent dans ce sens en affirmant qu'il n'y aurait pas d'âge critique pour apprendre une L2, même si certaines périodes sont plus avantageuses que d'autres.

Pour d'autres chercheurs, le problème est ailleurs que dans l'âge : ce sont des mécanismes généraux de la cognition, non spécifiques au langage, notamment la mémoire du travail ou des différences structurales entre les langues qui expliqueraient certaines limites dans l'atteinte d'une compétence native (Kail 2015 : 70). Dans ce contexte, il convient de souligner que la variation interlangue pourra

potentiellement retarder, accélérer, voire changer le développement de la L1 – un fait maintes fois mis en évidence dans les études interlangues de l’acquisition L1 (Berman & Slobin 1994, Slobin 1996, Hickmann 2003) ainsi que dans les comparaisons entre enfant L1 et adulte L2 de la même langue (Berman 1987, Slobin 2012, Watorek 2017).

3.2 L’acquisition de la morphologie temporelle en français L1, 2L1 et enfant/adulte L2

La progression de la morphologie temporelle en adulte L2 se dessine depuis plusieurs décennies de plus en plus clairement à différentes étapes d’acquisition, avec quelques moments clés d’appropriation (Véronique 2009). Voici un résumé des étapes, attestées dans plusieurs études indépendantes :

- i. Initialement, deux formes à usage variable : une forme courte, dit « par défaut » V- et une forme longue non finie, V-e, comme dans « *avant, je joue* » et « *il donnE* » (Dietrich et al. 1995, Schlyter 1996, Bartning & Schlyter 2004, Thomas 2009).
- ii. Marquage de la valeur PFV avec le *passé composé* sous la forme « Aux + V-e », *il a donné*, parfois surgénéralisé : *il a suivi*. La forme de base courte persiste, surtout dans des contextes imperfectifs : *j’ai fait des promenades, mais il pleut tout le temps* (Schlyter 1996, Kihlstedt 2002, Giacalone Ramat 2002, Izquierdo 2009).
- iii. La plupart des contextes passés sont marqués morphologiquement. Emergence de *l’imparfait*, qui est toujours moins fréquent que *le passé composé* et restreint à quelques lexèmes (i.e., *était, avait, voulait*). *Le passé composé* est désormais utilisé avec toutes sortes de verbes dynamiques, parfois à la place de *l’imparfait* (Devitt 1992, Harley 1992, Bergström 1997, Ayoun 2004, Kihlstedt 2002, Benazzo & Starren 2007).
- iv. Lorsque *l’imparfait* se propage sur des verbes dynamiques, le *plus-que-parfait* apparaît. Tous les contextes du passé sont désormais marqués (Schlyter 1998, Kihlstedt 2002, Benazzo & Starren 2007).
- v. Stabilisation de toutes les formes : le *plus-que-parfait* est utilisé de manière native (Bartning & Schlyter 2004).

En L1, pratiquement aucun contexte de passé est non marqué à 4 ans pour *le passé composé* et *imparfait*, et à 5 ans pour le *plus-que-parfait* (Bronckart 1976,

Fayol 1982, Labelle 1994, Jakubowicz 2003). En 2L1 suédois-français, l'absence du marquage morphologique du passé entre 2 et 4 ans est pratiquement inexistante (Schlyter 1996, 2011). Des résultats similaires sont attestés pour des enfants allemand-français (Rieckborn 2007). En revanche, la place des enfants bilingues successifs dans ce schéma est peu connue.

4 Questions de recherche

Contrairement à l'hypothèse d'une différence fondamentale, détaillée dans la section §3.1, l'hypothèse de travail adoptée au démarrage du projet franco-suédois était que les itinéraires puissent varier entre les enfants 2L1 et eL2 tandis que le résultat final resterait sensiblement le même. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, il restait à définir si, quand, et pour quels phénomènes elle se vérifie. Plus précisément, le projet visait à tester s'il s'agissait d'une simple différence dans le rythme de l'acquisition et/ou d'une déviance d'itinéraire, problématique connue en anglais sous l'allitération *rate or route* (Paradis 2007).

Notre préoccupation est de répondre à cette question générale, appliquée à la catégorie du temps et de l'aspect. Pour ce faire, nous nous focalisons sur la production en français de quelques enfants au bilinguisme successif. Ces enfants se situent dans une tranche d'âge peu examinée (6 à 9 ans). Les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Les enfants bilingues successifs ont-ils atteint le même niveau d'emploi des formes du passé que leur camarades monolingues et bilingues simultanés à 6 ans ?
- Quel est le développement entre 6 et 8 ans des enfants L1, 2L1 et eL2 sur l'opposition aspectuelle *passé composé / imparfait* ?
- Y a-t-il des différences d'emploi par rapport aux formes du passé selon la tâche (entretiens, d'une part, et tâche d'induction de morphologie temporelle, d'autre part) pour les trois groupes observés, à savoir L1, 2L1 et eL2 ?
- Si différences il y a, aurait-on affaire à un phénomène de retard (*rate*) ou bien à des itinéraires (*route*) différents des enfants eL2 par rapport aux autres enfants ?

Deux études distinctes seront utilisées pour répondre à nos questions de recherche : une tâche de conversation libre et une tâche de production induite de morphologie temporelle.

5 Données et méthode

5.1 L'environnement des enfants

Tous les enfants examinés (L1, 2L1 et eL2) font partie du corpus recueilli au sein du projet STUF et fréquentent le Lycée Français Saint Louis de Stockholm. Ils suivent les mêmes cours dans les mêmes classes en fonction de leur âge : CP, CE1, CE2 et CM.⁶ Leur situation d'apprentissage à l'école est identique, si ce n'est que les enfants eL2, issus de familles suédophones, bénéficient au départ de quelques heures supplémentaires de soutien linguistique pour le français. Les enfants eL2 sont une minorité au sein de l'établissement. Tous les enfants parlent français durant les cours, avec les professeurs, et en grande partie aussi avec les autres enfants. L'immersion en français est donc conséquente, à l'exception des enfants 2L1 qui changent aisément entre leurs deux langues, et communiquent occasionnellement en suédois, surtout en récréation et pendant leur temps libre. Les enfants eL2 communiquent évidemment en suédois dans leur entourage familial. Ce sont des enfants suédophones scolarisés en français pour qui le français est une L2. Néanmoins, les amis francophones sont nombreux et, par conséquent, le milieu linguistique à l'école et pendant les loisirs est, la plupart du temps, totalement bilingue. Cette situation est renforcée par l'implantation géographique de l'école, située sur une île où vivent un grand nombre de familles et où une micro-culture franco-suédoise s'est développée, avec de nombreux cafés et magasins d'inspiration française. Ainsi, l'environnement linguistique de tous les enfants est très semblable, à l'exception des enfants L1 francophones, qui ne sont que très peu exposés au suédois et ne le parlent pas. Il s'agit d'enfants de familles francophones expatriées, dont beaucoup ne restent pas très longtemps à l'école.

5.2 Procédure et conditions d'enregistrement

Les enregistrements ont eu lieu dans une salle de l'école. Deux institutrices ont réalisé l'ensemble des enregistrements en français, tandis que les expérimentateurs suédois ont effectué les enregistrements en suédois en présence des institutrices. Les enfants connaissaient bien celles-ci, et ceux d'entre eux qui ont pris part au dispositif longitudinal ont également pu se familiariser avec les chercheurs suédois, ce qui a créé une ambiance conviviale et rassurante permettant aux enfants de donner le meilleur d'eux-mêmes. Un total de 57 enfants âgés de 3 à

⁶Sigles propres au système éducatif en France pour l'école primaire, prévue pour les enfants entre 6 et 10 ans. CP = cours préparatoire ; CE1 = cours élémentaire, première année ; CE2 = cours élémentaire, deuxième année ; CM = cours moyen.

10 ans a participé au projet pendant cinq ans dont une quinzaine de manière longitudinale. Le début d'exposition au français était la naissance pour les enfants L1 ainsi que pour les 2L1, alors que pour les enfants eL2, l'âge du début d'exposition au français était soit de 3 ans (depuis l'école maternelle), soit de 5–6 ans (à l'entrée en CP). Tous les élèves examinés avaient été enregistrés à partir de 6 ans et nous avons choisi, pour cet article, un échantillon composé de deux enfants L1, deux enfants 2L1 et deux enfants eL2 afin d'examiner, sous forme d'études de cas (six enfants en tout), l'évolution des bilingues successifs.

Chaque enregistrement avait une durée de 15 à 20 minutes. Une partie des conversations était semi-dirigée avec des questions ciblées sur le passé, l'avenir ou des situations hypothétiques (*si tu gagnais beaucoup d'argent, que ferais-tu ?*). Pour inviter l'enfant à utiliser le passé, des questions concernant les dernières vacances ont été posées, ainsi que des questions visant plus particulièrement à susciter des récits vécus : *tu te rappelles de la dernière fois que tu as eu très peur / as pleuré / as été très surpris ?* Deux questions censées déboucher sur des formes à l'imparfait ont été posées à chaque enregistrement : *Qu'est-ce que tu faisais dans la classe tout à l'heure quand tu es sorti ?* (= imparfait d'incidence) et *Qu'est-ce que tu faisais le soir / le matin ?* (= imparfait d'habitude). Ces questions apparaissaient naturellement dans l'échange et d'une manière informelle. Toutes les données ont été transcrites avec le logiciel CHILDES/CLAN (MacWhinney 2000), et le codage des données s'est fait à l'aide de CLAN, qui permet la création des fichiers d'analyse et d'annotation avec des codes choisis par le chercheur. Une fois les données codées, nous nous sommes servie du « CLAN toolbox » pour les comptages et les concordances.

5.3 Développement des formes du passé

Dans la toute première étude pilote du projet STUF (Granfeldt et al. 2007), nous avons comparé 14 enfants âgés en moyenne de 6 ans, selon la répartition suivante : sept enfants eL2 – dont cinq avaient commencé l'acquisition à 5 ou à 6 ans (les débutants), et deux à 3 ou à 4 ans (les avancés) –, cinq enfants 2L1 et deux enfants L1 français (groupe de contrôle). Nous nous sommes concentrés sur quelques domaines grammaticaux « clé » explorés auparavant par d'autres études ayant analysé le français L2 chez des adultes suédophones (Granfeldt & Schlyter 2004, Schlyter 1998, Kihlstedt 2002). Notamment, les domaines retenus d'intérêt ont été les formes qui expriment la finitude, la morphologie temporelle, les syntagmes nominaux – notamment le genre – et les pronoms clitiques. Les résultats concernant le marquage morphologique du passé sont présentés graphiquement dans la Figure 1. Les sept lignes inférieures rendent compte des résultats

7 Passé composé/imparfait chez des enfants bilingues français-suédois

des enfants eL2, divisés en deux groupes, soit cinq participants débutants (lignes avec l'entête L2_5 et L2_6DÉ) et deux participants avancés (lignes avec l'entête L2_6AV). Les cinq lignes suivantes renvoient aux résultats des enfants 2L1, alors que les deux lignes supérieures renvoient aux enfants L1. Parmi les enfants eL2 avancés, deux avaient des scores très similaires à ceux obtenus chez le groupe 2L1 (89% et 95% de marquage morphologique correct du passé, par rapport à entre 85% et 100% chez les 2L1). Ces deux enfants eL2 ont commencé leur acquisition du français deux à trois ans avant l'enquête, ce qui semble, à première vue, suffire pour rattraper le niveau de leurs camarades bilingues simultanés du même âge.

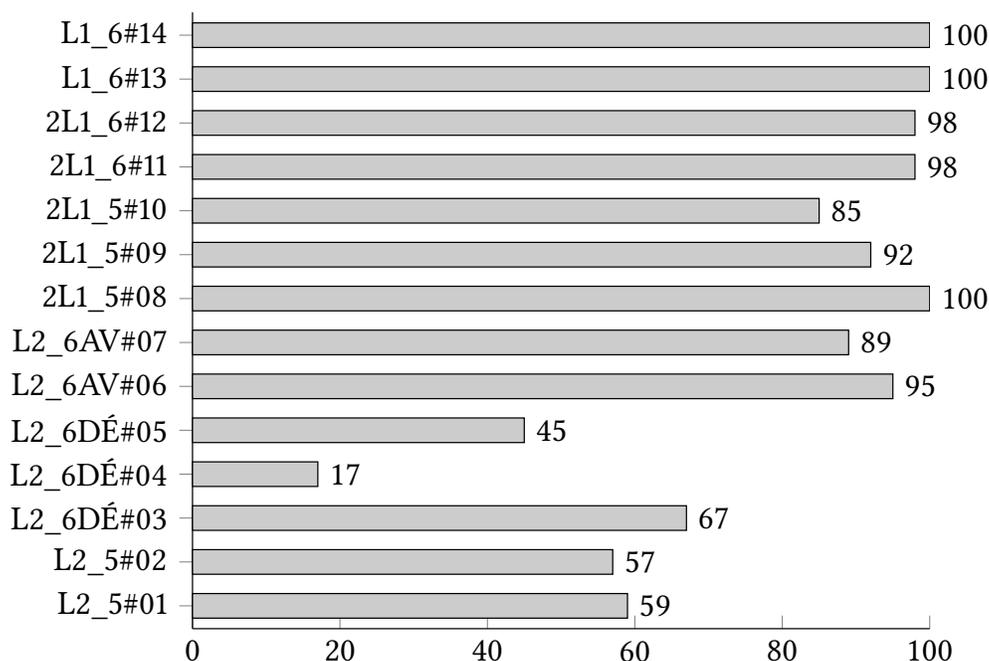


FIGURE 1 : Pourcentages des contextes du passé marqués au passé (Granfeldt et al. 2007 : 24). Légende : L1 = Groupe de contrôle; 2L1 = Groupe des bilingues simultanés; L2 = Groupe des bilingues successifs; AV = niveau de compétence avancée; DÉ = niveau de compétence débutante; le chiffre suivant le trait bas (i.e., _5 ou _6) indique l'âge de l'enfant au moment du recueil de données; le symbole # précède le numéro attribué à chaque participant.

Reste cependant à déterminer ce que recouvrent exactement les chiffres de la Figure 1 et, plus précisément, les fonctions des emplois du passé chez les deux enfants eL2 dont les scores étaient le plus rapprochés à ceux repérés chez les enfants 2L1. Ainsi, les productions des deux enfants eL2 ayant les scores les plus élevés au marquage du passé à l'âge de 6 ans – c'est-à-dire, au début de l'enquête – ont été choisies pour la présente étude du développement morphologique (cf. Tableau 2).

TABLEAU 2 : Choix des enfants

Groupe	L1		2L1		eL2	
Prénom ^a	Anneli	Anna	Elvis	Lina	Lena	Nancy
Age	7;0	5;5	6;11	6;5	7;1	6;7
Age-of-Onset (français)	Naissance		Naissance		3;6	3;4

^aLes prénoms sont des pseudonymes afin de veiller à l’anonymat des enfants.

5.4 La morphologie temporelle dans une expérience de production induite

Un test ludique de complètement des phrases a été soumis aux quatre enfants bilingues 2L1 et eL2 (i.e., Elvis, Lina, Lena et Nancy) et à deux autres enfants monolingues (i.e., Eric et Louis⁷). Au moment du test, tous les élèves étaient âgés de 8 à 9 ans. Cette expérience repose sur une tâche qui consiste à compléter des énoncés avec un temps verbal attendu. Pour éliciter les temps du *passé composé* (PC) et de *l'imparfait* (IMP), on a présenté aux enfants une série de dix petites histoires sur un écran d'ordinateur. Chaque histoire était composée de quatre images représentant une action à différents moments de la vie d'un personnage ou d'un animal. La procédure utilisée était la suivante : tout d'abord, le personnage et le contexte étaient présentés à l'enfant – par exemple : *Ce petit chien adore mordre tout ce qu'il trouve parce que comme ça il se fait les dents [...]*. Puis on a introduit une séquence de quatre images (une à la fois). Chaque image représentait un événement évoquant le même verbe, par exemple *mordre*. Les commentaires de l'expérimentateur, lors de la présentation de chaque image, permettaient de situer l'événement dans le temps (présent, futur, passé). L'enfant devait ensuite compléter la dernière proposition énoncée par l'expérimentateur, qui contenait des expressions adverbiales contraignantes, telles que *maintenant* (pour le présent), *hier matin/soir/après-midi* (pour le passé composé), *il y a longtemps, encore petit, souvent* (pour l'imparfait), ou *plus tard, dans quelques années* (pour le futur simple). L'expérimentateur, toujours l'institutrice de l'enfant, a introduit les expressions adverbiales selon des consignes très précises : il ne fallait à aucun moment mentionner le verbe de l'événement. Dans ce qui suit, nous donnons un exemple d'une séquence d'images, des consignes et des réponses attendues pour le verbe *mordre* concernant l'imparfait et le passé composé :

⁷Les deux enfants L1 du Tableau 2 (i.e., Anna et Anneli) n'ont pas pu faire ce test, car elles n'étaient pas âgées d'entre 8 et 9 ans au moment du prélèvement. Dans cette tâche, l'âge était le même pour tous les enfants, et le développement longitudinal n'était pas au centre de l'intérêt.

« Voici un petit chien. Ce petit chien adore mordre tout ce qu’il trouve parce que comme ça il se fait les dents. Il cherche de quoi mordre maintenant : une chaussure, un os, un bout de bois...Donc maintenant on va raconter l’histoire ensemble, je commence et tu continues »

Image 2 : Tu vois ce petit os ici (pointant l’image). Le chien se rappelle qu’il y a très longtemps, encore petit, tous les jours...? (voix montante, se tournant vers l’enfant)

Réponse visée : il mordait un petit os (IMP).

Image 3 : Il se rappelle aussi que hier matin, en jouant avec le chat...? (pointant l’image)...

Réponse visée : il a mordu la queue du chat (PC).

Au total, dix verbes ont été testés pour ces deux temps verbaux : *boire, cueillir, conduire, écrire, lire, manger, mettre, mordre, peindre, réparer*.

6 Résultats

6.1 Développement des temps verbaux du passé

Si l’on tient compte des toutes les formes du passé de nos jeunes apprenantes eL2, on peut constater une évolution similaire chez Lena et Nancy entre le premier enregistrement (Lena avait tout juste 7 ans) et le deuxième enregistrement (cf. Tableau 3, groupe eL2). Cette tendance s’illustre par une augmentation de 43 à 60 des formes au PC et de 79 à 115 formes à l’IMP, chez Lena; et par une augmentation de 17 à 27 au PC et de 2 à 41 formes à l’IMP, chez Nancy. Dans les deux autres groupes, la variabilité individuelle est plus importante et la relation entre la première passation et la deuxième est plus aléatoire : chez les 2L1, il y a une augmentation chez Elvis, mais pas chez Lina. La même remarque vaut pour les deux enfants L1. La diversification lexicale de *l’imparfait* se développe de manière plus nette chez les enfants eL2 que chez les autres enfants, alors que le *passé composé* est utilisé avec toutes sortes de verbes chez tous les enfants dès le début de l’enquête. On en déduit que cette forme – en augmentation chez Lena et Nancy si l’on compare leur premier et deuxième enregistrement – est quasiment acquise chez tous les enfants, ce qui est conforme à la littérature : *le passé composé* est acquis avant *l’imparfait* chez des adultes L2 et des enfants L1 et 2L1 (cf. §3.2).

Les résultats montrés au Tableau 2 suggèrent les indices développementaux qui suivent :

TABLEAU 3 : Distribution des formes du passé par groupes^a

	Groupe eL2				Groupe 2L1				Groupe L1			
	Lena		Nancy		Lina		Elvis		Anneli		Anna	
Participants												
Age	7;1	9;1	6;7	8;7	6;5	8;3	6;11	8;7	7;0	7;11	5;5	6;3
Exposition	3 ans	5 ans	3 ans	5 ans	Depuis naissance				Depuis naissance			
PC	43	60	17	27	21	21	10	19	8	26	14	11
IMP	79	115	2	41	13	14	3	16	3	18	17	6
PQP	0	1	0	0	0	4	0	0	2	5	1	3
IMP parmi formes au passé	65%	65%	10%	60%	23%	35%	23%	45%	23%	36%	51%	30%
dont verbes dynamiques	0%	29%	0%	25%	61%	50%	12%	43%	33%	25%	18%	0%

^aLégende : PC = passé composé, IMP = imparfait, PQP = plus-que-parfait.

7 Passé composé/imparfait chez des enfants bilingues français-suédois

- Les chiffres similaires entre les trois groupes d'enfants, et notamment entre 2L1 et eL2, mis en évidence dans la Figure 1, recouvrent des réalisations et des distributions différentes des formes du passé, avec un développement plus marqué en eL2 qu'en 2L1 ou L1.
- Les deux apprenantes eL2 augmentent le nombre des formes du passé à 8 ans par rapport à 6 ans.
- Nancy augmente considérablement son emploi de *l'imparfait* entre les deux enregistrements. En cela, elle se rapproche de ce que font les adultes, chez qui *l'imparfait*, quand il émerge, apparaît en quantités plus faibles que le *passé composé*. Lena utilisait déjà beaucoup de formes à *l'imparfait* à la première passation, mais presque exclusivement reliées à la troisième personne du singulier du verbe *être* (i.e. *était*). Elle était probablement à un stade plus avancé que Nancy à 6 ans.
- L'augmentation des formes à *l'imparfait* est accompagnée d'une hausse remarquable des verbes dynamiques chez les deux apprenantes eL2 entre 6 et 8 ans (de 0 à 29% et de 0 à 25%, respectivement). Il y a donc une diversification lexicale des formes à *l'imparfait*, au-delà des occurrences initiales des verbes d'état qui s'opère entre 6 et 8 ans.
- Les bilingues simultanés utilisent des verbes dynamiques dès 6 ans, tout comme les enfants monolingues. Par ailleurs, la variation interindividuelle est globalement plus importante chez les deux filles monolingues et les deux enfants 2L1, ce qui pourrait impliquer que leur maîtrise morphologique est plus avancée ou achevée depuis un certain temps. Dans le cas d'Elvis, on constate une courbe montante des formes du passé, notamment dans le nombre d'occurrences et les proportions de *l'imparfait*. Cependant, à la différence des enfants eL2, il utilise déjà des verbes dynamiques à *l'imparfait* à 6 ans.

On assiste donc à un certain retard des enfants eL2 par rapport aux autres groupes enfantins, notamment concernant le développement lexical de *l'imparfait*. Selon Kihlstedt (2002), l'émergence des verbes dynamiques à *l'imparfait* constitue un trait important pour discriminer entre différents stades avancés d'acquisition en adulte L2 (voir *supra* §2.2.2 et §3.2). Certains apprenants adultes restent longtemps sur le stade des verbes d'état. Il semble en être autrement chez les enfants eL2, qui utilisent des verbes dynamiques à *l'imparfait* dans des proportions élevées à 8 ans. Plus précisément, dès que Lena et Nancy augmentent

le nombre d'occurrences de cette forme, la variation lexicale suit, au-delà des verbes d'état (voir les chiffres des eL2 à la deuxième passation, Tableau 2). Pour illustrer ces emplois, voici quelques exemples. Dans (1) et (2), une question ancrée à *l'imparfait* déclenche des séries de verbes dynamiques différents chez les deux enfants :

- (1) INT⁸ : Tiens l'été dernier qu'est-ce que tu faisais le matin toujours ?
NANCY : Je me **réveillais**.
INT : Mhm.
NANCY : Et je me **brossais** les dents.
INT : Mhm . Et le soir alors qu'est-ce que tu faisais en plus ?
NANCY : ## Mm ## je **lisais** un livre qui était comme ça.
INT : Gros comme ça dis donc.
NANCY : Et ## on **avait** pas toujours le droit mais on **mangeait** efterrätt (= le dessert). [Nancy, deuxième passation]
- (2) INT : Alors qu'est-ce que tu avais l'habitude de faire le matin ?
LENA : Me baigner hehe. [//] Je me **baignais** toutes # les jours . [...] et # aussi je **prenais** des poissons avec un filet. [Lena, deuxième passation]

Cette variation lexicale est accompagnée d'une diversité fonctionnelle ; les deux informantes utilisent fréquemment *l'imparfait* d'habitude – comme dans (1) et (2) – et aussi *l'imparfait* d'incidence – exemples (3) et (4) – sans que l'une des valeurs semble présenter plus de problèmes que l'autre. Parfois la valeur d'incidence émerge même sans sollicitation de la part de l'adulte (4) :

- (3) INT : Alors qu'est-ce que vous étiez en train de faire dans la classe quand j'étais de l'autre côté ?
Nancy : On **parlait**. [Nancy, deuxième passation]
- (4) Lena : Et il y **avait** un chose # de pierre et un trou dans ce pierre .
INT : Au plafond de la grotte ?
Lena : Oui et au-dessus du bassin il **tombait** de l'eau vert qui **était** comme le ketchup vert qui **tombait** dans le bassin. et le bassin c'**était** vert de [?] ketchup. J'**ai tombé** dans le ketchup vert.
[Lena, deuxième passation]

⁸Légende de transcription : INT = interlocuteur, ici l'institutrice ; # = reprise ou reformulation ; / = pause.

Ce dernier exemple est intéressant à plusieurs titres : il contient un verbe télique de caractère ponctuel à *l'imparfait*, ce qui est un usage marqué et peu fréquent même en français natif (voir Izquierdo & Kihlstedt 2019). De plus, le verbe *tomber* est utilisé ici tantôt à *l'imparfait*, tantôt au *passé composé* – avec un auxiliaire erroné – pour reprendre la trame narrative. Tout indique que Lena a découvert l'aspectualisation morphologique en français et s'en sert à son gré, parfois en faisant varier le même verbe lexical. Ce type d'emploi n'est jamais, ou très rarement, attesté dans nos études sur des adultes suédophones (Kihlstedt 2002, 2009, 2015).

En résumé, on assiste, chez les deux enfants eL2 observés, à un développement dans l'emploi des formes du passé, notamment *l'imparfait*, pendant les deux années de durée de l'étude. Ce développement se reflète moins en termes de fréquences que de diversification fonctionnelle : les relations complexes d'habitude et de progressivité sont attestées dès le deuxième entretien, alors qu'elles sont absentes dans le premier entretien, contrairement aux deux autres groupes.

6.2 La morphologie temporelle dans une tâche de production contrôlée

Cette étude met au premier plan la question de savoir si les enfants, surtout les eL2, ont généralisé les règles concernant la morphologie aspecto-temporelle à 8 ans. Deux observations générales ressortent. Premièrement, la rareté de certaines formes sollicitées en français oral pourrait expliquer une stratégie observée chez tous les groupes d'enfants, que l'on pourrait appeler la stratégie « analytique ».⁹ Il s'agit des cas où les enfants prennent appui sur un verbe modal pour produire la forme morphologique visée, donnant ensuite l'information lexicale de l'événement à l'infinitif : *pouvait boire* (groupe 2L1), *pouvait cueillir* (groupe L1), ou *pouvait prendre* (*prendre* renvoyant à *cueillir*) chez Nancy – groupe L2 – à la place de *buvait* et *cueillait*.

Comme il en ressort de la Figure 2, qui résume les données de la tâche de production contrôlée, tous les enfants ont produit à peu près le même niveau de réponses attendues pour *le passé composé*. La deuxième observation – la plus importante – concerne le clivage observé entre les enfants 2L1 et eL2 relativement à certains temps verbaux. On constate une différence nette entre les enfants L1

⁹Le procédé consistant à séparer l'information morphologique et lexicale en deux formes, appelé *stratégie analytique*, a été massivement attesté et discuté chez des adultes acquérant le français en milieu naturel du projet ESF (Benazzo & Starren 2007, Véronique 2009). Il pourrait s'agir d'un phénomène universel, qui dépasse la distinction apprenant enfant / apprenant adulte (pour une discussion, voir Kihlstedt & Schlyter 2009).

et 2L1 d'une part, et les enfants eL2 de l'autre, pour *l'imparfait* : on trouve ainsi seulement 45% des réponses attendues à l'IMP chez ces derniers, ce qui contraste avec le 100% des L1 et des 2L1, respectivement.¹⁰

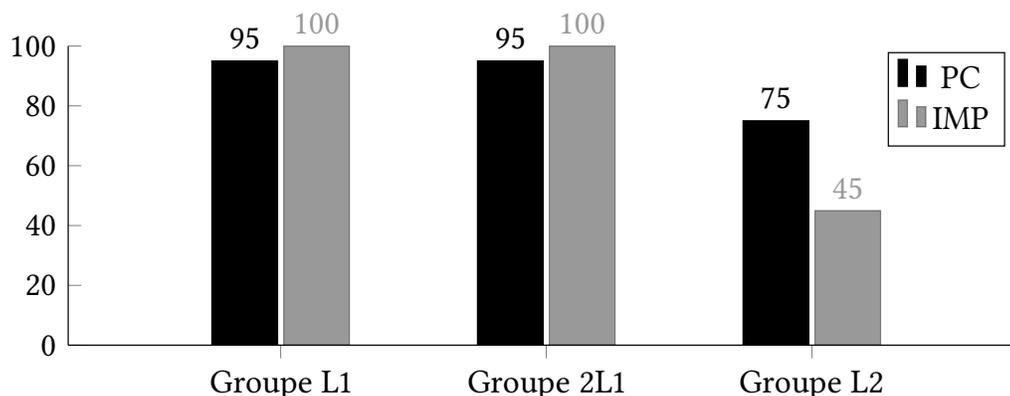


FIGURE 2 : Pourcentages des réponses attendues par les enfants (adapté de Kihlstedt & Schlyter 2009 : 103)

Concernant l'IMP, les enfants L2 se comportent conformément à ce qui a été observé pour des adultes L2 : en réponse à des questions où une réponse à l'IMP est attendue, les enfants L2 utilisent soit une forme de base au présent à référence passée, soit le PC. Et ce, malgré l'aisance avec laquelle l'IMP est utilisé dans le dialogue par les mêmes enfants pour cette même tranche d'âge, comme on l'a vu dans la section précédente. Lena répond dans la moitié des cas au présent de l'indicatif quand la question porte sur l'IMP, tel qu'illustré dans l'exemple (5), alors que Nancy, de son côté, recourt plutôt au passé composé dans des contextes imperfectifs (6) :

- (5) INT : Et pendant qu'il marche il se souvient qu'il y a très très longtemps alors beaucoup plus petit que maintenant hein ?
Lena : **Il** peint des petites voitures en rouge.
INT : Oui il peignait de petites voitures en rouge.
[Lena, deuxième passation]
- (6) INT : et il se souvient qu'il y a très longtemps, encore bébé....
Nancy : qu'il a **bu** dans un biberon.
INT : oui qu'il buvait dans un grand bibéron.
[Nancy, deuxième passation]

¹⁰Légende : PC = passé composé, IMP = imparfait, L1 = enfants monolingues, 2L1 = bilingues simultanés, L2 = bilingues successifs.

Il est intéressant de noter que dans les deux exemples précédents, l'institutrice reformule la réponse des enfants à la forme visée : *peignait* (5), *buvait* (6). Or, cela n'a pas d'effet sur les réponses ultérieures à l'imparfait. Il se manifeste une certaine « surdité » à l'usage de l'imparfait avec des verbes autres que des verbes d'état chez les deux enfants eL2. Les résultats concernant les enfants bilingues successifs sont d'autant plus étonnants que les deux informantes arrivent, au même moment, à utiliser librement des séquences des formes qui semblent ici difficiles dans la conversation, ce qui ressort des exemples (1) à (4) *supra*. Il semblerait donc que la tâche ait un impact sur la performance de Lena et de Nancy, impact non observé chez leurs camarades monolingues et bilingues simultanés, où la morphologie imperfective est utilisée correctement et généreusement aussi bien dans le test que dans la conversation.

7 Discussion

7.1 Des études des cas

Les résultats présentés *supra* portent sur un nombre très limité d'enfants ; ne permettant pas de généralisations au-delà de ce petit échantillon. Cependant des études de cas d'enfants suivis longitudinalement telle que la présente réunissent certains avantages. Premièrement, elles fournissent une image holistique mais détaillée du développement linguistique des enfants (Lindqvist & Bardel 2014, Vallerossa & Bardel 2023). Cela est d'autant plus important que, de manière générale, les différents types de bilinguisme présentent en eux-mêmes des problématiques spécifiques, donnant lieu à de grandes variations. Deuxièmement, elles constituent un outil précieux pour le test d'hypothèses et l'élaboration ultérieure de théories (Hammarberg 2022), qui pourront par la suite être testées sur des populations plus importantes.

7.2 Le bilinguisme successif : semblable ou différent du bilinguisme simultané ?

Dans ce qui précède, il a été constaté que les bilingues successifs, avec un début d'acquisition du français entre 3 et 4 ans, se comportent tantôt comme des adultes, tantôt comme des enfants bilingues simultanés. A 6 ans, les bilingues successifs marquent le passé dans des contextes obligatoires dans la même mesure que les bilingues simultanés. Le développement à 8 ans se caractérise par un emploi plus riche et diversifié des formes et des fonctions des formes du passé, et notamment une émergence des formes à *l'imparfait* avec toutes sortes de verbes.

Cette progression est déjà en place à 6 ans chez les bilingues simultanés et les monolingues. Ainsi, concernant le développement, il semblerait que les eL2 ressemblent aux enfants L1 et 2L1, quoiqu'avec en certain retard (différence de *rate*). Or, même si le développement morphologique en français est un peu plus lent en eL2, l'utilisation *discursive* et l'aspectualisation morphologique que permet le français mais pas le suédois, qui ne marque pas l'aspect, semblent suivre des paliers communs aux trois modes d'acquisition infantine. En revanche, les enfants eL2 se différencient des 2L1 dans une tâche dirigée de production induite, où leur comportement ressemble plutôt à celui des adultes (différence de *route*), ce qui a été observé pour l'usage de formes idiosyncrasiques et de réponses inadéquates dans des contextes censés induire des formes à *l'imparfait*.

7.3 Tentatives d'explication

Les enfants L2 ont donc encore, à 8–9 ans et après 4 ans d'exposition au français en immersion scolaire, quelques traces d'une acquisition différente de leurs camarades L1 et 2L1. Qu'impliquent ces résultats pour notre questionnement général sur les différents modes d'acquisition ? Faut-il les interpréter comme une preuve d'une différence fondamentale, tout au moins partielle, entre bilingues simultanés et successifs ? Et si une telle différence existe, où convient-il de situer le seuil crucial (en anglais, *cut-off point*) à partir duquel l'acquisition est plus de nature « eL2 » que « 2L1 » ? Y a-t-il un ou plusieurs seuils cruciaux ? Ou ne s'agit-il pas du tout d'un âge crucial mais juste de la complexité de la tâche ? Les différences observées entre 2L1 et eL2, vont-elles s'estomper avec le temps ?

La différence de tâche joue certainement un rôle. Dans la conversation libre, les mêmes enfants eL2 ont donné libre cours à ce qu'elles souhaitaient exprimer en réponse à des questions sur le passé et ont montré une maîtrise prononcée de la sémantique complexe de *l'imparfait* et de l'opposition *passé composé / imparfait*. Les réalisations induites de *l'imparfait* se font plus difficilement dans une tâche contraignante que dans les productions spontanées. Mais la tâche n'explique pas toute la difficulté de nos jeunes apprenantes. Nous pensons qu'il faudrait aussi tenir compte de la différence entre deux types de capacités morphologiques : celle qui est liée à la réalisation « matérielle » ou à l'instanciation des formes au niveau structurel, et celle qui consiste à pouvoir utiliser la morphologie temporelle d'une manière sémantiquement et fonctionnellement adéquate, dans tout type de contexte. Les données ici présentées confirment que les bilingues simultanés ont bien les deux capacités, mais les bilingues successifs pas encore.

On peut ainsi entrevoir un caractère spécifique des enfants bilingues successifs. En particulier, il semble que la polyfonctionnalité de *l'imparfait* est effec-

tivement plus facile à maîtriser pour eux que pour d'autres apprenants L2 du français. Ayoun (2004), dans ses études sur des apprenants anglophones adultes de français, fait valoir que les apprenants progressent dans leur emploi du *passé composé*, mais pas dans celui de *l'imparfait*, à cause de la complexité sémantique de ce dernier. La plus grande différence entre adultes et enfants qui acquièrent une L2 réside dans le fait que le développement cognitif est abouti chez l'adulte, alors qu'il est toujours en cours chez l'enfant. On peut supposer que les enfants eL2, de ce fait, profitent d'une plus grande malléabilité cognitive qui les dispose davantage à atteindre la maîtrise de la subtilité des fonctions de *l'imparfait* en L2, souvent considérées comme « les derniers bastions » dans l'acquisition du français. Cette explication semble cohérente avec l'idée ci-dessous [c'est nous qui soulignons en gras le segment pertinent à notre propos] :

In brief, each native language has trained its speakers to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them. **This training is carried out in childhood and is exceptionally resistant in adult second language acquisition.** (Slobin 1996 : 23)

Les suédophones acquérant le français pendant leur enfance auraient développé, « par entraînement », une conceptualisation particulière dans leur façon de raconter des événements, en prêtant attention à certains aspects des événements plutôt qu'à d'autres. Il s'agit, selon Slobin, d'une empreinte indélébile, qui est exceptionnellement résistante à être restructurée en L2. La L1 de ces bilingues précoces, le suédois, ne grammaticalise pas la distinction perfectif / imperfectif. Si l'acquisition du français L2 ne commence pas suffisamment tôt, à savoir pendant que le développement cognitif fondamental se poursuit encore, il serait plus difficile d'acquérir la distinction aspectuelle du français, alors que les enfants eL2 étudiés ici ressemblent plus aux enfants 2L1 à cet égard.

D'un autre côté, les eL2 et les 2L1 se différencient dans la deuxième partie de nos résultats. Une explication possible serait que le développement morphologique initial et le développement de la morphologie dans les discours – par exemple, dans des récits – prennent tôt des itinéraires (des *routes*) d'acquisition différents pour les bilingues successifs. Les 2L1 acquièrent et séparent dès le début deux systèmes morphologiques. Ces systèmes sont ancrés de façon stable et prêts à être mobilisés dans toutes sortes de tâches, même complexes, comme celle de l'expérience de production induite décrite ci-dessus. Les L2 ont développé un seul système morphologique, celui du suédois, pendant leurs premières années de vie (jusqu'à 4 ans), et ont plus de problèmes, à 8 ans, pour faire ce que les L1 et les 2L1 arrivent à faire dans une tâche contrôlée, cognitivement plus complexe

que la conversation libre. Nos résultats préliminaires confèreraient ainsi une spécificité aux enfants eL2, dont le développement morphologique ne serait ni tout à fait comme celui des bilingues simultanés, ni tout à fait comme celui des adultes L2.

8 Conclusion

Dans ce qui précède, nous avons comparé le développement du temps et de l'aspect en français chez quelques enfants en âge scolaire, issus du bilinguisme successif et simultané. L'approche qualitative nous a permis de montrer que l'utilisation spontanée des temps verbaux du passé suivrait des étapes communes, avec un léger retard des enfants eL2, alors que dans des tests plus ciblés, les bilingues successifs se différencient clairement des deux autres groupes d'enfants (i.e., 2L1 et L1). Il a été proposé que l'enfant eL2 constitue un cas particulier d'acquisition L2, qui mériterait plus d'attention dans les études ultérieures. Les deux enfants eL2 de la présente étude ont commencé l'acquisition du français à 3 ans et demi et à 4 ans. Est-ce qu'une exposition continue et durable à la L2 à partir d'un âge plus tardif aurait le même résultat ? Quel est le poids relatif de l'AOA (*age of onset*) chez des enfants issus du bilinguisme successif par rapport (a) à la durée et à la qualité de l'exposition (immersion partielle restreinte à l'établissement scolaire ou totale, sensibilisation explicite à la distinction perfectif / imperfectif), et (b) aux aspects du phénomène étudié (conversations libres ou expérience ciblée) ? Des études ultérieures, avec d'autres combinaisons de langues et des populations plus importantes permettraient d'apporter des éléments de réponse plus poussés sur le statut particulier de l'enfant eL2.

Remerciements

Daniel Véronique a toujours été, depuis notre première rencontre à Eurosla à Aix-en-Provence en 1994, un modèle pour affiner ma réflexion sur la RAL (Recherche en Acquisition des Langues, acronyme qui vient de lui). Sa conception du modèle de la grammaticalisation pour les langues secondes/étrangères (particulièrement pour la temporalité en adulte L2), ses grandes connaissances de la littérature acquisitionnelle anglo-saxonne, ses multiples travaux sur l'application des résultats en RAL aux divers contextes d'enseignement en France, ainsi que son remarquable esprit de synthèse ont été, à travers les années, une grande source d'inspiration.

Références

- Andersen, Roger. 1991. Developmental sequences : The emergence of aspect markers in second language acquisition. In Thom Huebner & Charles Ferguson (éd.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theory*. Amsterdam : John Benjamins.
- Ayoun, Dalila. 2004. The effectiveness of written recasts in the second language acquisition of aspectual distinctions in French : A follow-up study. *The Modern Language Journal* 88. 31-55.
- Ayoun, Dalila & Rafael Salaberry. 2008. *Acquisition of English tense-aspect morphology by advanced French instructed learners*. *Language Learning* 58(3). 555-596.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Llorenç Comajoan-Colomé. 2020. The Aspect Hypothesis and the acquisition of L2 past tense morphology in the last 20 years : A state-of-the-scholarship review. *Studies in Second Language Acquisition* 42(5). 1137-1167. DOI : 10.1017/S0272263120000194.
- Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14(3). 281-299.
- Benazzo, Sandra & Marianne Starren. 2007. L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 25. 129-158.
- Bergström, Anna. 1997. L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 9. 51-82. DOI : 10.1037/14939-010.
- Berman, Ruth. 1987. Cognitive components of language development. In Carol Wollman Pfaff (éd.), *First and second language acquisition processes*, 3-27. Cambridge, MA : Newbury House.
- Berman, Ruth & Dan Slobin. 1994. *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bickel, Balthasar & Johanna Nichols. 2013. Exponence of Selected Inflectional Formatives (v2020.3). In Matthew S. Dryer & Martin Haspelmath (éd.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Zenodo. DOI : 10.5281/zenodo.7385533. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7385533>.
- Birdsong, David & Jan Vanhove. 2016. Age of second language acquisition : Critical periods and social concerns. In Elena Nicoladis & Simona Montanari (éd.), *Bilingualism across the lifespan : Factors moderating language proficiency*, 163-181. Washington D.C. : American Psychological Association.

- Bley-Vroman, Robert. 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20. 3-49.
- Bronckart, Jean-Paul. 1976. *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- Bybee, Joan L. & Östen Dahl. 1989. The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. *Studies in Language* 13. 51-103.
- Combettes, Bernard, Jacques François, Colette Noyau & Vet Co. 1993. Introduction à l'étude des aspects dans le discours narratif. *Verbum* 4. 5-47.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dahl, Östen. 1985. *Tense and aspect systems*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- De Houwer, Annick. 2005. Early bilingual acquisition : Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis. In Judith Kroll & Annette de Groot (éd.), *Handbook of bilingualism : Psycholinguistic approach*, 30-28. Oxford : Oxford University Press.
- Devitt, Sean. 1992. *Form and function in the developing verb systems of five learners of French as a second language*. University of Dublin, Trinity College. (thèse de doct.).
- Dietrich, Rainer, Wolfgang Klein & Colette Noyau. 1995. *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam : John Benjamins.
- Dimroth, Christine. 2009. L'acquisition de la finitude en allemand L2 à différents âges. *Language, Interaction and Acquisition* 1. 39-61.
- Fayol, Michel. 1982. Le plus-que-parfait. *Archives de psychologie* 50. 261-283.
- François, Jean. 1984. Le cheminement du temps narratif : Essai d'interprétation temporelle de mini-séquences narratives du français et de l'allemand. *D.R.L.A.V* 31. 81-96.
- Genesee, Fred. 2003. Rethinking bilingual acquisition. In Jean-Marc Dewaele (éd.), *Bilingualism : Challenges and directions for future research*, 158-182. Clevedon : Multilingual Matters.
- Giacalone Ramat, Anna. 2002. How do learners acquire the classical three categories of temporality ? In Rafael Salaberry & Yas Shirai (éd.), *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*, 221-248. Amsterdam : John Benjamins.
- Granfeldt, Jonas & Suzanne Schlyter. 2004. Cliticisation in the acquisition of French as L1 and L2. In Philippe Prévost & Johanne Paradis (éd.), *Acquisition of French in different contexts : Focus on functional categories*, 333-371. Amsterdam : John Benjamins.
- Granfeldt, Jonas, Suzanne Schlyter & Maria Kihlstedt. 2007. French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. *PERLES* 21. 7-42.
- Granget, Cyrille. 2004. *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : Un cas d'école*. Université Paris III. (thèse de doct.).

- Hammarberg, Björn. 2022. Case study research in multilingual contexts. In Jennifer Cabrelli, Adel Chaouch-Orozco, Jorge González Alonso, Sergio M. Pereira Soares, Eloi Puig-Mayenco & Jason Rothman (éd.), *The Cambridge handbook of third language acquisition and processing*, 1-24. Cambridge : Cambridge University Press.
- Harder, Peter. 1996. *Functional semantics : A theory of meaning, structure and tense in English*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Harley, Birgit. 1992. Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies* 2. 159-183.
- Hickmann, Maya. 2003. *Children's discourse : Person, space and time across languages*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Holt, Jens. 1943. *Etudes d'aspect* (Acta Jutlandica 15.2). Aarhus/København : Universitetsforlaget i Aarhus ejnar munksgaard Kobenhavn.
- Howard, Martin. 2005. Les emplois marqués et prototypiques de l'imparfait par l'apprenant du français langue étrangère. In Emmanuelle Labeau & Larivée Pierre (éd.), *Nouveaux développements de l'imparfait*, 175-197. Amsterdam/Atlanta : Rodopi.
- Imbs, Paul. 1960. *L'emploi des temps verbaux en français moderne*. Paris : Klincksieck.
- Izquierdo, Jesús. 2009. L'aspect lexical et la production des temps du passé en français L2 : Une étude quantitative auprès d'apprenants hispanophones. *The Canadian Modern Language Review* 65(4). 587-613. DOI : 10.3138/cmlr.65.4.587.
- Izquierdo, Jesús & Maria Kihlstedt. 2019. The use of the L2 imperfective functions with verb types in written narratives : A cross-sectional study with instructed Spanish-speaking learners of French. *The Modern Language Journal* 103(1). 291-307. DOI : 10.1111/modl.12539.
- Jakubowicz, Célia. 2003. Computational complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI. *Linguistics* 41(2). 175-211.
- Kail, Michèle. 2015. *L'acquisition de plusieurs langues*. Paris : PUF.
- Kihlstedt, Maria. 2002. Reference to past events in dialogue : The acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In Rafael Salaberry & Yasuhiro Shirai (éd.), *Tense-aspect morphology in L2 acquisition*, 323-362. Amsterdam : John Benjamins.
- Kihlstedt, Maria. 2009. L'imparfait, est-il plus facile pour les enfants ? Etude comparative entre deux enfants et deux adultes en immersion en français L2. In Petra Bernardini, Verner Egerland & Jonas Granfeldt (éd.), *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65e anniversaire : Études romanes*

- de Lund*, t. 85, 179-196. Lund : Centre de langues et de littérature, l'université de Lund.
- Kihlstedt, Maria. 2013. La route vers le bilinguisme : Étapes et contextes. Etudes comparatives de l'acquisition du français entre adultes dits avancés et enfants bilingues (suédois-français) : Université Paris Nanterre. (Thèse d'habilitation à diriger des recherches).
- Kihlstedt, Maria. 2015. Acquisition of the imparfait in L2 French in adults and children : The same or different? A comparative case study of Swedish adults and children in an immersion setting. *Language, Interaction and Acquisition* 6(1). 74-106.
- Kihlstedt, Maria & Suzanne Schlyter. 2009. Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : Étude comparative auprès des enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans. *Language, Interaction and Acquisition* 1. 89-11.
- Klein, Wolfgang. 1994. *Time in language*. Londres : Routledge.
- Klein, Wolfgang & Ping Li (éd.). 2009. *The expression of time*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Labelle, Marie. 1994. Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. *Revue québécoise de linguistique* 23(1). 99-121. DOI : 10.7202/603082a.
- Lindqvist, Christina & Camilla Bardel. 2014. Exploring the impact of the proficiency and typology factors : Two cases of multilingual learners' L3 learning. In Miroslaw Pawlak & Larissa Aronin (éd.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*, 253-266. Cham : Springer.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk*. 3^e éd. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- McManus, Kevin. 2013. Prototypical influence in second language acquisition : what now for the Aspect Hypothesis? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 51(3). 299-322.
- Meisel, Jürgen. 2009. Age du début de l'acquisition successive du bilinguisme : Effets sur le développement grammatical. In Michèle Kail, Michel Fayol & Maya Hickmann (éd.), *Apprentissage des langues*, 245-272. Paris : CNRS Editions.
- Molendijk, Arie. 1990. *Le passé simple et l'imparfait : Une approche reichenbachienne*. Amsterdam/Atlanta : Ropodi.
- Montrul, Silvana. 2008. *Incomplete acquisition in bilingualism : Re-examining the age factor*. Amsterdam : John Benjamins.
- Noyau, Colette. 1991. *La temporalité dans le discours narratif : Construction du récit, construction de la langue*. Université Paris VIII. (Thèse d'habilitation à diriger des recherches).

- Noyau, Colette. 1997. Processus de grammaticalisation dans l'acquisition de langues étrangères : La morphologie temporelle. In Claire Martinot (éd.), *Actes du colloque international sur l'acquisition de la syntaxe en langue maternelle et en langue étrangère*, 223-252. Besançon : Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté.
- Noyau, Colette. 1998. *Le développement de la temporalité dans le récit : Processus de morphologisation et construction du texte*.
- Paprocka, Ursula. 2000. *Le développement de la temporalité chez des apprenants polonophones débutants en français*. Université de Paris-Nanterre. (thèse de doct.).
- Paradis, Johanna. 2007. Second language acquisition in childhood. In Erika Hoff & Marilyn Schatz (éd.), *Handbook of language development*, 387-406. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Reichenbach, Hans. 1947. *Elements of symbolic logic*. London : Macmillan.
- Rieckborn, Susanne. 2007. *Erst- und Zweitspracherwerb im Vergleich : Eine Studie zum Erwerb von Tempus und Aspekt im Deutschen und Französischen*. Hamburg University. (thèse de doct.).
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat & René Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rothweiler, Monica & Solveig Kroffke. 2006. Bilingualer Spracherwerb : Simultane und sukzessive Mehrsprachigkeit. In Julia Siegmüller & Hendrick Bartels (éd.), *Leitfaden Sprache Sprechen Schlucken Stimme*, 44-49. München : Elsevier.
- Sabeau-Jouannet, Emilie. 1977. L'expression de l'organisation spatiale et temporelle : Son évolution chez des enfants de 2 à 5 ans. In Frédéric François, Denise François, Emilie Sabeau-Jouannet & Marc Sourdou (éd.), *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, 193-201. Paris : Larousse.
- Salaberry, Rafael. 2008. *Marking past tense in second language acquisition : A theoretical Model*. New York : Bloomsbury.
- Schlyter, Suzanne. 1990. The acquisition of tense and aspect. In Jürgen Meisel (éd.), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*, 87-121. Dordrecht : Foris.
- Schlyter, Suzanne. 1996. Télécité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée* 1. 107-118.
- Schlyter, Suzanne. 1998. La saisie de l'imparfait chez les enfants monolingues, les apprenants adultes et les enfants bilingues. *LINX* 38. 145-169.
- Schlyter, Suzanne. 2011. Tense and aspect in early French development in aL2, 2L1 and cL2 learners. In Esther Rinke & Tania Kupisch (éd.), *The development of grammar : Language acquisition and diachronic change. In honour of Jürgen Meisel*, 47-74. Amsterdam : John Benjamins.

- Schlyter, Suzanne & Gisela Håkansson. 1994. Word order in Swedish as the first language, second language and weaker language in bilinguals. *Scandinavian Working Papers in Bilingualism* 9. 49-66.
- Singleton, David. 2003. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 8. 3-15.
- Slobin, Dan. 1996. From 'thought to language' to 'thinking for speaking'. In John J. Gumperz & Stephen C. Levinson (éd.), *Rethinking linguistic relativity*, 70-96. Cambridge : Cambridge University.
- Slobin, Dan. 2012. Child language study and adult language acquisition : Twenty years later. In Marzena Watorek, Sandra Benazzo & Maya Hickmann (éd.), *Comparative perspectives on language acquisition : A tribute to Clive Perdue*, 245-262. Bristol : Multilingual Matters.
- Smith, Carlota. 1991. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht : Kluwer.
- Taylor, Barry. 1977. Tense and continuity. *Linguistics and Philosophy* 1. 199-220. DOI : doi.org/10.1007/BF00351103.
- Thomas, Anita. 2009. *Les débutants parlent-ils à l'infinitif? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français*. Center for Languages & Literature, Université de Lund. (thèse de doct.).
- Tracy, Rosemarie & Dieter Thoma. 2009. Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In Peter Jordens & Christine Dimroth (éd.), *Functional elements : Variation in learner systems*, 1-44. Berlin : Mouton de Gruyter. DOI : 10.1515/9783110216172.1.
- Unsworth, Sharon. 2016. *Early child L2 acquisition : Age or input effects? Neither, or both?*, t. 43. 603-634. DOI : 10.1017/S030500091500080X.
- Vallerossa, Francesco & Camilla Bardel. 2023. Always trust your gut? A case study on the differential impact of L1/L2 knowledge on Italian L3 tense-aspect judgments. *Language Interaction Acquisition* 14(1).
- Vendler, Zeno. 1957. Verbs and times. *The Philosophical Review* 66(2). 143-160.
- Véronique, Georges Daniel. 1992. Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état de lieux et quelques perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 1. 5-35.
- Véronique, Georges Daniel. 1995. Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2 : Implications pour une évaluation. In Robert Chaudenson (éd.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, 29-45. Paris : CIREL/ACCT.
- Véronique, Georges Daniel. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
- Véronique, Georges Daniel. 2014. De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'un progression d'enseignement : L'exemple du verbe. *Le français dans le monde : Recherches et applications* 55. 30-41.

7 *Passé composé/imparfait chez des enfants bilingues français-suédois*

- Watorek, Marzena. 2017. Acquisition d'une nouvelle langue par un apprenant adulte et acquisition de la langue maternelle par l'enfant : Apports d'une perspective comparative ? In Pascale Trévisiol & Stéphanie Jacob (éd.), *Acquisition des langues : Perspectives comparatives*, 17-34. Rennes : Presses Universitaire de Rennes.
- Wetters, Carl. 1996. *Temps, aspect et narration*. Amsterdam/Atlanta : Rodopi.

Chapitre 8

Effet de la focalisation sur la forme enseignée dans l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle et implications didactiques

Marzena Watorek^{a,b}, Rebekah Rast^{c,b} & Pascale Trévisiol^{d,e}

^aUniversité de Paris 8 ^bUMR7023 ^cAmerican University of Paris ^dUniversité Sorbonne Nouvelle ^eUR DILTEC 2288

La question de savoir si un *input* axé sur la forme enseignée est plus bénéfique à l'apprenant occupe une place importante dans la réflexion sur les implications didactiques des recherches en acquisition des langues secondes. Dans cette contribution, nous présentons une étude sur les toutes premières étapes d'acquisition qui est centrée sur l'acquisition de la morphologie nominale. Afin de cerner le rôle de l'explicitation grammaticale dans un cours de langue étrangère, nous avons effectué une étude permettant la comparaison du traitement de la morphologie nominale dans deux types de séances du polonais suivies par des apprenants francophones, qui se différencient par la focalisation plus ou moins explicite sur la forme enseignée. Les résultats montrent que les apprenants du groupe exposé à la focalisation sur la forme enseignée ont obtenu de meilleurs résultats au test de jugement de grammaticalité que ceux de l'autre groupe. En production, le premier groupe a montré plus de variation dans les flexions produites. Cependant, certains apprenants qui ont obtenu des scores élevés au test de jugement de grammaticalité, quel que soit leur groupe, ont peu utilisé la flexion casuelle. Cette étude exploratoire donne l'occasion de discuter les avantages de l'approche « focus on form » dans les pratiques didactiques en LE et de contribuer ainsi à la réflexion sur l'interface acquisition/didactique.



1 Introduction

Cet article s'inscrit dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et de la didactique des langues étrangères.¹ L'interface entre la recherche en acquisition des langues et la didactique des langues peut s'étudier à partir de différents phénomènes du processus d'acquisition/apprentissage.² Dans cette contribution, nous allons aborder l'impact de la focalisation explicite sur les formes enseignées, autrement dit l'impact d'un enseignement qui prône la mise en relief des morphèmes, sur leur acquisition par l'apprenant adulte débutant d'une nouvelle langue. Cette réflexion renvoie aux recherches connues sous le terme de Focus on form vs Focus on meaning (Doughty & Williams 1998). La question des effets de la focalisation sur la forme aux premières heures de l'acquisition d'une nouvelle langue en milieu guidé a été l'une des préoccupations du grand projet européen VILLA (Dimroth et al. 2013). Notre objectif est ici de revenir sur le rapport entre l'exposition à la langue (*input*) et sa saisie (*intake*) en présentant une étude exploratoire de type qualitatif sur l'expérimentation de deux types d'enseignement de la morphologie nominale flexionnelle, l'un plus axé sur la forme que l'autre, qui a contribué à la préparation et l'opérationnalisation du projet VILLA.³ Aussi, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Quel est l'impact de la focalisation sur la forme sur l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle chez des débutants du polonais ? Quel est l'impact d'un enseignement focalisé sur la forme comme la mise en relief des formes enseignées (« input enhancement » selon Sharwood Smith 1993) sur l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle chez des débutants du polonais ? Dans cet article, nous résumons d'abord les positions principales de Daniel Véronique sur le dialogue entre la recherche en acquisition des langues et la didactique des langues autour de la question de la

¹Les travaux de Daniel Véronique en acquisition attestent de son intérêt pour les dimensions cognitive et interactionnelle du processus acquisitionnel. En tant qu'un des acteurs majeurs du projet ESF (Perdue 1993), Daniel Véronique a contribué à l'élaboration de l'approche des lectures d'apprenants forgée suite aux recherches longitudinales sur les apprenants non guidés de ce projet. La richesse interdisciplinaire de sa recherche l'a conduit à poser comme point de débat le dialogue entre deux champs, la recherche en acquisition des langues et la didactique des langues. Nous faisons ici référence à une série d'articles dans lesquels Daniel Véronique propose une réflexion épistémologique sur la séparation qui existe dans les travaux de langue française entre ces deux champs disciplinaires, ce qui n'est pas nécessairement le cas des travaux de langue anglaise.

²Contrairement à Krashen (1981), nous ne faisons pas la différence entre le processus d'acquisition et celui d'apprentissage et traiterons l'un et l'autre comme synonymes.

³Le projet VILLA (*Varieties of Initial Learners in Language Acquisition : controlled classroom input and elementary forms of linguistic organisation*) a été financé par l'ANR ORA (Open Research Area) pour la période 2011–2014.

focalisation sur la forme. Nous présentons ensuite les cadres théorique et méthodologique dans lesquels s'inscrit notre étude empirique visant à examiner l'effet de la focalisation sur la forme dans un cours de polonais langue cible pour des apprenants débutants francophones. La présentation des résultats et des limites de cette étude nous permettra de discuter les effets de la mise en relief sur l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle, en ouvrant sur des implications d'ordre théorique et didactique.

2 Les apports des études en acquisition des langues secondes/étrangères à la didactique des langues

La réflexion sur la possibilité d'un dialogue entre deux champs de recherche, celui de la didactique des langues et celui de l'acquisition des langues, dans le contexte français (Véronique 2000, 2005, 2019), suit en cela la tradition anglo-saxonne selon laquelle on ne sépare pas l'étude de la didactique des langues (« teaching ») de celle de leur apprentissage/acquisition (« learning »). En effet, les travaux français en didactique des langues avancent l'expression « enseignement/apprentissage » avec un intérêt privilégié pour le premier terme.

L'interface possible entre Recherche en Acquisition des Langues et Didactique des Langues (qui ne fait d'ailleurs pas l'unanimité parmi les chercheurs, Housen & Pierrard 2005, Kang et al. 2019, Trévisiol-Okamura & Komur-Thilloy 2011) pose la question des apports des recherches en acquisition sur l'enseignement entre autres et la didactique des langues (en termes d'analyse des méthodes, pratiques et contenus d'enseignement) malgré un dialogue que Véronique (2005) estime difficile, du moins dans le contexte français, et ce pour diverses raisons. D'une part, comme le souligne l'auteur, les deux champs de recherche ne partagent pas les mêmes objectifs par rapport à l'apprentissage : la didactique des langues s'intéresse à l'intervention sur le processus d'appropriation dans un contexte d'enseignement donné, à travers des activités pédagogiques ciblées, tandis que les chercheurs en acquisition s'intéressent aux différentes étapes de ce processus et aux principes le régissant à partir des performances de l'apprenant. D'autre part, pour ce qui est du rapport entre enseignabilité et apprenabilité (Pienemann 1989), Véronique relève la difficulté d'appliquer tels quels pour la classe de langue les résultats des travaux de recherche en acquisition L2 qui se sont intéressés aux séquences développementales. Comme le rappelle l'auteur,

on ne peut postuler que la progression pédagogique doive suivre les parcours d'acquisition. Cela, d'autant plus que ces parcours et itinéraires com-

mencent à peine à être explorés. Il ne faudrait pas tomber, de plus, dans l'illusion de croire que l'on peut influencer directement et sans intermédiaire le procès d'appropriation linguistique. (Véronique 2005 : 18)

Le processus d'acquisition témoigne en effet d'une certaine forme d'indépendance vis-à-vis de l'ordre de présentation des structures de L2 en classe (Krashen 1981), comme l'ont montré un grand nombre de travaux d'inspiration cognitive sur le développement de micro-systèmes grammaticaux tels que ceux de la morphologie verbale, du syntagme nominal et de la négation en français L2 (voir par ex. Myles et al. 2002, Royer 2005 pour l'acquisition de la négation, Bergström 1997, Bartning & Schlyter 2004 pour l'acquisition de la morphologie verbale et du syntagme nominal).

Un numéro de la revue *Etudes en Linguistique Appliquée* dirigé par Véronique (2000) aborde les éclairages nouveaux apportés par les travaux de recherche en acquisition des langues (RAL) sur l'enseignement-apprentissage, notamment en termes des profils d'apprenants en tant que locuteurs pourvus de stratégies, de la structuration de la matière à enseigner et de l'évaluation des activités langagières. Véronique souligne aussi en quoi les travaux interactionnistes en acquisition sont les plus à même d'inspirer didacticiens et enseignants, et permettent de penser l'appropriation guidée d'une langue étrangère grâce à des notions comme celles de communication exolingue (constitutive des échanges en classe), de séquences potentiellement acquisitionnelles, d'exposition à la langue (*input*) et d'intégration d'une structure ou saisie (*intake*).

C'est sur ce rapport *input/intake* que nous nous attarderons. La question de la mise en relation des connaissances explicites et implicites en langue étrangère, ou encore des savoirs déclaratifs et des savoir-faire procéduraux de l'apprenant, telle que présentée par Ellis (2005), peut en effet être discutée (Laurens & Véronique 2017). Partant à la suite de Long (1991) d'une typologie des discours instructionnels, ceux plus ou moins axés sur la forme (*Focus on form*) ou les formes linguistiques (*Focus on forms*), et ceux davantage axés sur la signification (*Focus on meaning*), on peut en effet distinguer les connaissances en jeu dans l'acquisition des langues selon leur statut et leur rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage (Véronique 2019). Si la présentation des données de la langue cible dans le cadre de l'enseignement avec focalisation sur les formes est forcément explicite, à savoir renforçant les connaissances déclaratives des apprenants, elle peut se faire de manière explicite ou implicite dans l'enseignement de type 'Focalisation sur la forme' (cf. Tableau 1). Véronique (2019) fait ici référence à la distinction établie par Ellis entre ces deux modalités d'enseignement des formes de la langue cible, reprise ci-dessous par Housen & Pierrard (2005 : 10).

8 Focalisation et acquisition de la morphologie flexionnelle

TABLEAU 1 : Distinction entre les deux types de focalisation sur la forme, implicite et explicite, d'après Véronique (2019)

Instruction implicite de type « Focus on Form »	Instruction explicite de type « Focus on Form »
Attire l'attention sur la forme linguistique cible	Dirige l'attention sur la forme linguistique cible
Surgit spontanément dans une activité communicative	Est prédéterminée et planifiée (en tant que point principal et but de l'activité d'enseignement)
Est non intrusive (interruption minimale de la communication de la signification)	Est intrusive (interruption de la communication de la signification)
Présente les formes cibles en contexte	Présente les formes cibles hors contexte
Ne fait pas recours au métalangage	Utilise une terminologie métalinguistique (ex : explication de la règle)
Encourage le réemploi libre de la forme cible	Implique la pratique contrôlée de la forme cible

Ces travaux de langue anglaise distinguant la focalisation sur la forme et celle sur le sens peuvent être mis en relation avec un courant de la didactique francophone et des travaux en analyse conversationnelle de Bange et al. (2005) sur la bifocalisation de l'attention sur le message et le code. D'autres didacticiens comme Cicurel (2002), Gajo et al. (2004), ou encore Py (1989, 1993) se sont eux aussi intéressés à la façon dont l'enseignement de la forme interrompt la communication, en distinguant les séquences interactionnelles principales centrées sur la transmission de contenu informationnel et les séquences latérales centrées sur le code ou la négociation du sens des mots.

En se basant sur les travaux de Doughty (2003) sur les discours instructionnels, Véronique (2019) reprend cette distinction entre explicite et implicite en opposant un type d'instruction où les savoirs à acquérir sont formulés sous forme de règles (démarche explicite déductive), à un type d'instruction qui privilégie les exemples illustratifs relevant d'un apprentissage inductif et implicite. Pour ce qui est de la distinction déductif/inductif, nous reprenons celle d'Ellis (2005) selon lequel l'enseignement explicite, qui requiert d'être délibérément attentif à la

forme visée dans le but de la comprendre, peut se faire de deux manières : selon une démarche dite « didactique » (ou déductive) lorsqu'on fournit une explication à propos de la forme aux apprenants (« rule based »), ou selon une démarche de découverte (ou inductive) lorsqu'on fournit les données de la L2 illustrant la forme et qu'on demande aux apprenants de se faire une idée par eux-mêmes de la façon dont elle fonctionne (« exemplar based »). Véronique (2019) s'appuie également sur une typologie des discours instructionnels formulée par Doughty (2003) illustrant les types d'activités correspondantes en classe. Parmi les exemples de discours relevant de la focalisation sur la forme, Doughty cite des pratiques de classe telles que la mise en relief de l'*input* et de l'*output* verbal ou la négociation du sens dans l'interaction verbale qui font appel aux connaissances implicites des apprenants (instruction implicite), ou au contraire des activités métalinguistiques (jugements de grammaticalité, auto-correction des erreurs, etc) qui ont recours à leurs connaissances explicites (instruction explicite).

Dans l'étude exploratoire dont nous présentons les résultats dans cet article, nous adoptons la terminologie du projet VILLA, respectivement *Form-based input* pour la démarche d'enseignement axée sur le code et *Meaning-based input* pour celle axée sur le sens. Dans cette étude exploratoire, nous avons voulu observer les effets de deux méthodes d'enseignement opposées au regard des principes mentionnés auparavant. Nous synthétisons ci-dessous les principes didactiques sous-jacents aux deux approches d'enseignement dans le cadre de cette étude exploratoire au projet VILLA.

3 « First exposure study » et acquisition de la morphologie nominale

Notre étude exploratoire se situe dans une approche méthodologique que l'on peut qualifier avec Carroll (2013) et Shoemaker & Rast (2013) de « première exposition » (first exposure). Elle porte sur l'acquisition de la morphologie nominale en polonais langue cible (LC) par des débutants francophones et vise à évaluer le rôle de la focalisation sur la forme enseignée pour l'appropriation de la morphologie nominale dès les premières heures d'un cours de langue.

3.1 Etudes de la première exposition à une nouvelle langue

Des études de la première exposition comme celle que nous présentons ici ont pris de l'ampleur depuis les années 1990. Comme le souligne Rast (2008 : 29) :

8 Focalisation et acquisition de la morphologie flexionnelle

TABLEAU 2 : Critères de différenciation des deux approches didactiques dans l'étude exploratoire

Approche « Form-based » (FB)	Approche « Meaning-based » (MB)
Focalisation sur la forme prédéterminée et planifiée	
Présentation des formes cibles en contexte et hors contexte	Présentation des formes cibles en contexte
Eléments informatifs sur les marques grammaticales	Pas d'éléments informatifs
Mise en relief graphique des marques grammaticales dans l' <i>input</i> écrit	Aucune mise en relief de l' <i>input</i> écrit
Présence de métalangage et explicitation des règles (synthèse grammaticale)	Absence de métalangage et d'explicitation des règles
Entraînement contrôlé des formes (activités de systématisation)	Activités à visée communicative
Feedback correctif sur les formes	Pas de feedback correctif sur les formes

la notion de 'première exposition' renvoie aux études dont les données sont collectées au moment du tout premier contact avec la langue cible et durant les premières secondes, minutes et heures suivant l'exposition, et dont l'*input* de la langue cible est contrôlé.

Il s'ensuit que la « première exposition » dans l'acquisition d'une langue seconde fait référence davantage à une approche méthodologique qu'à une théorie, un modèle ou une hypothèse spécifique.

En effet, les « études de la première exposition » ont commencé à apparaître dans les années 1950 sur des langues artificielles créées par les chercheurs afin de pouvoir répondre à des questions pour lesquelles un contrôle de l'exposition à la langue était exigé. Ces premières « langues » ressemblent aux formules mathématiques, comme par exemple la « grammaire artificielle » construite par Reber (1967) à la base d'un lexique composé de cinq lettres : P, S, T, V, X. Des règles précises concernant l'ordre des lettres génèrent la construction de phrases. Selon Reber (1967 : 856), « La langue en soi est tout simplement l'ensemble de toutes les

phrases qui peuvent être produites/générées par la grammaire ». Une telle langue permet aux chercheurs d'élaborer des structures qui ressemblent aux structures grammaticales des langues, de les « enseigner » aux participants et, par la suite, d'observer l'apprentissage des participants en fonction de cette exposition. De cette manière, on peut examiner les processus d'apprentissage d'une sélection d'éléments linguistiques. Cependant, la question de la comparaison se pose : peut-on comparer l'apprentissage d'une langue artificielle avec l'apprentissage d'une langue naturelle ?

Cette question a inspiré une série d'études (par ex. Yang & Givón 1997) dont le but était de savoir si les résultats d'une étude expérimentale sur l'apprentissage d'une langue artificielle (appelée Keki) dans des conditions de laboratoire contrôlées pouvaient être généralisés à l'apprentissage de « vraies » langues dans un environnement plus naturel. Les auteurs en ont conclu que « Les résultats des diverses mesures du développement langagier fournissent des preuves solides que l'acquisition d'une langue seconde peut être étudiée avec profit dans des conditions de laboratoire contrôlées » (Yang & Givón 1997 :187). Malgré des résultats fort probants, Yang et Givón restent prudents : « Nous tenons à souligner que même si nous aimerions généraliser nos résultats à l'apprentissage de langues réelles, nous pensons qu'il est trop tôt pour le faire. Le fait même que Keki soit une langue artificielle simplifiée et miniature signifie que nos résultats ne peuvent pas encore être généralisés à l'apprentissage de langues réelles » (Yang & Givón 1997 : 190).

Ces conclusions ont mené à de nouvelles études sur les langues naturelles dans des contextes variés, allant des études expérimentales en laboratoire sur ordinateur (Kempe & Brooks 2008) et en salle de classe (Rast 2008, Dimroth et al. 2013) à des études dites « in the wild » où les participants en contexte non-guidé sont exposés à des extraits de monologues ou dialogues dans une langue naturelle (Gullberg et al. 2012, Han & Liu 2013). En général, les résultats ont montré une capacité impressionnante chez l'apprenant adulte d'entrer rapidement dans la nouvelle langue et de traiter toutes sortes d'éléments linguistiques aux niveaux phonologiques, morphologiques et syntaxiques. Ceci dit, le besoin s'est manifesté de disposer de méthodologies appropriées et cohérentes pour les études sur l'exposition à une nouvelle langue. Le projet VILLA a largement contribué au développement d'outils d'observation du traitement initial de l'*input*, s'appuyant au préalable sur une série d'études exploratoires dont celle que nous présentons dans cette contribution. Les études exploratoires permettant la mise en place du projet VILLA se situent, tout comme celle-ci, dans l'approche théorique des lectures d'apprenants (Learner variety approach, Klein & Perdue 1997) selon laquelle le processus d'acquisition d'une nouvelle langue par l'apprenant adulte est

contraint par deux ensembles de facteurs : des facteurs communicatifs qui constituent le moteur de l'acquisition (factors « pushing » acquisition) et des facteurs structurels provenant de l'*input* en LC (factors « shaping » acquisition). L'exposition à l'*input* permet à l'apprenant d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la L2 qu'il doit vérifier en étant confronté à différentes tâches communicatives. Ainsi, l'apprenant cherche d'abord à saisir des séquences sonores qui correspondent à une signification lexicale. Les items de son lexique sont associés à des informations phonologiques et sémantiques. Les apprenants font plus ou moins abstraction des informations grammaticales, notamment de la morphologie flexionnelle en fonction de la parenté typologique entre la langue maternelle (langue source) et la langue à apprendre (langue cible). Les items lexicaux sont mis en relation dans des énoncés grâce à des principes d'organisation discursive que l'apprenant maîtrise en tant que locuteur natif de sa langue maternelle, ces principes étant neutres par rapport aux spécificités des langues.

3.2 Acquisition de la morphologie flexionnelle – un défi pour l'apprenant L2

De nombreuses études montrent que la morphologie flexionnelle nominale présente une difficulté majeure pour les apprenants (cf. Larsen-Freeman 2010). Certaines recherches comme celles de Bardovi-Harlig (1992), Klein & Perdue (1997), Starren (2001), montrent que les apprenants adultes encodent des concepts temporels avec des items lexicaux avant d'utiliser des marqueurs flexionnels. Dans d'autres recherches, la question est de savoir si l'apprenant focalise son attention sur le sens plutôt que sur la forme (cf. VanPatten 2004) ou inversement (cf. Han & Peverly 2007, Park 2011). D'après les résultats d'autres études encore, se situant dans l'approche de la première exposition et portant sur la morphologie flexionnelle, celle-ci constitue aussi une difficulté importante en L2 (cf. Carroll & Widjaja 2013, Han & Liu 2013). Néanmoins, malgré cette difficulté, il est possible d'observer que les apprenants développent très tôt (après quelques heures d'exposition à la L2) une sensibilité aux formes morphologiques de la langue cible. Par exemple, Hinz et al. (2013) et Rast et al. (2014) indiquent qu'après seulement quelques heures, les apprenants arrivent à juger correctement la morphologie nominale en polonais et à produire des énoncés simples en contexte avec un marquage casuel approprié.⁴ Ces résultats suggèrent un traitement et une

⁴Afin de vérifier que la production des noms avec le marquage casuel ne soit pas liée à un apprentissage lexical non analysé du point de vue de la morphologie nominale, dans la tâche de production ciblée l'apprenant est amené à produire des noms qui sont soit présents, soit absents dans l'*input*.

production relativement précoces des formes en relation avec leurs fonctions, quelles que soient les activités dans lesquelles ont été impliqués les apprenants (cf. Watorek et al. 2016). La précocité du traitement et de la production de la morphologie flexionnelle pourrait être liée aux conditions d'exposition donc au type d'enseignement (*focus on form vs on meaning*), au type d'*input* reçu et au profil des apprenants, ce qui expliquerait la différence dans l'utilisation de la morphologie flexionnelle entre les apprenants en milieu guidé (comme ceux de l'étude présentée ici) et en milieu non guidé comme ceux du projet ESF (Perdue 1993).

En effet, les apprenants de notre étude apprennent la LC dans un cours de langue intensif et sont des apprenants universitaires d'instruction élevée (Bartning 1997). En revanche, les apprenants du projet ESF sont des migrants faiblement scolarisés qui apprennent la LC en milieu naturel à travers les contacts quotidiens. De plus, la différence entre ces deux populations d'apprenants pourrait résider dans le type de méthodologie de recueil des données. Les acquis des apprenants de notre étude sont mesurés juste après l'exposition aux données cibles et donc sur un empan temporel beaucoup plus court que dans le projet ESF. On peut imaginer que l'aspect intensif de l'apprentissage joue également un rôle. La différence entre les deux types d'apprenants (guidés vs non guidés) en termes de réussite relative dans la maîtrise de la morphologie flexionnelle est largement discutée dans la section 3.1 de Watorek et al. (2021).

4 Questions de recherche

Nous exposons dans cette contribution les résultats d'une étude exploratoire se basant sur une méthodologie de recueil des données élaborée en vue de la mise en place du projet européen VILLA qui s'inscrit dans l'approche méthodologique de « first exposure ». Il s'agit de proposer un cours d'initiation à une nouvelle langue dont l'*input* fourni par l'enseignant est entièrement contrôlé et donc enregistré pour une documentation complète de ce à quoi les apprenants ont eu l'accès.

Voici quatre questions qui guident l'étude :

- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme réussissent-ils mieux à traiter des formes grammaticales enseignées ?
- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme produisent-ils plus de formes appropriées dans des structures morfo-syntaxiques complexes ?
- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme réussissent-ils mieux à généraliser des règles sur de nouveaux items lexicaux ?

- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur le sens produisent-ils des discours plus longs, composés d'un plus grand nombre d'énoncés mais avec plus d'erreurs dans le marquage casuel ?

5 Méthodologie

L'objectif de notre étude est de mener une réflexion sur les procédures permettant d'analyser le traitement de l'*input* en tout début d'acquisition d'une nouvelle langue. Nous nous limitons dans cet article à la méthodologie de recueil des données pour examiner l'impact de la focalisation explicite sur la forme enseignée sur son appropriation à travers le procédé ponctuel et systématique de mise en relief de la forme pour attirer l'attention de l'apprenant. L'effet de ce procédé est testé par des tâches de traitement et de production.

Le dispositif méthodologique possède deux volets. D'une part, il s'agit d'élaborer le cours de polonais en deux versions avec une focalisation plus ou moins importante sur la forme enseignée. D'autre part, en relation avec le contenu de la séance et l'*input* reçu, il s'agit de mettre en place des tâches permettant de tester les acquis des apprenants en traitement et en production

5.1 Participants

Un groupe de 14 apprenants, étudiants en licence de Sciences du langage, option FLE (Français Langue Etrangère), a été exposé à un cours d'initiation au polonais dans le cadre d'un cours d'auto-observation de l'apprentissage d'une langue nouvelle à l'Université Paris 8.⁵ Les étudiants participant à cette expérience sont âgés entre 22 et 35 ans et n'ont jamais été exposés auparavant ni au polonais ni à aucune autre langue slave. Nous n'avons pas pu contrôler la variable langue(s) source(s) dans la mesure où cette étude exploratoire est menée dans une formation universitaire s'adressant à un ensemble d'étudiants de langues diverses. Ces étudiants ont suivi le cours de langue durant un semestre à raison d'une séance de 90 minutes (2 fois 45 minutes) par semaine, soit 8 séances, ainsi que la 9^{ème} et la dernière séance de 45 minutes. Toutes les séances ont été enregistrées sous format vidéo et audio afin de documenter la totalité de l'*input* reçu en polonais.

⁵Le cours d'auto-observation est un cours obligatoire pour les étudiants en licence de Sciences du langage (SDL), option Français langue étrangère (FLE), futurs enseignants de langues. L'objectif est de les mettre en situation d'apprentissage d'une langue aussi éloignée que possible de leur langue maternelle et d'autres langues étrangères déjà apprises. En adoptant le point de vue de l'apprenant, les étudiants effectuent une auto-observation sur les différents facteurs en jeu dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Les 8 premières séances (12h au total) consistent en un cours faisant appel à l'approche communicative, axé sur le sens et sur la communication, entièrement en L2, sans recours au français et sans aucune explicitation des règles grammaticales enseignées. Sans que l'écrit ne fasse l'objet d'un enseignement, ce dernier est présent tout au long du cours via les diaporamas présentés lors des leçons et les photocopiés distribués aux étudiants. Cependant, les activités et les exercices proposés dans le cours ne sont réalisés qu'à l'oral.

Afin d'examiner l'effet de la focalisation sur la forme et de voir comment l'étudier, lors de la 9^{ème} séance, les apprenants ont été divisés en deux groupes (FB pour *Form based input*, et MB pour *Meaning based input*) de 7 sujets chacun. Etant donné que tous les apprenants étaient des débutants complets n'ayant jamais été en contact avec la langue polonaise ni aucune autre langue slave (informations recueillies grâce à un questionnaire), nous avons considéré qu'ils avaient un niveau comparable et similaire au bout des 8 séances. Nous avons écarté de l'expérience les étudiants qui n'avaient pas été présents à chacune des séances.

Le groupe FB a été exposé à un cours axé sur la forme⁶, tandis que le groupe MB a eu un cours axé sur le sens sans explicitation des règles (. Les deux variantes de la 9^{ème} et dernière séance de 45 minutes avaient le même contenu lexical, grammatical et communicatif avec une différence qui concernait la présentation des formes enseignées et le type d'activités proposées.

L'enseignante a varié le type de feedback correctif dans les deux variantes de la séance 9. Celui du groupe FB étant axé sur la correction des formes contrairement à celui du groupe MB plus axé sur le contenu des messages produits par des apprenants. Malheureusement, l'analyse du type de feedback correctif n'a pas pu être conduite, car les conditions de l'étude exploratoire n'ont pas permis d'enregistrer de façon systématique et fiable les échanges entre les apprenants et l'enseignante. En effet, seule la parole de l'enseignante a été enregistrée à l'aide du micro-cravate. Cet enregistrement n'a pas pu saisir les interventions des apprenants de façon audible. De plus, la caméra était placée de façon à filmer essentiellement l'enseignante.

5.2 La morphologie nominale en polonais

L'ensemble des cours de polonais visait en premier lieu l'appropriation de la morphologie nominale qui présente une différence majeure par rapport à celle du français.

⁶Dans cet article, nous employons la terminologie adoptée par le projet VILLA pour différencier les deux types de cours, *Form based input*, cours axé sur la forme enseignée, et *Meaning based input*, cours axé sur le sens (cf. Dimroth et al. 2013).

8 Focalisation et acquisition de la morphologie flexionnelle

Le polonais, membre du groupe occidental des langues slaves, est doté d'une morphologie verbale (4 conjugaisons) et d'une morphologie nominale (5 déclinaisons) très riche. A titre informatif, nous proposons le tableau ci-dessous qui résume la complexité du système casuel.

TABLEAU 3 : Le système casuel du polonais

Cas	Singulier		
	Masculin	Neutre	Féminin
Nominatif	Ø, -a	-o	-a
Génitif	-a, -u	-a	-y -i
Datif	-owi, -u	-u	-e
Accusatif	-a	-o	-ę
Instrumental	-em	-em	-ą
Locatif	-e, -u	-e	-e
Vocatif	-e, -u	-o	-o

L'accord est marqué massivement non seulement entre le sujet et le verbe (marquage systématique de la personne et du nombre, et, au passé, du genre), mais aussi entre le substantif et l'adjectif et certains numéraux (genre, nombre et cas). Cette riche morphologie va de pair non seulement avec une organisation pragmatique des constituants mais aussi avec l'absence du pronom sujet (sujet nul), excepté dans des contextes de contraste, et avec l'absence de l'article, à l'exception du démonstratif.

Concernant la morphologie nominale du polonais, contrairement au français, elle permet de marquer non seulement le genre et le nombre, mais également la fonction syntaxique. Il convient de souligner que le polonais est une langue non configurationnelle, c'est-à-dire qu'elle se caractérise par un ordre des mots relativement libre. Ce sont les morphèmes casuels qui marquent les relations entre les différents constituants de la proposition. Le marquage casuel du nom varie également en fonction de la préposition.

Dans la suite de cette section, nous présentons d'abord le contenu de la séance 9 et sa présentation dans les deux variantes de cette séance (§5.3) et les tâches de langues auxquelles les apprenants ont été exposés (§5.4).

5.3 Contenu de la séance 9

Les résultats présentés dans cet article portent sur la 9^{ème} et dernière séance du semestre, les apprenants étudiés ayant été exposés au préalable à douze heures d'*input* en polonais. Cette séance a pour objectif de faire acquérir les moyens linguistiques permettant d'exprimer la description spatiale statique, type de discours où le locuteur localise des objets et des personnes qui ne sont pas en déplacement, les uns par rapport aux autres, et la description dynamique où le locuteur exprime le déplacement dans l'espace des objets/personnes.

Pour ce faire, l'apprenant a besoin de maîtriser un certain nombre de verbes de localisation et de déplacement ainsi que des prépositions de lieu qui impliquent un marquage casuel sur le nom s'intégrant dans un syntagme prépositionnel (Sprép). Les objectifs fonctionnels de cette séance consistent donc à demander et indiquer le chemin (description dynamique) et à savoir localiser un endroit (description statique).

Les objectifs linguistiques renvoient au lexique verbal avec l'introduction des verbes de mouvement et déplacement *iść* 'aller', *skręcić* 'tourner' et des verbes statiques *być* 'être' et *znajdować się* 'se trouver'. Pour réaliser la tâche d'indication d'itinéraire, la construction « *trzeba* + infinitif 'il faut' + infinitif a été proposée dans l'*input*. Pour ce qui est du lexique nominal, les noms suivants ont été présentés dans cette leçon : *muzeum* 'musée', *centrum* 'centre', *plac* 'place', *rynek* 'place du marché', *szkoła* 'école', *hotel* 'hôtel', *dom* 'maison', *turysta* 'touriste', *ulica* 'rue', *kościół* 'église'.

Les prépositions et adverbes spatiaux *do* 'jusqu'à', *na* 'sur', *na wprost* 'en face', *w prawo* 'à droite', *w lewo* 'à gauche', *prosto* 'tout droit', introduits dans la séance 9 impliquent différents cas. Par ailleurs, le syntagme nominal (SN) qui suit le verbe de mouvement 'aller' *iść* est marqué par l'instrumental pour exprimer le déplacement.

L'*input* en polonais présenté aux apprenants dans la séance 9 visait en particulier l'emploi de trois prépositions : *w* 'dans' + accusatif, *do* 'jusqu'à' + génitif, *na* 'sur' + locatif (cf. Tableau 4). Le Tableau 3 en §5.2 résume la flexion nominale qui a fait l'objet d'un enseignement lors de cette séance.

Afin d'enseigner ce matériel linguistique, la séance 9 porte sur la visite de Cracovie, une ville historique de la Pologne, ce qui a été illustré par un dialogue fabriqué entre une touriste et un habitant de Cracovie. C'est à travers du discours instructionnel produit dans le cadre d'une tâche d'indications d'itinéraire que les apprenants ont été exposés à la morphologie nominale. A partir d'un plan de la ville, les apprenants devaient retrouver les informations pertinentes. La séance

TABLEAU 4 : La flexion nominale en polonais enseignée lors de la séance
9

	Nom féminin	Nom masculin	Nom neutre ^a
<i>Iść do</i> ‘aller jusqu’à’ + SN-Génitif	<i>Ulicy</i> ‘rue’ <i>Szkoły</i> ‘école’	<i>Rynku</i> ‘marché’ <i>Placu</i> ‘place’ <i>Domu</i> ‘maison’	<i>Centrum</i> ‘centre’ <i>Muzeum</i> ‘musée’
<i>Iść</i> ‘aller’ + SN-Instrumental	<i>Ulicą</i> ‘rue’	<i>Rynkiem</i> ‘marché’	
<i>Skręcić w</i> ‘tourner dans’ + SN-Accusatif	<i>Ulicę</i> ‘rue’	<i>Rynek -∅/</i> ‘marché’	
<i>Iść</i> ‘aller’ / <i>skręcić</i> ‘tourner’ <i>na</i> ‘sur’ + SN-Accusatif	<i>Ulicę</i> ‘rue’	<i>Plac -∅</i> ‘place’ <i>Rynek</i> ‘marché’	
<i>Jest</i> ‘est’ / 3psg être / <i>znajduje się</i> ‘se trouve’ / 3psg se trouver <i>na</i> ‘sur’ + SN-Locatif	<i>Ulicy</i> ‘rue’	<i>Placu</i> ‘place’. <i>Rynku</i> ‘marché’	
<i>Jest</i> ‘est’ / 3psg être / <i>znajduje się</i> ‘se trouve’ / 3psg se trouver <i>w</i> ‘dans’ + SN-Locatif	<i>Ulicy</i> ‘rue’	<i>Rynku</i> ‘marché’ <i>Domu</i> ‘maison’ <i>Hotelu</i> ‘hôtel’	

^anom d’origine étrangère, invariable

de 45 minutes a été surtout axée sur l'écoute, le repérage des informations, la compréhension et dans une moindre mesure sur la production.

La distinction que nous avons introduite dans cette étude pour différencier les deux séances concerne les supports de cours par la mise en relief graphique des formes enseignées et les activités/exercices proposés ainsi que le recours au métalangage, quoique dans une moindre mesure. En effet, l'enseignante n'utilise que la langue cible dans le cours, ce qui entrave l'emploi du métalangage, notamment parce qu'il s'agit d'un cours pour débutants. Le polonais et le français étant des langues relativement éloignées, l'enseignant ne peut pas compter sur la transparence des termes métalinguistiques, ce qui serait possible dans le cas de langues apparentées.

L'enseignante a fait en sorte également de corriger des erreurs de formes dans le groupe FB et de n'intervenir auprès des apprenants du groupe MB qu'en cas de problème de communication lié au sens de l'échange. Le groupe FB a été exposé à de l'*input* axé sur la forme où les formes enseignées ont été surlignées sur les supports de cours (diaporamas). Des tableaux de synthèse grammaticale ont été proposés aux apprenants afin d'attirer leur attention sur des phénomènes linguistiques, notamment la flexion nominale, et leur permettre de systématiser le contenu grammatical. Par ailleurs, les apprenants ont dû effectuer des activités/exercices visant à mettre en œuvre les règles apprises. Il s'agit donc principalement d'une focalisation sur la forme non interactive (Long 2015), puisque les apprenants sont amenés à traiter un *input* oral et/ou écrit dans lequel des traits spécifiques de LC ont été mis en relief.

Le groupe MB a été exposé à de l'*input* axé sur le sens où les formes enseignées n'ont pas été surlignées dans le document support du cours. Aucun tableau de synthèse grammaticale ne leur a été présenté et les activités proposées aux apprenants étaient essentiellement à visée communicative. Les activités en classe consistaient à retrouver le chemin décrit sur un plan de la ville en se basant sur une description d'itinéraire donnée à l'oral.

Les treize premières diapositives de cours sont les mêmes pour les deux groupes tout en se différenciant par le surlignement des désinences casuelles (**hotelu**) et des expressions de déplacement ciblées (verbes et prépositions, en gras). L'exemple ci-dessous montre ce type de mise en relief.

(1) Exemple de mise en relief dans le cours *Form based input*

a. *Form based input* - Dialog

Monika : Przepraszam **jak trzeba iść do muzeum** Wyspiańskiego?

'Excusez-moi comment il faut aller au musée de Wyspianski?'

Pan : Do muzeum Wyspiańskiego ... tak, wiem, trzeba iść prosto ulicą Grodzką i potem skrócić w prawo w ulicę Poselską a potem w lewo w ulicę Kanoniczą, potem znowu prosto. Muzeum znajduje się mniej więcej na wprost hotelu Copernicus.

‘Au musée de Wyspianski... oui, je sais, il faut aller tout droit rue Grodzka et après tourner à droite dans la rue Poselska, et après à gauche dans la rue Kanonicza, après de nouveau tout droit. Le musée se trouve plus ou moins en face de l’hôtel Copernicus.’

Monika : dziękuję panu bardzo.

‘merci beaucoup Monsieur’

Pan : Ależ proszę. A pani nie jest z Krakowa ?

‘mais je vous en prie. Et vous n’êtes pas de Cracovie ?’

Monika : Nie, jestem z Warszawy, jestem w Krakowie przez trzy dni.

‘Non, je suis de Varsovie, je suis à Cracovie pour trois jours’

b. *Meaning based input* - Dialog :

Monika : Przepraszam jak trzeba iść do muzeum Wyspiańskiego ?

‘Excusez-moi comment il faut aller au musée de Wyspianski ?’

Pan : Do muzeum Wyspiańskiego ... tak, wiem, trzeba iść prosto ulicą Grodzką i potem skrócić w prawo w ulicę Poselską a potem w lewo w ulicę Kanoniczą, potem znowu prosto. Muzeum znajduje się mniej więcej na wprost hotelu Copernicus.

‘Au musée de Wyspianski... oui, je sais, il faut aller tout droit rue Grodzka et après tourner à droite dans la rue Poselska, et après à gauche dans la rue Kanonicza, après de nouveau tout droit. Le musée se trouve plus ou moins en face de l’hôtel Copernicus.’

Monika : dziękuję panu bardzo.

‘merci beaucoup Monsieur’

Pan : Ależ proszę. A pani nie jest z Krakowa ?

‘mais je vous en prie. Et vous n’êtes pas de Cracovie ?’

Monika : Nie, jestem z Warszawy, jestem w Krakowie przez trzy dni.

‘Non, je suis de Varsovie, je suis à Cracovie pour trois jours’

Les diapositives suivantes (cf. annexe A) proposées au groupe MB constituent des supports pour les activités de repérage et de compréhension. Par exemple, à l'aide du plan de la ville, les apprenants doivent retrouver le chemin. Les diapositives de 14 à 21 proposées uniquement au groupe FB sont des tableaux de synthèse grammaticale permettant d'organiser les contenus grammaticaux vus dans le dialogue. La figure 2 montre un des tableaux de synthèse utilisés dans le cours FB.

Synteza gramatyczna		
Opis dynamiczny		
		
Iść do	ulic- y Szkół- y	rynk- u plac- u dom- u
Iść	ulic- ą	rynk- iem
Iść/skręcić na/ w	ulic- ę	rynek- Ø

FIGURE 1 : Exemple de tableau de synthèse grammaticale dans le cours FB

En fin de la séance un exercice à trous de systématisation (voir ci-dessous) a été proposé. En suivant la consigne l'apprenant doit trouver la bonne forme à réemployer dans un discours similaire à celui du dialogue.

- (2) Exemple d'un exercice à trou de systématisation dans le cours FB

Ćwiczenie : proszę użyć dobrej formy :

Exercice : demander1p.sg. utiliser bonne.Adj.ACC forme.ACC :

ulica / plac / rynek

rue / place / place du marché

(Exercice : SVP utilisez la bonne forme : rue / place / place du marché)

Trzeba iść prosto — Szpitalną, potem skręcić w

falloir.3P.SG aller droit — Szpitalna.Npropre.INSTR, après tourner à

lewo w ___ Solskiego
gauche dans ___ Solskiego.Npropre.GEN
(*Il faut aller tout droit ___ Szpitalna, après tourner à gauche dans ___ Solskiego*)

i iść do ___ Wiosny Ludów
et aller jusqu'à ___ Wiosny Ludow.Npropre.ACC
(*et aller jusqu'à ___ Wiosny Ludow*)

Na ... znajduje się kościół Mariacki.
Sur ___ se trouver.3P.SG église.NOM Mariacki.Npropre.GEN
(*Sur ___ se trouve l'église Mariacki*)

Na wprost ___ Coprnicus jest ...
En face ___ Copernicus.Npropre.NOM être.3P.SG ___
Wyspiańskiego.
Wypianski.Npropre.GEN
(*En face de ___ Copernicus est ___ Wypianski*)

Trzeba skrócić w lewo na ___ Bracką.
faut tourner à gauche dans ___ Bracka.Npropre.ACC
(*Il faut tourner à gauche dans ___ Bracka*)

5.4 Les tâches

Les apprenants ont été testés directement après la séance par deux tâches, une de jugements de grammaticalité et l'autre de production ciblée. Etant donné que la 9^{ème} séance était la dernière du semestre, il n'a pas été possible de continuer l'observation sur l'assimilation des acquis à plus long terme. Avec les deux tâches, nous avons donc procédé à une vérification immédiate des acquis de la séance. Les deux tâches ont permis de mesurer l'appropriation de la morphologie nominale, à la fois en traitement (tâche de jugements de grammaticalité) et en production (tâche d'indication d'itinéraire). L'analyse des réponses à ces tâches vise à répondre aux questions de recherche qui guident cette étude et sont formulées en §4.

5.4.1 Tâche de jugement de grammaticalité

Cette tâche consiste à écouter une série de phrases et à cocher dans une grille si la phrase entendue est correcte ou pas en polonais. La consigne a été formulée

en français de la façon suivante : « Vous allez entendre des phrases. Pour chaque phrase entendue, cochez la case, si la phrase est correcte ou pas correcte ».

Nous avons soumis au jugement des apprenants 64 phrases au total dont 10 sont des distracteurs, 39 correctes et 15 incorrectes. Les phrases cibles sont de quatre types : (3) phrases correctes dont les constituants ont été présentés dans l'*input* du cours, (4) phrases correctes où seuls les syntagmes prépositionnels (Sprép) étaient dans l'*input*, (5) phrases correctes où le nom du Sprép correspond à un item lexical nouveau et absent de l'*input*, et (6) phrases dont les constituants ont été présentés dans l'*input* et où le nom dans le Sprép contient une erreur de marquage casuel par rapport à la contrainte imposée par la préposition utilisée.

Toutes les phrases expriment un déplacement ou une localisation spatiale et contiennent des Sprép où le nom doit avoir un marquage casuel approprié par rapport à la préposition utilisée.

Ainsi, les jugements par rapport aux phrases de type 1 (phrases correctes) permettent de voir si l'apprenant reconnaît la morphologie nominale dans une structure présente dans l'*input*.

- (3) **Trzeba iść prosto do szkoły**⁷
faut aller tout droit à école.GEN
'Il faut aller tout droit à l'école.'

Les jugements des phrases de type 2 (phrases correctes) montrent si l'apprenant est capable de reconnaître le marquage casuel à l'intérieur d'un Sprép présent dans le cours inséré dans une structure phrastique absente de l'*input*.

- (4) **Należy wejść w ulicę Bracką.**
convient entrer dans rue.ACC Bracka.ACC
'Il convient d'entrer dans la rue Bracka.'

Avec les phrases de type 3 (phrases correctes), nous testons la capacité à généraliser la règle du marquage casuel lorsque le nom dans le Sprép (*aleje*) est nouveau et n'a pas été vu en cours.

- (5) **Trzeba skrócić w prawo w aleję.**
faut tourner à droite dans avenue.ACC
'Il faut tourner à droite dans l'avenue.'

Et finalement, les phrases de type 4 (phrases incorrectes) mesurent la capacité à reconnaître une erreur dans le marquage casuel sur le nom faisant partie du Sprép. Ces phrases sont construites avec des éléments présents dans l'*input*.

⁷Nous utilisons les caractères gras pour indiquer les parties de la phrase présentes dans l'*input*.

- (6) *Trzeba iść prosto do *dom* (attendu : *domu*)
faut aller tout droit à *maison.NOM
'Il faut aller tout droit à la maison.'

Dans cette phrase en (6), la forme correcte du nom serait *domu*, ce qui correspond au cas Génitif. L'ensemble des phrases soumises aux jugements se trouve en annexe B.

5.4.2 Tâche d'indications d'itinéraire

La tâche d'indications d'itinéraire est une tâche semi-dirigée. L'apprenant, en se servant du plan de la ville (en annexe C), doit jouer le rôle de l'habitant de Cracovie et répondre à un touriste joué par l'enquêteur pour savoir comment se rendre d'un endroit à l'autre. Les points de départ et d'arrivée sont indiqués sur le plan. Le discours attendu a été travaillé pendant le cours à travers le dialogue, support de la séance. Le même dialogue a été utilisé pour les deux groupes, MB (*Meanig based*) et FB (*Form based*).

- (7) *trzeba iść prosto ulicą Grodzką i potem skręcić w prawo w ulicę Poselską (ACC Fem) a potem w lewo w ulicę Kanoniczą (ACC Fem), potem znowu prosto. Muzeum znajduje się mniej więcej na wprost hotelu (GEN Masc) Copernicus.*
'il faut aller tout droit et après tourner à droite dans la rue Poselska et après à gauche dans la rue Kanonicza, ensuite de nouveau tout droit. Le musée se trouve plus ou moins en face de l'hôtel Copernicus.'

L'objectif de cette tâche est de solliciter un discours instructionnel à visée spatiale qui implique l'emploi des verbes de mouvement et des expressions locatives (Sprép) où le nom reçoit un marquage casuel variant en fonction de la préposition spatiale.

6 Résultats

6.1 Jugements de grammaticalité

Dans l'ensemble (cf. Figure 2, ci-dessous), le groupe FB (*Form-Based*) présente de meilleurs résultats que le groupe MB (*Meaning-Based*). Cependant, les scores corrects sont assez élevés et dépassent 50% pour les deux groupes. La différence entre les deux groupes avec un léger avantage pour le groupe FB se maintient dans les scores des jugements des phrases de type 1, 2 et 4.

Le type 1 correspond au meilleur score pour les deux groupes, ce qui peut être expliqué par le fait que ces phrases correspondent à ce qui a été vu en cours. Le type 2 est plus difficile, il s'agit de juger l'acceptabilité du marquage casuel d'un nom dans une nouvelle structure phrastique, absente de l'*input*. Dans le type 4 où il s'agit de reconnaître une forme erronée, tous les apprenants obtiennent les scores les moins élevés.

Le résultat concernant le jugement des phrases de type 3 attire l'attention par des scores quasi identiques dans les deux groupes (environ 60% des réponses correctes). Pour obtenir un score correct, l'apprenant doit ici généraliser la règle en l'appliquant sur un nom nouveau, absent de l'*input*. Les noms en gras dans les exemples 8 ci-dessous correspondent à l'item absent de l'*input* (phrases de type 3) et sont présentés avec le marquage casuel correct.

- (8) a. Trzeba skręcić w **aleję**
il faut tourner dans avenue.ACC
'il faut tourner dans l'avenue.'
- b. Trzeba skręcić na **łąkę**
il faut tourner sur pré.ACC
'il faut tourner dans le pré.'
- c. Muzeum jest na wprost **sądu**
Musée est en face tribunal.GEN
'le musée est en face du tribunal.'

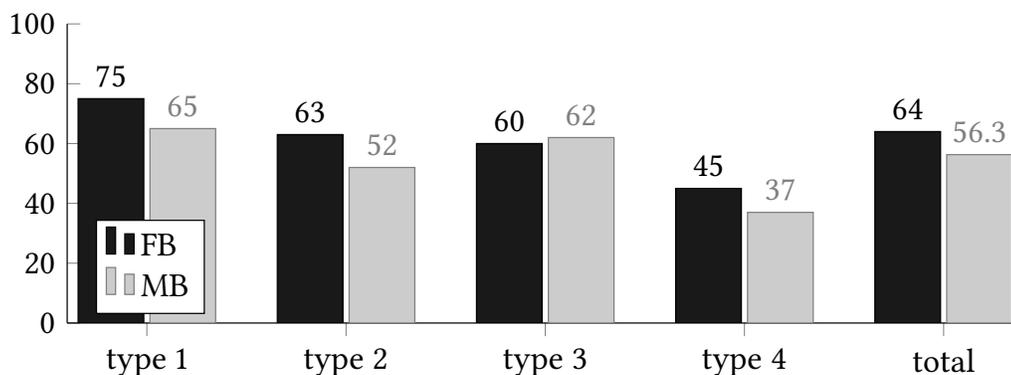


FIGURE 2 : Jugements de grammaticalité : scores corrects en fonction du type de phrase

6.2 Tâche de production

En ce qui concerne la production, la différence entre les deux groupes est bien plus nette que dans le cas de la tâche de jugements de grammaticalité. Le groupe MB a plus de difficultés à employer une préposition suivie d'une forme correctement fléchie du nom : seules 5% des formes produites par ce groupe sont correctement marquées, comme le montre la Figure 3.

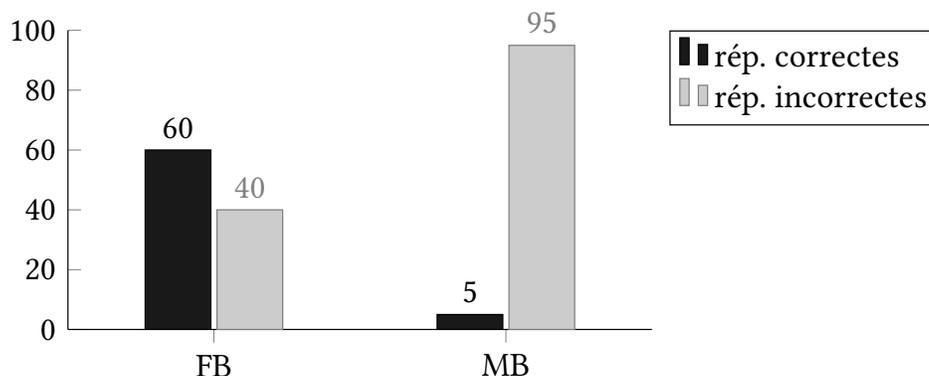


FIGURE 3 : Formes nominales produites correctes/incorrectes

Voici deux exemples, en (9) et (10), provenant des productions des apprenants des deux groupes. Dans ces exemples, les « ++ » indiquent des pauses plus ou moins longues. Lorsque les mots produits par les apprenants sont reconnaissables en polonais même si la prononciation n'est pas native, nous les transcrivons en orthographe polonaise. Les noms produits par des apprenants avec un marquage casuel inapproprié en langue cible sont précédés par un astérisque. Nous indiquons en gras les désinences de la flexion nominale.

(9) Groupe FB

- a. trzeba iść prosto ++ na :+++ w ulicę Grodzką
il faut aller tout droit ++ sur +++ dans rue Grodzka.ACC
'il faut aller tout droit à la rue Grodzka.'
- b. w prawo w prawo +++ na ulicę Poselską
à droite à droite +++ sur rue Poselska.ACC
'tout droit tout droit à la rue Poselska.'
- c. i na ulicę Kanoniczą +
et sur rue Kanonicza.ACC
'et à la rue Kanonicza.'

- d. muzeum jest na +++ na + w ++ na + prost hotelu
musée est sur +++ sur + dans ++ sur + en face de hôtel.GEN
Copernicus
Copernicus
'le musée est en face de l'hôtel Copernicus.'

(10) Groupe MB

- a. prosto prosto na *ulicy *Grodzka
droit droit sur rue.LOC Grodzka.NOM
'tout droit à la rue Grodzka.'
- b. w prawo na *ulicy + eh *Poselska
à droite sur rue.LOC + eh Poselska.NOM
'à droite à la rue Poselska.'
- c. + eh w lewo + w lewo ++
+ eh à gauche + à gauche ++
'à gauche à gauche.'
- d. prosto prosto na *ulicy Kanoni ++ *Kanicza
droit droit sur rue.LOC Kanoni ++ Kanonicza.NOM
'tout droit tout droit à la rue Kanonicza.'
- e. i w lewo
et à gauche
'et à gauche.'
- f. muzeum jest wprost *Copernicus *hotel
musée est en face Copernicus.NOM hôtel.NOM
'le musée est en face de l'hôtel Copernicus.'

Les exemples ci-dessus montrent que les discours produits par les apprenants des deux groupes sont comparables à la fois au niveau de la longueur (24 énoncés en moyenne) et de l'efficacité communicative. De même, on atteste relativement peu de formes idiosyncrasiques parmi les formes nominales produites. Dans les productions du groupe MB, lorsque la désinence ne correspond pas à la forme appropriée dans le contexte de la phrase, on observe d'autres désinences possibles en polonais mais inappropriées par rapport à la préposition utilisée, par exemple, le locatif, *na ulicy* 'sur la rue' en 10 au lieu de l'accusatif *na ulicę*. En effet, dans le contexte dynamique, la préposition *na* implique l'accusatif (*iść na ulicę* 'aller sur la rue' tandis que dans le contexte statique, l'emploi du locatif s'impose *być na ulicy* 'être sur la rue'.

Par ailleurs, bien que les apprenants des deux groupes produisent plus d'énoncés sans verbe qu'avec un verbe, le groupe FB produit plus d'énoncés verbaux (49%) que le groupe MB qui en produit seulement 33%. Si l'on regarde de plus près la structure des énoncés avec un verbe, on constate une différence entre les deux groupes en ce qui concerne la complexité de l'énoncé, comme le montre la Figure 4.

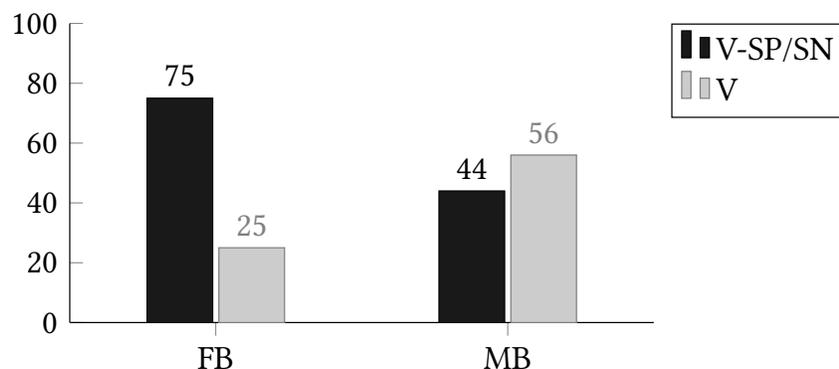


FIGURE 4 : Énoncés avec un verbe : V+ SP/SN ou V

Le groupe FB produit nettement plus d'énoncés complexes de type *Skrec (=skre-cić) w prawo na ulicy Poselska* 'tourner à droite sur la rue Poselska' tandis que le groupe MB produit davantage d'énoncés avec le verbe seul ou seulement accompagnés d'une expression adverbiale *iść w lewo* 'aller à gauche'.

Dans les énoncés avec un verbe, le groupe FB produit également des formes nominales correctes tandis que le groupe MB n'en produit pas du tout (cf. en (12) et Figure 5).

(11) Groupe FB

trzeba iść na ulicę Grodzką
 il faut aller sur rue Grodzka
 'il faut aller à la rue Grodzka.'

(12) Groupe MB

iść na *ulicy *Poselska
 aller sur rue Poselska
 'aller à la rue Poselska.'

En ce qui concerne les énoncés sans verbe se composant uniquement d'un SPrep (prép-N), le groupe FB produit majoritairement des formes correctes contrairement au groupe MB (cf. Figure 6).

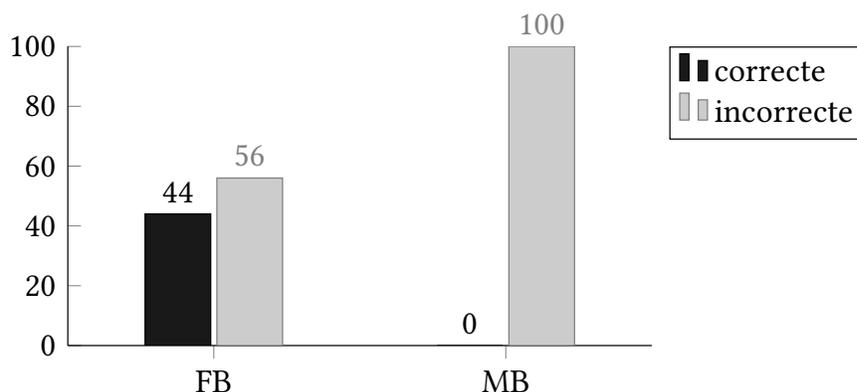


FIGURE 5 : Marquage casuel sur le nom dans les énoncés avec le verbe

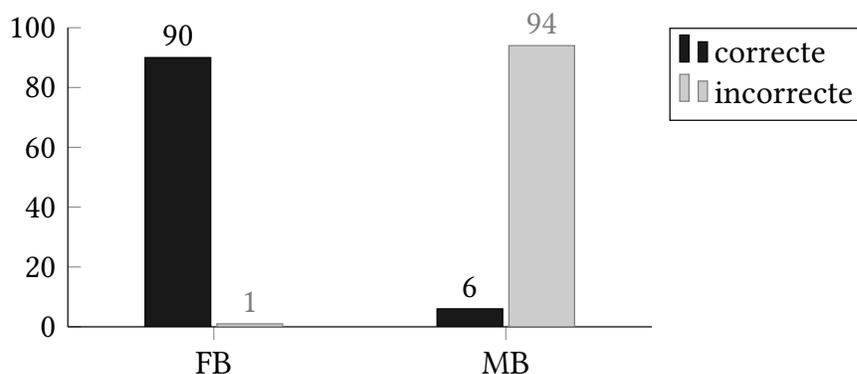


FIGURE 6 : Marquage casuel sur le nom dans les énoncés sans verbe

- (13) Groupe FB
i na ulicę Kanoniczą
et sur rue Kanonicza.ACC
‘et à la rue Kanonicza.’
- (14) Groupe MB
*Prosto *hotel
tout droit *hôtel.NOM
‘tout droit l’hôtel.’

Ainsi, lorsque les apprenants des deux groupes produisent des énoncés plus complexes avec le verbe, ils font moins attention à la précision dans le marquage casuel. Ce résultat suggère qu’à cette étape d’acquisition très initiale, les apprenants des deux groupes rencontrent des difficultés à gérer à la fois la complexité syntaxique et le marquage morphologique. Cependant, le groupe FB réussit un peu mieux que le groupe MB à marquer le cas dans les énoncés complexes, mais ce marquage est minoritaire.

En revanche, la production des énoncés syntaxiquement simples conduit le groupe FB exposé à l'*input* axé sur la forme, à augmenter nettement la production des formes nominales avec le marquage approprié. Le groupe MB, qui ne produit pas du tout de formes correctes dans les énoncés complexes, arrive à produire quelques formes correctes, dans les énoncés sans verbe.

La complexité syntaxique des énoncés semble donc impacter la production de la morphologie flexionnelle appropriée.

6.3 Jugements de grammaticalité vs production

Si l'on compare les scores dans les deux tâches, on peut conclure que l'exposition à l'*input* avec la focalisation sur la forme enseignée favorise clairement la production sollicitée par la tâche d'indications d'itinéraire en polonais tandis que le processus du traitement testé par la tâche de jugements de grammaticalité est affecté dans une moindre mesure, comme le montre la Figure ci-dessous.

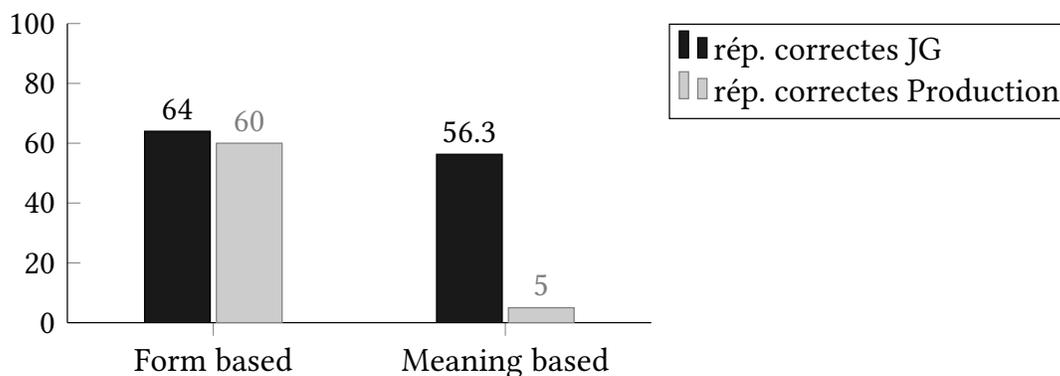


FIGURE 7 : Scores obtenus par les deux groupes dans les deux tâches

Etant donné que les items lexicaux cibles dans nos tâches correspondent aux deux noms *ulica* 'rue' et *hotel* 'hôtel', nous avons fait une analyse comparant les résultats concernant ces deux noms dans les deux tâches.

La fréquence d'emploi de ces mots dans les deux types de cours est similaire. Le tableau ci-dessous fournit le nombre d'occurrences de ces items employés dans les deux cours par l'enseignante, ce qui a été possible grâce à la transcription de la parole de l'enseignante durant les séances analysées.

En ce qui concerne l'emploi d'*ulicę* 'rue', comme le montre la Figure 8, le groupe FB produit un score correct aux deux tests avec un résultat très similaire et assez élevé. Le groupe MB arrive au même score que le groupe FB dans la tâche de jugements de grammaticalité mais ne produit pas cette forme de façon appropriée au contexte.

TABLEAU 5 : Fréquence d'emploi des items lexicaux cibles dans le discours de l'enseignante dans la séance 9

	<i>Form based input</i>	<i>Meaning based input</i>
Ulicy (Loc)	25	26
Ulicę (Acc)	36	32
Hotel (Nom)	3	3
Hotelu (Gen)	12	12

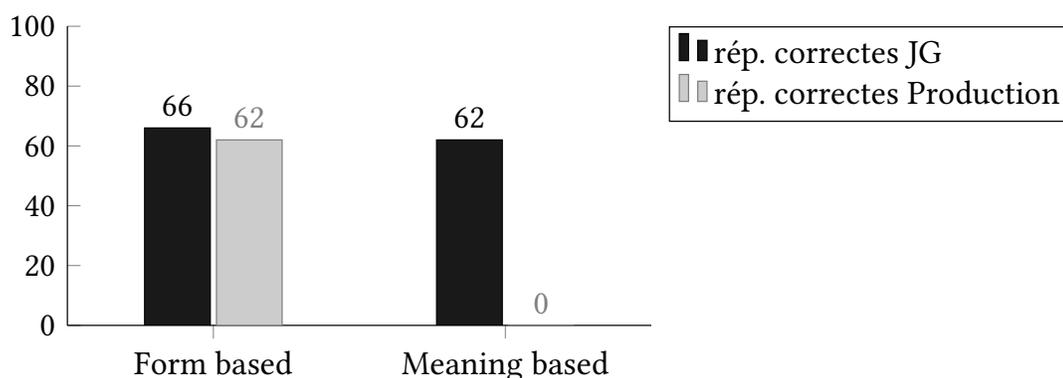


FIGURE 8 : Marquage casuel du nom *ulica* 'rue' dans les deux tâches

Quant à l'item *hotel*, les scores dans les deux tests sont plus élevés mais la même différence subsiste selon le mode d'exposition.

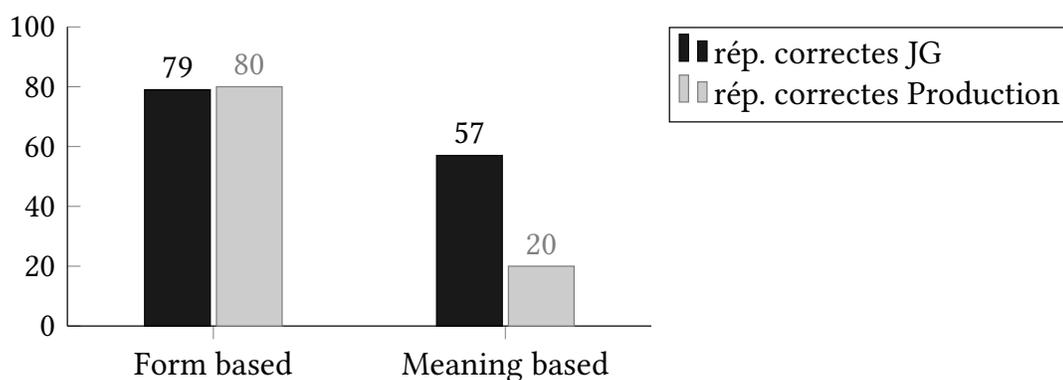


FIGURE 9 : Marquage casuel du nom *hotel* 'hôtel' dans les deux tâches

La différence dans la production de ces deux items pourrait être liée à la transparence lexicale entre le français et le polonais. Contrairement à *ulica*, *hotel* est

transparent par rapport au français. La transparence d'un item pourrait jouer un rôle plus ou moins important, notamment en production pour les apprenants du groupe MB.

6.4 Retour aux questions de recherche

Rappelons nos questions de départ :

- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme réussissent-ils mieux la tâche de jugements de grammaticalité ?
- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme produisent-ils plus de formes appropriées dans des structures morpho-syntaxiques complexes ?
- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme réussissent-ils mieux à généraliser des règles sur de nouveaux items lexicaux ?
- Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur le sens produisent-ils des discours plus longs, composés d'un plus grand nombre d'énoncés mais avec plus d'erreurs dans le marquage casuel ?

Bien qu'il s'agisse d'une étude exploratoire où la variation du type d'*input* (FB vs MB) n'a été réalisée que dans une seule séance de 45 minutes, il est possible de donner quelques éléments de réponses, à confirmer pas des études futures. Les deux premières questions reçoivent une réponse positive. Les apprenants ayant reçu l'*input* axé sur la forme réussissent mieux la tâche de jugements de grammaticalité de même qu'ils produisent plus de formes appropriées dans des structures morpho-syntaxiques complexes. Quant à notre troisième question, les deux groupes ont obtenu des scores similaires dans le jugement de la catégorie 3 des phrases intégrant de nouveaux items lexicaux. Il semblerait donc que la focalisation sur la forme n'augmente pas la capacité à généraliser les règles. C'est un résultat qui demande tout de même des études plus précises à l'avenir. Enfin, la question 4 ne reçoit pas de réponse positive en ce qui concerne la longueur des énoncés, les apprenants des deux groupes produisant des discours de longueur similaire. Cependant, on peut répondre positivement à cette question en ce qui concerne le marquage casuel, qui est nettement plus faible dans les productions du groupe MB. La focalisation sur la forme a ainsi un effet non négligeable sur la production appropriée de la morphologie flexionnelle. Par ailleurs, l'analyse de la production des deux items *ulica* 'rue' et *hotel* 'hôtel' montre qu'il serait intéressant de prendre en compte le degré de transparence des mots de la langue cible par rapport à la langue source de l'apprenant (cf. Dimroth et al. 2013).

La mise en relief des morphèmes flexionnels pour attirer l'attention des apprenants sur des formes semble aider les apprenants débutants dans les jugements de grammaticalité et dans la production de la morphologie nominale flexionnelle du polonais L2. On atteste très peu de formes idiosyncrasiques, absentes de l'*input*, dans les productions des apprenants des deux groupes, contrairement aux résultats provenant de l'analyse des apprenants en milieu naturel (cf. projet ESF : Perdue 1993, Watorek et al. 2009). Même si le marquage morphologique approprié dans les productions des apprenants du groupe MB est sporadique, leurs productions restent communicativement efficaces par rapport à la tâche. Ceci rejoint les résultats des travaux sur les apprenants en milieu naturel (cf. Perdue 1993) selon lesquels les apprenants débutants acquièrent tardivement le marquage morphologique tout en maintenant l'efficacité communicative de leurs productions.

7 Discussion

La présente étude, tout comme le projet VILLA, différencie les deux types d'*input* essentiellement par la mise en relief des différentes informations grammaticales dans les supports didactiques. Il s'agit là plus précisément de la sémiotisation du référent⁸ qui consiste à représenter un objet par des procédés visuels. C'est une stratégie d'encodage d'un point de langue à faire comprendre et acquérir, pour faciliter la mémorisation. Ceci est rendu sur les supports de cours grâce à l'utilisation des caractères gras/italiques, des encadrements ou surlignements, couleurs, dessins, symbolisation, schématisation, fléchage, etc.

Dans une des publications récentes de Daniel Véronique (Véronique 2021 : 173) au sujet du projet VILLA qui fait suite à notre étude exploratoire, nous lisons, qu'à part la sémiotisation,

Il faudrait (...) caractériser les démarches *form-based* et *meaning-based* par rapport à des critères comme la place du recours à l'écrit, la place du recours à l'illustration, la nature des conduites de l'enseignant et des élèves (...). Il conviendrait également de quantifier les prises de parole de l'enseignante et des apprenants sous les deux conditions didactiques, et évidemment, de catégoriser les prises de parole de l'enseignante par rapport au script de la leçon

Comme cela a été précisé dans la section sur la méthodologie, le recours à l'écrit reste constant quel que soit le type d'*input*. Pour ce qui est de la conduite

⁸Nous entendons par « sémiotisation » le recours à des procédés sémiotiques visant à guider l'attention de l'apprenant sur des objets à apprendre (cf. Schneuwly 2000)

de l'enseignante et des étudiants, comme nous l'avons précisé auparavant, les enregistrements de la séance 9 ne permettent pas d'analyser les prises de parole dans cette étude exploratoire. L'enseignante avait tout de même comme directive d'interagir différemment avec les élèves des deux groupes. Dans la séance du groupe FB, le *feedback* correctif portait sur les formes et l'enseignante reprenait les apprenants lorsqu'ils faisaient des erreurs formelles. Dans l'autre groupe, des corrections éventuelles portaient sur le sens du message. L'enseignante interagissait avec l'apprenant en cas de malentendus de type communicatif.

Riche de l'expérience de cette étude exploratoire et avec des moyens plus importants, le projet VILLA dispose d'enregistrements plus précis, à la fois vidéos et audios. Notamment, les apprenants ont été enregistrés avec un dispositif multipistes, ce qui permettra dans des études futures d'examiner avec précision les échanges et les interactions entre apprenants, et avec l'enseignante.

Par ailleurs, Véronique (2021 : 174) émet une autre réticence par rapport à l'utilité des résultats du projet VILLA pour la didactique :

Quand on réfléchit aux rapports entre les recherches acquisitionnelles et la DLE [didactique des langues étrangères], on peut penser que les travaux en RAL [recherche en acquisition des langues (étrangères)] peuvent aider à l'élaboration et à l'amélioration de curriculums et de syllabus linguistiques, à l'évaluation formative et sommative des apprenants, voire à améliorer la formation des maîtres et à l'amélioration des gestes pédagogiques, tout particulièrement des activités de correction en interaction. La nature du programme de VILLA ne semble pas lui permettre de contribuer dans aucun de ces trois secteurs.

Cependant, est-ce la seule façon de faire dialoguer ces deux champs disciplinaires? La présente étude exploratoire ainsi que le projet VILLA permettent une analyse précise et systématique du traitement des formes et des items enseignés grâce au contrôle complet de l'*input*. Ainsi, les résultats montrent l'impact des caractéristiques de l'*input* (telles que la focalisation plus ou moins importante sur la forme) sur le traitement en fonction des capacités mobilisées par les tâches langagières auxquelles les apprenants sont confrontés, par exemple celles de l'étude présentée dans cette contribution, jugements de grammaticalité et production semi-dirigée. La conception d'une méthodologie rigoureuse permettant le contrôle de différentes variables contraint et appauvrit les aspects « naturels » du processus d'apprentissage/enseignement, d'où l'impression que les données disponibles ne pourraient pas apporter de résultats qui alimenteraient la réflexion sur l'amélioration des gestes pédagogiques.

Cependant, la manipulation de l'*input* en termes de sémiotisation aboutit à des résultats qui peuvent être précieux pour l'enseignement. Notre étude exploratoire montre qu'en l'absence de focalisation sur la forme durant le cours, les apprenants portent leur attention sur le sens du message à transmettre dans une tâche communicative complexe. Par conséquent, le marquage casuel approprié est quasi absent dans les productions du groupe MB. Ce résultat a été confirmé par des recherches sur les données du projet VILLA. Latos (2021) qui a analysé et comparé les productions issues de la tâche d'indications d'itinéraires réalisées par les deux groupes d'apprenants, MB et FB, aboutit à des résultats similaires. Elle atteste des différences au niveau morphosyntaxique même si l'efficacité communicative est comparable. Les apprenants exposés à l'*input* FB arrivent à produire plus de formes différentes tandis que les apprenants du groupe MB produisent essentiellement des formes invariables du nominatif.

Cependant, le fait que la production soit pauvre en formes casuelles n'exclut pas la possibilité que les apprenants traitent ces formes. Les résultats de la présente étude exploratoire suggèrent que la différence entre les deux groupes n'est pas aussi nette lorsqu'il s'agit de la tâche de jugements de grammaticalité (cf. Figure 7). Ce résultat va dans le même sens que celui de Watorek et al. (2016) basé sur les données du projet VILLA où l'on a comparé la production des formes casuelles dans trois tâches de production, une tâche de répétition de phrases, une tâche de production ciblée (une question-une réponse) et une tâche communicative complexe d'indications d'itinéraire. Plus la tâche est ciblée sur la forme, plus les apprenants arrivent à produire des formes appropriées. Dans la tâche communicativement complexe, l'apprenant est centré sur le but communicatif et le sens du message. Son attention sur la forme diminue fortement.

Ces résultats montrent qu'une intervention didactique pour attirer l'attention de l'apprenant sur la forme enseignée peut accélérer l'apprentissage des formes et la mémorisation de segments plus longs. Le fait d'utiliser des supports qui permettent d'attirer l'attention sur une forme accroît la possibilité que les apprenants remarquent les caractéristiques grammaticales de la langue cible (selon l'hypothèse du « noticing » de Schmidt 1990), ce qui va les aider à élaborer, mémoriser et utiliser ces formes dans leurs productions. Un tel résultat est sans doute d'une grande utilité pour la didactique des langues.

8 Conclusions

L'étude des premières étapes du traitement de l'*input* en milieu guidé selon deux modalités différentes d'enseignement illustre bien l'intérêt à mettre en relation

les résultats des études en acquisition menées dans un contexte de classe, notamment sur les premières étapes d'exposition à une nouvelle langue et les travaux en didactique. Ce type d'étude pourrait pallier la difficulté de dialogue entre deux champs disciplinaires, recherche en acquisition des langues (RAL) et la didactique des langues étrangères (DLE), (cf. Véronique 2005, 2019, 2021).

La question de la focalisation sur la forme dans ce type de recherche s'écarte de la réflexion plus globale sur l'enseignement explicite/implicite et des recherches sur *focus on form / focus on meaning* que nous avons discutées dans la section §2. Il s'agit ici plutôt d'examiner une technique minimale d'explicitation qui attire l'attention de l'apprenant sur des morphèmes flexionnels. Dans ce sens, l'étude exploratoire présentée dans cet article a permis de formuler des questions de recherche précises sur l'impact de la manipulation des contenus grammaticaux d'un cours d'initiation à une langue. Ainsi, dans le projet VILLA la centration sur le code dans l'approche *Form-based* a été opérationnalisée par la mise en relief de l'*input* écrit grâce à des procédés graphiques (mise en gras, sur/soulignements, encadrés, etc) pour augmenter la saillance perceptuelle de la/des forme(s) visée(s). Cette démarche relève méthodologiquement de l'*input enhancement* et conduit à évaluer la focalisation de l'attention (*noticing*) chez les apprenants. A ce titre, des études comme celle présentée dans cette contribution, permettent de tester empiriquement et définir théoriquement des propositions pour l'enseignement du point de vue acquisitionnel. Une telle démarche conduit à ouvrir un champ de recherche en acquisition des langues secondes appliquée à la classe de langue et de définir un programme de recherche pour tester une proposition d'enseignement.

Références

- Bange, Pierre, Rita Carol & Peter Griggs. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1992. *The relationship of form and meaning : A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language*. *Applied Psycholinguistics* 13. 253-278.
- Bartning, Inge. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. Acquisition et interaction en langue étrangère* 9. 9-50.
- Bartning, Inge & Suzanne Schlyter. 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14(3). 281-299.

- Bergström, Anna. 1997. L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 9. 51-82. DOI : 10.1037/14939-010.
- Carroll, Susanne E. 2013. Introduction to the special issue : Aspects of word learning on first exposure to a second language. *Second Language Research* 29(2). 131-144.
- Carroll, Susanne E. & Elizabeth Widjaja. 2013. Learning exponents of number on first exposure to an L2. *Second Language Research* 29. 201-229.
- Cicurel, Francine. 2002. La classe de langue : Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16. 145-164.
- Dimroth, Christine, Rebekah Rast, Marianne Starren & Marzena Watorek. 2013. Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions : The VILLA project. In Leah Roberts, Anna Ewert, Mirosław Pawlak & Magdalena Wrembel (éd.), *Eurosla Yearbook 13*, 109-138. Amsterdam : John Benjamins.
- Doughty, Catherine. 2003. Instructed SLA : Constraints, compensation, and enhancement. In Catherine Doughty & Michael Long (éd.), *The handbook of second language acquisition*, 256-310. Malden : Wiley-Blackwell.
- Doughty, Catherine & Jessica Williams (éd.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York : Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language : A Psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition* 27. 141-172.
- Gajo, Laurent, Marinette Matthey, Danièle Moore & Cecilia Serra (éd.). 2004. *Un parcours au contact des langues*. Paris : Didier.
- Gullberg, Marianne, Leah Roberts & Christine Dimroth. 2012. What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 50(4). 239-276.
- Han, ZhaoHong & Zehua Liu. 2013. Input processing of Chinese by ab initio learners. *Second Language Research* 29(2). 145-164.
- Han, ZhaoHong & Stephen Peverly. 2007. Input processing : A study of ab initio learners with multilingual backgrounds. *The International Journal of Multilingualism* 4(1). 17-37.
- Hinz, Johanna, Carina Krause, Rebekah Rast, Ellenor Shoemaker & Marzena Watorek. 2013. Initial processing of morphological marking in nonnative language acquisition : Evidence from French and German learners of Polish. In Leah Roberts, Anna Ewert, Mirosław Pawlak & Magdalena Wrembel (éd.), *Eurosla yearbook 13*, 139-175. Amsterdam : John Benjamins.

- Housen, Alex & Michel Pierrard (éd.). 2005. *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Kang, Eun Young, Sarah Sok & ZhaoHong Han. 2019. Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction : A meta-analysis. *Language Teaching Research* 23(4). 428-453.
- Kempe, Vera & Patricia J. Brooks. 2008. *Second language learning of complex inflectional systems*. *Language Learning* 58(4). 703-746.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13(4). 301-347. DOI : 10.1191/026765897666879396.
- Krashen, Steven D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2010. Not so fast : A discussion of L2 morpheme processing and acquisition. *Language Learning* 60(1). 221-230.
- Latos, Agnieszka. 2021. From input to output : Inflectional morphological features in the oral productions of initial L2 learners exposed to Meaning-based vs. Form-based input. In Marzena Watorek, Arnaud Arslangul & Rebekah Rast (éd.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères*, 239-268. Paris : Presses de l'Inalco.
- Laurens, Véronique & Georges Daniel Véronique (éd.). 2017. *Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : Nouvelles perspectives* (Le français dans le monde, Recherches et application 61). Paris : Didier.
- Long, Michael. 1991. Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph Ginsberg & Claire Kramsch (éd.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. Amsterdam : John Benjamins.
- Long, Michael. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden : Wiley-Blackwell.
- Myles, Florence, Rule Sarah & Emma Marsden. 2002. *Acquisition of negative in French L2 classroom learners*. (Communication présentée au Colloque BAAL/AFLS 'Linguistic Development in French', Southampton, Juillet 2002).
- Park, Eun Sung. 2011. Learner-generated noticing of written L2 input : What do learners notice and why? *Language Learning* 61. 146-186.
- Perdue, Clive (éd.). 1993. *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10(1). 52-79.
- Py, Bernard. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine* 41. 83-100.

- Py, Bernard. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 2. 9-24.
- Rast, Rebekah. 2008. *Foreign language input : Initial processing*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Rast, Rebekah, Marzena Watorek, Heather Hilton & Ellenor Shoemaker. 2014. Initial processing and use of inflectional markers : Evidence from French adult learners of Polish. In ZhaoHong Han & Rebekah Rast (éd.), *First Exposure to a second language : Learners' initial input processing*, 64-106. Cambridge : Cambridge University Press.
- Reber, Arthur S. 1967. Implicit learning of artificial grammars. *Journal of verbal learning & verbal behavior* 6(6). 855-863.
- Royer, Corine. 2005. Interaction en classe et appropriation de la négation : quelle interdépendance ? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 22. 45-72.
- Schmidt, Richard. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Schneuwly, Bernard. 2000. Les outils de l'enseignant : Un essai didactique. *Re-pères* 22. 19-38.
- Sharwood Smith, Michael. 1993. Input enhancement in instructed SLA : Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15. 165-180.
- Shoemaker, Ellenor & Rebekah Rast. 2013. Extracting words from the speech stream at first exposure. *Second Language Research* 29(2). 165-183.
- Starren, Marianne. 2001. *The second time : The acquisition of temporality in Dutch and French as a second language*. Utrecht : LOT.
- Trévisiol-Okamura, Pascale & Greta Komur-Thillooy (éd.). 2011. *Discours, acquisition et didactique des langues : Les termes d'un dialogue*. Paris : Orizons.
- VanPatten, Bill (éd.). 2004. *Processing instruction : Theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Véronique, Georges Daniel (éd.). 2000. *Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition*. (Études de linguistique appliquée 120). Paris : Klincksieck.
- Véronique, Georges Daniel. 2005. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : Quelques pistes de travail. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 23. 9-41. DOI : 10.4000/aile.1707.
- Véronique, Georges Daniel. 2019. Qu'est-ce qui peut rester implicite dans l'apprentissage d'une langue vivante ? In *De la découverte à l'appropriation des langues étrangères : Comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?*, 24-38. Conférence de consensus, CNESCO, Lycée Lucie Aubrac, Courbevoie.

- Véronique, Georges Daniel. 2021. *L'intersection problématique de la RAL et de la DLE*. Journées d'étude du Réseau en acquisition des langues secondes (RéAL2), De l'acquisition à la didactique (et vice versa), Inalco, 4-5 Nov 2021. à propos des contenus linguistiques à enseigner-apprendre en FLE.
- Watorek, Marzena, Marie Durand & Katarzyna Starosciak. 2016. L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants. *Discours* 18. DOI : 10.4000/discours.9163.
- Watorek, Marzena, Rebekah Rast & Arnaud Arslangul. 2021. Texte de clôture : Interface acquisition/didactique – vers une recherche-action. In Marzena Watorek, Arnaud Arslangul & Rebekah Rast (éd.), *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues*, 291-323. Paris : Presses de l'Inalco.
- Watorek, Marzena, Pascale Trévisiol, Rebekah Rast & Dominique Bassano. 2009. (Communication au Colloque EUROSLA, Cork, 2-5 septembre 2009). The emergence of grammar in French L1 & L2 : The case of the noun phrase.
- Yang, Lynne & Talmy Givón. 1997. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition : The Keck second language learning project. *Studies in Second Language Acquisition* 19(2). 173-193.

Annexe A Quelques diapositives des cours : Différences entre Meaning Based et Form Based input

<p>Pytania</p> <p>Jak trzeba iść do ... ? Gdzie jest ... ? Gdzie znajduje się ... ?</p> <p>Odpowiedzi</p> <p>Trzeba iść prosto do ... Trzeba iść ulicą ... Trzeba skręcić w prawo/ w lewo w ulicę... X jest/znajduje się ...</p>	<p>TAK czy NIE ?</p> <p>Do muzeum trzeba iść ulicą Szewską ? Trzeba iść ulicą Grocką ? Trzeba skręcić w prawo w ulicę Poselską ? Trzeba iść na rynek a potem na ulicę Jagiellońską ? Trzeba skręcić w lewo w ulicę Kanoniczną a potem iść prosto ? Muzeum znajduje się na wprost hotelu Copernicus ? Muzeum Wyspiańskiego znajduje się na ulicy Brackiej ? Muzeum jest na wprost kościoła?</p>
--	---

(a) *Meaning based input*

(b) *Form based input*

FIGURE 10 : Exemple 1

<p>Monika jest na ulicy Gołębiej (patrz na plan Krakowa).</p> <p>Jak trzeba iść do szkoły?</p> <p>Trzeba iść <u>prosto ulicą</u> Gołębią, <u>skręcić w lewo na ulicę</u> Jagiellońską, potem <u>prosto do ulicy</u> Szewskiej, potem <u>w prawo do rynku</u>. Potem trzeba <u>iść rynkiem</u> do <u>ulicy</u> Sławkowskiej. Szkoła znajduje się <u>na ulicy</u> Sławkowskiej.</p> <p>Jak trzeba iść na plac Wiosny Ludów ?</p> <p>Trzeba iść <u>prosto ulicą</u> Gołębią do <u>ulicy</u> Brackiej, potem <u>skręcić w prawo</u>, <u>iść prosto do placu</u> Wiosny Ludów.</p>	<p>Monika jest na ulicy Gołębiej (patrz na plan Krakowa).</p> <p>Jak trzeba iść do szkoły?</p> <p>Trzeba iść prosto ulicą Gołębią, skręcić w lewo na ulicę Jagiellońską, potem prosto do ulicy Szewskiej, potem w prawo do rynku. Potem trzeba iść rynkiem do ulicy Sławkowskiej. Szkoła znajduje się na ulicy Sławkowskiej.</p> <p>Jak trzeba iść na plac Wiosny Ludów ?</p> <p>Trzeba iść prosto ulicą Gołębią do ulicy Brackiej, potem skręcić w prawo, iść prosto do placu Wiosny Ludów.</p>
(a) Meaning based input	(b) Form based input

FIGURE 11 : Exemple 2

<p>Jak trzeba iść do Rynku ?</p> <p>Trzeba iść <u>prosto ulicą</u> Gołębią do <u>ulicy</u> Wiślniej, potem <u>skręcić w lewo</u> i <u>iść prosto do Rynku</u>.</p> <p>Jak trzeba iść do domu koleżanki Moniki ?</p> <p>Trzeba <u>skręcić w lewo na ulicę</u> Jagiellońską i <u>iść prosto</u>, potem <u>skręcić w lewo w ulicę</u> Szewską. Koleżanka Moniki mieszka <u>na ulicy</u> Szewskiej.</p>	<p>Jak trzeba iść do Rynku ?</p> <p>Trzeba iść prosto ulicą Gołębią do ulicy Wiślniej, potem skręcić w lewo i iść prosto do Rynku.</p> <p>Jak trzeba iść do domu koleżanki Moniki ?</p> <p>Trzeba skręcić w lewo na ulicę Jagiellońską i iść prosto, potem skręcić w lewo w ulicę Szewską. Koleżanka Moniki mieszka na ulicy Szewskiej.</p>
(a) Meaning based input	(b) Form based input

FIGURE 12 : Exemple 3

<p>OPIS DYNAMICZNY</p> <p>IŚĆ PROSTO → ULICĄ IŚĆ PROSTO → DO ULICY</p> <p>Iść ulicą </p> <p>Iść do ulicy </p> <p>SKRĘCIĆ → W PRAWO } NA/W ULICĘ SKRĘCIĆ → W LEWO }</p>	<p>Ćwiczenie 1</p> <p>Monika jest na ulicy Pijarskiej i chce iść na rynek. Pyta o drogę. Monika: Przepraszam, jak iść do rynku ?</p> <hr/> <p>Ćwiczenie 2</p> <p>Marek jest placu Duchy. Gdzie jest plac Duchy ?</p> <p>Anna mówi jak trzeba iść do XXX???</p> <p>Trzeba iść prosto ulicą Szpitalną do ulicy Sołkiego. Potem skręcić w prawo i iść prosto i skręcić w lewo w ulicę Sławkowską. Potem trzeba skręcić w prawo na ulicę Szczepańską i iść prosto.</p> <p>Gdzie znajduje się Marek ? On jest na placu Szczepańskim</p>
(a) Meaning based input	(b) Form based input

FIGURE 13 : Exemple 4

Annexe B Tâche de Jugements de grammaticalité, 64 phrases

B.1 Phrases correctes (39)

B.1.1 Phrases dont les constituants ont été présentés dans l'*input* (17)

9. Trzeba iść prosto do rynku.
faut aller droit à place du marché (GEN)
(Il faut aller tout droit à la place du marché.)
15. Trzeba iść prosto do szkoły.
faut aller droit à école (GEN)
(Il faut aller tout droit à l'école.)
18. Trzeba iść prosto do placu.
faut aller droit à place (GEN)
(Il faut aller tout droit à la place.)
23. Trzeba iść prosto do domu.
faut aller droit à maison (GEN)
(Il faut aller tout droit à la maison.)
25. Trzeba iść prosto do ulicy.
faut aller droit à rue (GEN)
(Il faut aller tout droit à la rue.)
45. Trzeba iść ulicą Szewską.
faut aller rue (INSTR) Szewska (INSTR)
(Il faut aller sur la rue Szewska/Il faut prendre la rue Szewska.)
47. Trzeba iść prosto rynkiem.
faut aller droit place du marché (INSTR)
(Il faut aller tout droit par la place du marché.)
55. Trzeba skręcić w prawo w ulicę Bracką.
faut tourner à droite dans rue (ACC) Bracka (ACC)
(Il faut tourner à droite dans la rue Bracka.)
61. Trzeba skręcić w lewo na ulicę Solskiego.
faut tourner à gauche sur rue (ACC) Solskiego (GEN)
(Il faut tourner à gauche dans la rue de Solski.)
21. Trzeba skręcić w prawo na rynek.
faut tourner à droite sur place du marché (ACC)
(Il faut tourner à droite sur la place du marché.)

2. Trzeba skręcić w lewo w rynek.
faut tourner à gauche dans place du marché (ACC)
(Il faut tourner à gauche dans la place du marché.)
30. Dom Moniki znajduje się na ulicy Gołębiej.
maison (NOM) Monika (GEN) se trouve sur rue (LOC) Gołębia (LOC).
(La maison de Monika se trouve dans la rue Gołębia.)
37. Muzeum jest na placu Wiosny Ludów.
musée (NOM) est sur place (LOC) Wiosny Ludów (GEN)
(Le musée est sur la place de Wiosna Ludów.)
24. Kościół Mariacki jest na rynku.
église (NOM) Mariacki (Adj. NOM) est sur place du marché (LOC)
(L'église de Sainte Marie est sur la place du marché.)
40. Muzeum znajduje się na wprost hotelu.
musée (NOM) se trouve en face hôtel (GEN)
(Le musée se trouve en face de l'hôtel.)
13. Szkoła jest na wprost domu Moniki.
école (NOM) est en face maison (GEN) Monika (GEN)
(L'école se trouve en face de la maison de Monika.)
29. Trzeba skręcić w prawo na rynku.
faut tourner à droite sur place du marché (ACC)
(Il faut tourner à droite dans la place du marché.)

B.1.2 Phrases où seuls les SPrép ont été présentés dans l'input (13)

8. Złodziej jedzie do rynku.
voleur (NOM) va jusqu'à place du marché (GEN)
(Le voleur va à la place du marché.)
10. Uczniowie biegną do szkoły.
élèves (NOM, pl) courent jusqu'à école (GEN)
(les élèves courent à l'école.)
17. Ludzie spieszą się do domu.
gens (NOM pl) se dépêchent jusqu'à maison (GEN)
(Les gens vont vite à la maison.)
19. Nauczyciel idzie ulicą Szewską.
enseignant va rue (INSTR) Szewska (INSTR)
(L'enseignant prend la rue Szewska.)

22. Należy wejść w ulicę Bracką.
convient entrer dans rue (ACC) Bracka (ACC)
(Il convient d'entrer dans la rue Bracka.)
36. Należy wjechać na ulicę.
convient entrer sur rue (ACC)
(Il convient d'entrer dans la rue.)
46. Musisz biec na rynek.
(tu) dois courir sur place du marché (ACC)
(Tu dois courir sur la place du marché.)
51. Musimy wjechać w rynek.
(nous) devons entrer en voiture dans place du marché (ACC)
(Nous devons entrer dans la place du marché.)
54. Zamek widać na wprost hotelu.
château (NOM) (on) voit en face hôtel (GEN)
(On voit le château en face de l'hôtel.)
56. Budynek stoi na wprost domu Moniki.
immeuble est debout en face maison (GEN) Monika (GEN)
(L'immeuble est en face de la maison de Monika.)
62. Wieża stoi na rynku.
tour (NOM) est debout sur place du marché (LOC)
(La tour est sur la place du marché.)
34. Ławka stoi na placu.
banc (NOM) est debout sur place (LOC)
(Le banc est sur la place.)
50. Samochód stoi na ulicy Gołębiej.
voiture (NOM) est debout sur rue (LOC) Gołębia
(La voiture est dans la rue Gołębia.)

B.1.3 Phrases où seul le nom dans le Sprép est absent de l'*input* (9)

27. Trzeba iść prosto do ogrodu.
faut aller droit jusqu'à jardin (GEN)
(Il faut aller tout droit jusqu'au jardin.)
64. Trzeba iść prosto do wieży.
faut aller droit jusqu'à tour (GEN)
(Il faut aller tout droit jusqu'à la tour.)

41. Trzeba skręcić w prawo w aleję.
faut tourner à droite dans allée (ACC)
(Il faut tourner à droite dans l'allée.)
52. Trzeba skręcić w lewo w zaułek.
faut tourner à gauche dans ruelle (ACC)
(Il faut tourner à gauche dans une ruelle.)
4. Trzeba skręcić w prawo na targ.
faut tourner à droite sur marché (ACC)
(Il faut tourner à droite dans le marché.)
12. Trzeba skręcić w lewo na łąkę.
faut tourner à gauche sur le pré (ACC)
(Il faut tourner à gauche dans le pré.)
58. Muzeum znajduje się na wprost sądu.
musée se trouve en face tribunal (GEN)
(Le musée se trouve en face du tribunal.)
3. Dom Moniki jest na skwerku.
maison (NOM) Monika (GEN) est sur square (LOC)
(La maison de Monika est sur le square.)
63. Szkoła znajduje się w osiedlu.
école (NOM) se trouve dans cité (LOC)
(L'école se trouve dans la cité.)

B.2 Phrases incorrectes (15)

Les violations concernent seulement la morphologie nominale. Les cas correspondant à la préposition ont été remplacés par le Nominatif sauf *rynek* en 31 où on a utilisé la forme du génitif car la forme de l'accusatif masculin exigée ici correspond à celle du nominatif masculin.

59. Trzeba iść prosto do rynek.
faut aller droit jusqu'à place du marché (NOM)
(Il faut aller tout droit jusqu'à la *place du marché.)
35. Trzeba iść prosto do szkoła.
faut aller droit jusqu'à école (NOM)
(Il faut aller tout droit jusqu'à l'*école.)
7. Trzeba iść prosto do plac.
faut aller droit jusqu'à place (NOM)
(Il faut aller tout droit jusqu'à la *place.)

49. Trzeba iść prosto do dom.
faut aller droit jusqu'à maison (NOM)
(Il faut aller tout droit jusqu'à la *maison.)
33. Trzeba iść prosto do ulica.
faut aller droit jusqu'à rue (NOM)
(Il faut aller tout droit à la *rue.)
43. Trzeba iść ulica Szewską.
faut aller rue (NOM) Szewska (NOM)
(Il faut prendre la *rue Szewska.)
16. Trzeba iść prosto na rynek.
faut aller droit sur place du marché (NOM)
(Il faut aller tout droit sur la *place du marché.)
20. Trzeba skręcić w prawo w ulica Bracką.
faut tourner à droite dans rue (NOM) Bracka (NOM)
(Il faut tourner à droite dans la *rue Bracka.)
11. Trzeba skręcić w lewo na ulica Solskiego.
faut tourner à gauche sur rue (NOM) Solskiego (GEN)
(Il faut tourner à gauche dans la *rue de Solski.)
31. Trzeba skręcić w lewo w rynku.
faut tourner à gauche dans place du marché (GEN)
(Il faut tourner à gauche à la *place du marché.)
44. Dom Moniki znajduje się na ulica
maison (NOM) Monika (GEN) se trouve sur rue (NOM)
Gołębiej.
Gołębia (NOM)
(La maison de Monika se trouve sur la *rue Gołębia.)
1. Muzeum jest na plac Wiosny Ludów.
musée (NOM) est sur plac (NOM) Wiosna Ludów (GEN)
(Le musée est sur la *place de Wiosny Ludów.)
28. Kościół Mariacki jest na rynek.
église (NOM) Mariacki (NOM) est sur place du marché (NOM)
(L'église Mariacki est sur la *place du marché.)
53. Muzeum znajduje się na wprost hotel.
musée (NOM) se trouve en face hôtel (NOM)
(Le musée se trouve en face de l'hôtel.)

42. Szkoła jest na wprost dom Moniki.
école (NOM) est en face maison (NOM) Monika (GEN)
(L'école est en face de la *maison de Monika)

B.3 Phrases distracteurs (10)

48. W Krakowie można dobrze zjeść.
à Krakow (LOC) (on) peut bien manger.
(A Cracovie on peut bien manger.)
26. Pierogi ruskie są najlepszym daniem.
ravioles (NOM) ruskie (NOM) sont le meilleur plat (GEN)
(Les ravioles à la russe sont le meilleur plat.)
60. Na następne wakacje jadę do Niemiec.
sur suivantes vacances (ACC) (je) vais en Allemagne (GEN)
(Pour les prochaines vacances je vais en Allemagne.)
39. Studiuję biologię na uniwersytecie w Lublinie.
(je) étudie biologie (ACC) sur université (LOC) à Lublin (LOC)
(J'étudie la biologie à l'université à Lublin.)
6. Dzieci idą do restauracji z babcią.
enfants (NOM) vont à restaurant avec grand-mère (INSTR)
(Les enfants vont au restaurant avec la grand-mère.)
5. Tato Moniki jest lekarzem.
papa (NOM) Monika (GEN) est médecin (INSTR)
(Le papa de Monika est médecin.)
57. Moja koleżanka jest profesorem francuskiego.
ma (NOM) copine (NOM) est professeur (INSTR) français (GEN)
(Ma copine est professeure de français.)
32. Moj brat zna polski i angielski.
mon (NOM) frère (NOM) connaît polonais (ACC) et anglais (ACC)
(Mon frère connaît le polonais et l'anglais.)
14. Siostra Piotra lubi Paryż.
soeur (NOM) Piotr (GEN) aime Paris (ACC)
(La soeur de Piotr aime Paris.)
38. Pies ciągnie pana.
chien tire monsieur (ACC)
(Le chien tire le monsieur.)

Annexe C Tâche d'indication d'itinéraire

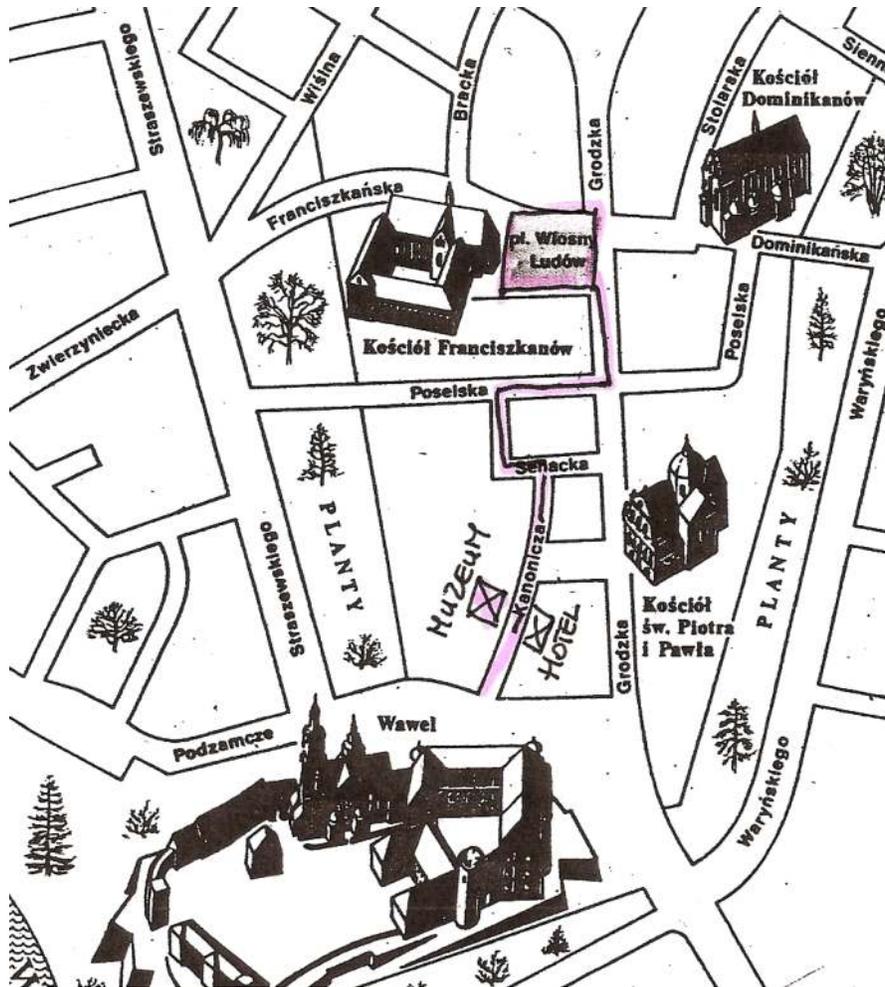


FIGURE 14 : Plan

- (15) Consigne :
En se servant d'un plan, décrire à quelqu'un comment se rendre dans un lieu indiqué.

'Comment il faut aller au musée de Stanislaw Wyspianski?'

Chapter 9

Transfer (or lack thereof) and the accusative case in L2 Polish

Jacopo Saturno

University of Bergamo

This paper discusses the role of transfer in the L2 acquisition of the Polish accusative case by speakers of closely related languages (as L1 or L2). Although Slavic languages have been somewhat neglected so far in terms of empirical SLA research, the majority of L2 Polish learners in present-day Poland are indeed speakers of Slavic languages, which makes this language family a privileged research ground for matters related to transfer. Following a review of the theoretical approaches deemed most relevant for the analysis (mainly Processability Theory and the Learner Variety Approach), the paper presents three empirical studies conducted by the author. The discussion will compare transfer-based accounts of the interlanguage structure to explanations relying on universal acquisition principles.

1 Introduction: Genesis and rationale of the study

My *hommage* to Daniel Véronique is a discussion on transfer in the acquisition of L2 Polish by speakers of other Slavic languages, either as L1 or L2. With the partial exception of Russian, Slavic languages have been somewhat neglected by SLA research so far. Nevertheless, they are now likely to receive greater attention thanks to the notable role of L2 Polish in two recent, large-scale historical events. The first is the massive influx of job-seekers that entered Poland from the neighbouring Slavic-speaking countries following the country's accession to the European Union in 2004, which in turn produced rapid economic growth over the subsequent two decades. The second event is the 2022 invasion of Ukraine. Along with other countries, Poland welcomed a great number of refugees, most of whom were speakers of East Slavic languages, i.e. Belarusian, Russian, and



Ukrainian. Even before the invasion, East Slavic Speakers (ESSs from now on) represented the vast majority of foreigners in Poland (Główny Urząd Statystyczny 2020a,b, 2021). Both job seekers and refugees are likely to remain in the country for at least some time, and will thus need to integrate into Polish society and acquire the local language. This situation offers SLA research the opportunity to study an acquisition process that concerns a great number of learners and is at the same time remarkably uniform and rather peculiar due to the proximity of the newcomers' L1s to the target language. Conversely, it is to be hoped that the insights of SLA research may facilitate the refugees' integration into the host country through more effective language teaching.

The paper is organised as follows. §2 presents an overview of research on transfer. In §3, four Polish grammatical structures are described in detail and compared to their East Slavic counterparts in order to provide the necessary background information. The available literature on the acquisition of Slavic L2s is then reviewed. §4 summarises three published studies conducted by the author on the acquisition of L2 Polish by learners with knowledge of Russian. After a description of the shared methodological points, the specificities of each study are presented along with the main results. The discussion in section 4 summarises, compares and comments on the findings of the three studies in light of general reflections on language transfer.

2 Theoretical foundations: From contrastive analysis to universal acquisition paths

In order to outline the theoretical background of the chapter, the present section will provide a general overview of the debate opposing transfer-based accounts of interlanguage structure to research on near-universal acquisition sequences. The focus is on Polish nominal morphology, with particular regard to the accusative case, a notoriously difficult structure to acquire across languages (Artoni 2020, Baten & Verbeke 2020, Magnani 2020, Saturno 2020b). For reasons of space, it will not be possible to discuss general theoretical models.¹

With no claim to exhaustiveness or chronological accuracy, the starting point of this discussion is the notion of *contrastive analysis*, traditionally attributed to Lado (1957), although its origin arguably dates back to earlier work (see Odlin 2016). In the behaviourist view (Skinner 1957), language acquisition is seen as the result of the transfer of L1 “habits” into the target language. Differences and

¹Interested readers are referred to Bardel (2019).

similarities between the L1 and the L2 are believed to respectively hamper and facilitate acquisition. Contrastive analysis aimed to identify potentially problematic points, based on the assumption that “those elements which are similar to [the learner’s] native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult” (Lado 1957: 2). However, it soon became clear that predicted errors did not always occur in empirical data, while at the same time other types occurred that were not predicted. Most importantly, the same errors were made by learners irrespective of their L1. The *morpheme studies* of the 1970s (see Dulay et al. 1982 for a synthesis) focussed on this last point. Investigating the acquisition of inflectional morphemes in L2 English, Dulay & Burt (1973: 256) concluded that there seemed to be “a common order of acquisition for certain structures” independently of the learner’s L1 (Figure 1).

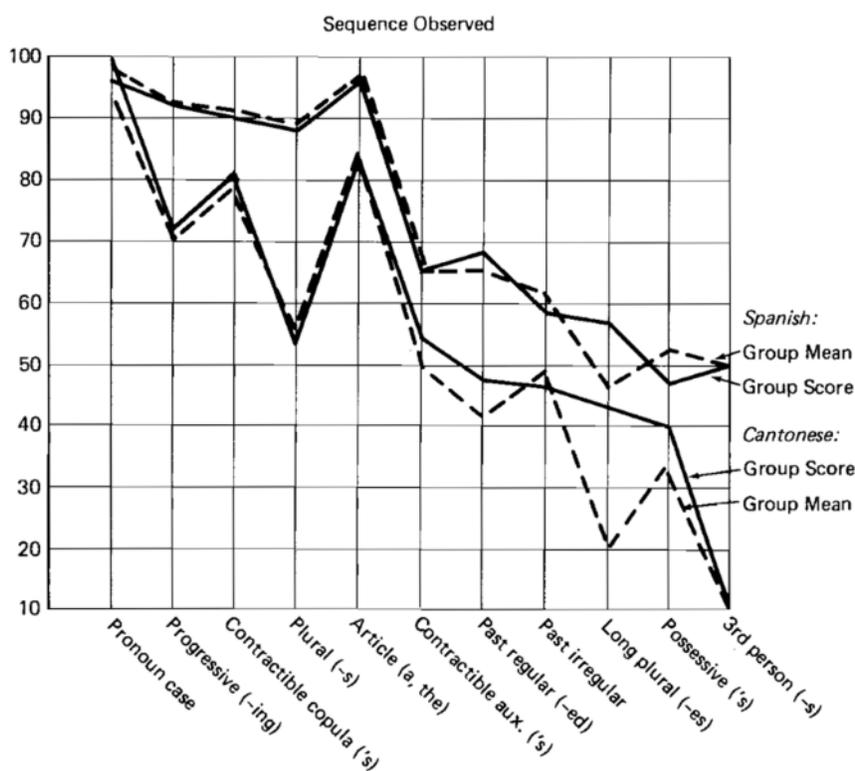


Figure 1: Acquisition sequences for Spanish- and Cantonese-speaking learners of L2 English (Dulay & Burt 1974, cited in Dulay et al. 1982: 206)

Over time, various attempts have been made to reconcile and integrate the positions insisting on the role of language transfer with those emphasizing the common features of the acquisition process. To exemplify, it has been shown that

in general, learners initially process content words before anything else (VanPatten 2004). Nonetheless, the L1 may lead them to rely more heavily on cues that are particularly important in their L1. In a set of studies on the acquisition of temporal reference, Ellis & Sagarra (2010a,b, 2011) and Sagarra & Ellis (2013) found that speakers of morphologically poor languages such as Chinese and English tended to rely more heavily on lexical cues than did speakers of morphologically more complex languages, such as Spanish, Russian, or Romanian.

Contrastive analysis is still a popular prism to analyse language errors, especially when the learners' L1 is closely related to the target language. Most research on the acquisition of L2 Polish by speakers of Slavic languages indeed adopts this perspective (cf. Saturno 2022a for a review), attributing most errors to the influence of the L1, whereas some may in fact have an alternative explanation involving universal acquisition tendencies.

A further debated topic in the approaches that admit a role for transfer is whether it can originate exclusively from the L1 or from other L2s as well. The latter position is supported by a growing body of research (see Bardel 2019 for a synthesis). In a study on the placement of negation in L3 Italian by learners with and without knowledge of other Romance languages, Bardel (2006) demonstrated that the highest performance was achieved by learners with knowledge of L2 Spanish, whose negation system is closest to that of Italian. Rothman & Cabrelli Amaro (2010) found evidence of transfer from the L2 in the acquisition of L3 Italian and L3 French null subjects by L1 English learners with knowledge of L2 Spanish. Some go so far as to claim that even within the same language family, L2 influence dominates over L1 influence (Bohnacker 2006, Bardel & Falk 2007).

The next section will narrow down this general discussion on transfer in L2 acquisition to the case of the Slavic language family.

3 Acquisition of Slavic languages

This section presents a selection of the available literature on the acquisition of Slavic languages by learners with and without knowledge of related languages. Before turning to the review, however, it seems worthwhile to first highlight the main similarities between the members of this language family that are directly relevant for the present discussion, in order to illustrate in what respects the acquisition process may be supposed to benefit from transfer.

3.1 Proximity among Slavic languages

Polish and East Slavic languages belong to the same Slavic branch of Indo-European languages, although to different subgroups, Polish being a West Slavic language. A substantial proportion of words and structures can be regarded as mutually intelligible even by speakers without linguistic expertise.

The proximity of Polish to East Slavic is illustrated in (2), where the Russian and Ukrainian translation of the Polish sentence in (1) are presented. Since the texts in (2) are perfectly parallel, the morphological glosses and the translations are presented only once.

- (1) W lat-ach pięćdziesiąt-yh lata-li-śmy nad Europ-ą.²
 in year-LOC.PL fiftieth-LOC.PL.NONVIR fly-PST.VIR-1PL over Europe-INS.SG
 'In the 1950s we were flying over Europe'.³ (L1 Polish)

- (2) V p'jatydesjat-yh god-ach my lete-li nad Evrop-oj.⁴
 U p"jatydesjat-yh rok-ach my lita-ly nad Jevrop-oju.⁵
 in fiftieth-LOC.PL.INANIM year-LOC.PL we:NOM fly-PST. 1PL over
 'In the 1950s we were flying over Europe'.⁶
 (L1 Russian and L1 Ukrainian, in this order)

Some words are identical in the three languages in terms of meaning, phonology and use. To exemplify, *nad* is pronounced /nad/, means 'over' and is followed by the instrumental case in all the languages considered. Further, intricate relations at times involve words that within a given text may not appear to be directly related, but may be intelligible in light of the whole L1 system. For speakers of Russian, the lexical morpheme in Ukrainian *rok-ach* 'year-LOC.PL' may not be recognizable or correctly interpretable. In contrast – despite the fact that it is not related to its direct Russian counterpart *god-ach* 'year-LOC.PL' – the Polish form *lat-ach* 'year-LOC.PL' will probably cause no particular difficulty thanks to the existence in Russian of the form *let* 'year:GEN.PL', an allomorph of the lexeme *god* 'year' comprised in the text. As demonstrated by *-ach* 'LOC.PL' in the preceding examples, an inflectional ending may well be recognizable even if the lexical morpheme is not. Finally, identifiable lexemes may be marked by opaque inflectional endings, like Pol. *-q* in *Europq* 'Europe-INS.SG' for speakers of East Slavic.

²<https://www.lot.com/pl/pl/odkrywaj/o-lot/historia-lotu>

³<https://www.lot.com/pl/en/explore/about-lot/lot-history>

⁴<https://www.lot.com/ru/ru/explore/about-lot/lot-history>

⁵<https://www.lot.com/ua/uk/explore/about-lot/lot-history>

⁶<https://www.lot.com/pl/en/explore/about-lot/lot-history>

In fact, grammatical meaning is often deducible from other clearly recognisable elements, like the preposition *nad* ‘over’.

3.2 Comparative descriptions of a few structures of interest

This section presents a comparative description of the accusative case in Polish (the target language of the studies presented in §4) and East Slavic languages (the learners’ L1), here illustrated using Russian.⁷ The target structure is of interest because of its slightly different realization in the languages considered. As will be shown in greater detail in §3.2, the Polish structure differs from its East Slavic counterpart either in the morph instantiating the accusative morpheme (*-ę* vs. *-u* in the ACC.SG) or in the Differential Object Marking pattern triggered by the noun semantics (ACC.PL = NOM.PL vs. ACC.PL = GEN.PL).

Before moving further, the choice of Russian as the representative of East Slavic languages requires clarification, since the most numerous group of L2 Polish learners in Poland is represented by citizens of Ukraine. First, Russian is a widely studied foreign language and functioned as the vehicular language of central Asia and Eastern Europe, where it is still widely represented in popular culture and the media. Since the studies presented in this paper were designed to address not only Ukrainian speakers, but also non-Slavic learners of L2 Russian, this language seemed the natural choice. Second, Ukrainians have a varied language repertoire. In the last official census, 67.5% of respondents declared themselves speakers of Ukrainian, 29.6% of Russian (State Statistics Committee of Ukraine 2001). In a more recent survey, Ukrainian and Russian were indicated as their mother tongue by respectively 63% and 35% of respondents (Kantar 2019), with significant variation by communicative context, respondent age and area of residence, which may suggest a situation of bilingualism, or even diglossia. As a general note, survey data should be handled with care, since some responses may in fact result from national self-identification rather than actual language use. Finally, there exists a continuum of Russian-Ukrainian and Russian-Belarusian mixed varieties, respectively known as *suržyk* (Bilaniuk 2004, Danylenko 2016, Del Gaudio 2018) and *trasjanka* (Woolhiser 2014, Hentschel 2017, Del Gaudio 2018).

3.2.1 Morphological expression of subject and object

With the exception of Bulgarian and Macedonian, Slavic languages share a rich system of nominal inflectional morphology, expressing the categories of gen-

⁷This section only presents the information that is deemed relevant for the present discussion. For more detailed information on the languages in question, see Comrie (2003).

Table 1: Gender system, plural. Agreement patterns exemplified with Rus. etot, Pol. ten ‘this’

male, adult (virile)		+		–		
human		+		–		
animate		+		–		
NOM	Rus	<i>eti rybak-i</i>	<i>eti mam-y</i>	<i>eti ryb-y</i>	<i>eti znak-i</i>	<i>eti okn-a</i>
	Pol	<i>ci rybac-y</i>	<i>te mam-y</i>	<i>te ryb-y</i>	<i>te znak-i</i>	<i>te okn-a</i>
GEN	Rus	<i>etich</i>	<i>etich</i>	<i>etich ryb-∅</i>	<i>etich</i>	<i>etich</i>
		<i>rybak-ov</i>	<i>mam-∅</i>		<i>znak-ov</i>	<i>okon-∅</i>
	Pol	<i>tych rybak-ów</i>	<i>tych</i>	<i>tych ryb-∅</i>	<i>tych</i>	<i>tych</i>
			<i>mam-∅</i>		<i>znak-ów</i>	<i>okien-∅</i>
ACC	Rus	= GEN	= GEN	= GEN	= NOM	= NOM
	Pol	= GEN	= NOM	= NOM	= NOM	= NOM
	Eng	‘fisherman’	‘mum’	‘fish’	‘sign’	‘window’

3.3 Acquisition of Slavic L2s in the absence of positive transfer

This section summarises a selection of the existing research on the acquisition of Slavic languages by speakers *without* knowledge of related languages, so as to establish a baseline to interpret the data presented in §3.4.

Research within the so-called *learner variety approach* (Perdue 1993) concluded that in the *Basic Variety* – the earliest stages of acquisition – “lexical items typically occur in one invariant form” (Klein & Perdue 1997: 311), called the *basic word form*. Grammatical and pragmatic meaning is expressed through word order (6).¹³

- (6) [Ar'tisk-a poz'dravja tu'ma]k-a].
 artist-NOM.SG cheers interpreter-NOM.SG

‘The artist says hello to the interpreter.’

(L2 Polish, Saturno & Watorek 2020: 51)

In addition to word order, semantic criteria such as animacy contrasts may also contribute to meaning disambiguation (7).

¹³Throughout this chapter, the morphological glosses of L2 examples only indicate the target language form that most closely resembles the learner-produced form. They do *not* imply that the interlanguage and native varieties share the same categories and organisational principles (e.g. case).

- (7) [Dʒulj-a 'lubi her'bat-e 'kol-a i tʃoko'lad-a].
 Giulia-NOM likes tea-ACC.SG coke-NOM.SG and chocolate-NOM.SG
 'Giulia likes tea, coke and chocolate.' (L2 Polish, Saturno 2019a: 131)

Since the universality of the acquisition process derives from the general cognitive processes that shape it, within the learner variety approach the role of the L1 is typically seen as limited to details of otherwise largely shared tendencies, such as the headedness of compounds if the target language allows for both head-initial and head-final constructions (Broeder et al. 1993).

From an entirely different point of view, Processability Theory (PT: Piennemann 1998, Bettoni & Di Biase 2015) postulates that the “difficulty” of grammatical structures – and thus, their place in an acquisition sequence – is accounted for and predicted by their cognitive accessibility. Following a *lemma access* stage in which words are produced in a single, invariant word form, typically (but not necessarily) modelled on the nominative singular, a sort of mini-paradigm (Bittner et al. 2000) arises, opposing the basic word-form to a marked, “non-nominative” one (8).

- (8) a. Videla volk-e.
 saw:FEM wolf-NON_NOM
 '(She) saw a wolf.' (L2 Russian, Artoni & Magnani 2015: 188)
- b. Su videli krevet-a.
 AUX:3PL seen:PL bed-NON_NOM
 '(They) saw a bed.' (heritage Serbian, Di Biase et al. 2015: 209)

Object case marking first emerges in its canonical post-verbal position. In Object-Subject structures, the accusative marking sometimes overextends to nouns performing the subject function, like *balerina* in (9). At this stage, pre-verbal nouns in the object function still appear in their basic word form, like *vilka*.

- (9) Vilka-a prinës balerin-u.
 fork-NOM.SG bring:PST.SG.M dancer-ACC.SG
 'It is the dancer that brought the fork.'
 (L2 Russian, Artoni & Magnani 2015: 190)

Only at more advanced developmental stages do learners acquire the ability to case-mark the object in syntactically marked structures like OS, which in turn makes it possible to manipulate word order for pragmatic purposes (10).

- (10) *Vilk-u prinesla balerin-a.*
 fork-ACC.SG bring:PST.SG.F dancer-NOM.SG

‘It is the dancer that brought the fork.’

(L2 Russian, Artoni & Magnani 2015: 189)

Within PT, the L1 plays only a marginal role: even if a target language structure is already familiar to the learner from other known languages, transfer will only occur once the learner has reached the corresponding developmental stages (see §3.4.2).

3.4 Acquisition of Slavic languages by speakers of related languages

This section describes various aspects of the acquisition of Slavic L2s by speakers with knowledge of related languages, in order to highlight the differences that transfer may introduce compared to a situation in which the learner has no such knowledge (§3.3). Unless otherwise specified, the examples concern L2 Polish.

3.4.1 Transfer in reception

In the domain of comprehension, Saturno (2019b) showed that L1 Italian university students of L2 Russian were often able to make appropriate grammatical inferences about Polish, a language they had no experience of. The following examples were elicited in a translation task. In Figure 2, the unfamiliar ending *-u* in *bagaż-u* ‘luggage-GEN.SG’ is correctly interpreted based on the transparent *-ego* ending in *podręczn-ego* ‘hand(ADJ)-GEN.SG’, with which it agrees.

jedną sztukę bagażu podręcznego, nie większą niż 55

Figure 2: Target-like analysis of a grammatical structure through inter-comprehension

While in Russian the ending *-u* is not typically associated with the genitive case,¹⁴ but rather with the dative or accusative (11), *-ego* is one of the allomorphs of the masculine and neuter genitive singular morpheme, e.g. Rus. *choroś-ego* ‘good-GEN.SG’.

¹⁴There is a handful of lexical items that may be marked by a “genitive” case in *-u*, but that form is more accurately described as partitive, e.g. *nemnogo sachar-u* ‘a little sugar-PART’.

- (11) a. DAT.SG of masculine and neuter nouns, e.g. *transport-u*
 ‘transport(M)-DAT.SG’ (L1 Russian)
 b. ACC.SG of feminine nouns in *-a*, e.g. *transportirovk-u*
 ‘transportation(F)-ACC.SG’ (L1 Russian)

In other cases, however, the assumption that the same morphosyntactic patterns apply in the unknown L2 and in the known languages may lead to erroneous inferences. In the expression in (12), the reader is confronted with a grammatical structure that partially diverges between Polish and Russian (see §3.2.1). The masculine noun *transportu* here appears in the GEN.SG because it functions as direct object within the scope of negation, while in Russian it would probably occur in the ACC.SG form (although the genitive is also possible, theoretically).

- (12) Nie możemy zagwarantować transport-u bagaż-u.
 NEG can:1PL guarantee:INF transport-GEN.SG luggage-GEN.SG
 ‘We cannot guarantee that the luggage will be transported.’ (L1 Polish)

For a reader with knowledge of Russian, the form *transportu* is likely to be unexpected for at least two reasons. First, an obviously transitive verb (*zagwarantować* ‘guarantee’) is followed by a form that seems different from the expected accusative case, which in Russian is expressed by a zero morph (*transport*, identical to NOM.SG). Second, as shown in (11), in Russian the ending *-u* is associated with two meanings that both seem inappropriate in the present context. Thus, in addition to the correct explanation, the reader may choose among three possible accounts: a) *zagwarantować* does not govern the accusative case, b) *transportu* is the accusative form of a feminine noun, or c) *transportu* is the accusative form of a masculine noun despite its odd-looking ending. In Figure 3, the student opted

Z powodu ograniczonego miejsca ^{IN} na pokładzie nie możemy
 LIMITATO POSTO Gen.Sing. AEREO
 zagwarantować transportu bagażu podręcznego w kabinie. W
 GARANTIRE IL TRASPORTO ACCUSATIVO CABINA
 (infinito)

Figure 3: Erroneous analysis of a grammatical structure through inter-comprehension

for either b) or c). All analyses are regrettably incorrect, although one may wonder to what extent such erroneous inferences may jeopardise comprehension. Moreover, the learner's metalinguistic analysis of the fragment in question relies on grammatical categories that are indeed appropriate to describe the system of Polish.

Despite the possibility of erroneous grammatical inferences, these observations are reminiscent of the following argument:

“Suppose someone to assert: *The gostak distims the doshes*. You do not know what this means; nor do I. But if we assume that it is English, we know that the *doshes* are *distimmed* by the *gostak*. We know too that one *distimmer* of *doshes* is a *gostak*. If, moreover, the *doshes* are galloons, we know that some galloons are *distimmed* by the *gostak*. And so we may go on, and so we often do go on”.
(Ogden & Richards 1923: 46)

In the Slavic context, a similar point was made by the Soviet linguist Lev Ščerba through the aphorism *leksika – dura, grammatika – molodec* ‘the lexicon is a fool, grammar is clever’ (Ščerba 1974: 88). The maxim refers to the fact that a sentence like *glokaja kuzdra šteko budlanula bokra i kudrjačit bokrenka*, though entirely composed of non-words, can still be described in terms of parts of speech and inflectional morphology based on knowledge of Russian grammar (Uspenskij 1954: 247–252).

From the evidence presented above, it can be concluded that thanks to the similarity of the grammatical system of Polish and East Slavic, even non-native speakers of a Slavic language exhibit rather good skills in the domain of comprehension and grammatical inference. The following section will consider the problem of language production in the same conditions.

3.4.2 Transfer in production

Interlanguage features attributable to East Slavic languages have been extensively documented and analysed in Polish scholarship, though almost exclusively from a non-quantitative perspective. In particular, the interlanguage realization of the Polish accusative case considered here seems to frequently betray L1 transfer. Starting with the accusative singular of feminine nouns, its realization as *-u* (as opposed to *-ę*) is described as a very common pattern (13).

- (13) *dobrze znać* **histori-ju*
 well know:INF history-ACC.SG (East Slavic form)
 ‘to know history well’ (L2 Polish, Górska 2015: 363)

The same is true of object marking within the scope of negation, which often appears in the accusative rather than in the expected genitive. Moreover, said accusative in turn may be expressed by its Polish form in *-ę* (14a), or its East Slavic counterpart in *-u* (14b).

- (14) a. Nie przegap *szans-ę.
not miss:IMP.2SG opportunity-ACC.SG (Polish form)
'Don't miss the opportunity.' (L2 Polish, Izdebska-Długosz 2021a: 325)
- b. Nie lubię *herbat-u.
not like:1SG tea-ACC.SG (East Slavic form)
'I don't like tea.' (L2 Polish, Izdebska-Długosz 2021a: 224)

Concerning DOM, entities belonging to different grammatical genders in Polish and East Slavic ('women' and 'birds' in the examples 15a and 15b) are often case-marked according to the East Slavic pattern in the interlanguage, i.e. with an accusative form syncretic with the GEN.PL, rather than the NOM.PL required by the target language (15). The same is true of agreeing parts of speech, like the adjective *wysportowan-yh* 'sporty-ACC.PL.VIR' (required *wysportowan-e* 'sporty-ACC.PL.NONVIR').

- (15) a. Wojtek lubi *wysportowan-yh *kobiet-∅.
Wojtek:NOM like:3SG sporty-ACC.PL=GEN.PL woman-ACC.PL=GEN.PL
'Wojtek likes sporty women.' (L2 Polish, Izdebska-Długosz 2021a: 188)
- b. Dzieci karmią *ptak-ów.
child:NOM.PL feed:PRES.3PL bird-ACC.PL=GEN.PL
'The children feed the birds.' (L2 Polish, Dąbrowska et al. 2010: 77)

Transfer effects in the L2 acquisition of Slavic languages have also been investigated within PT (§3.3). Indeed, a component of the theory, the Developmentally Moderated Transfer Hypothesis (DMTH: Håkansson et al. 2002, Pienemann et al. 2016), predicts that the presence of a target language feature in another language already known by the learner cannot alter the universal acquisition path. At most, positive transfer can accelerate the systematic and accurate production of the structure in question, but only once it has emerged in the interlanguage. Magnani & Artoni (2021) investigated the development of the accusative case marking among three groups of L2 Russian learners, characterised by typologically differentiated L1s, i.e. a) Italian, with no case-marking at all; b) non-Slavic languages marking case morphologically, but through different strategies than Russian; c) other Slavic languages, exploiting the same case-marking mechanisms

in which the subject appeared on the left or on the right-hand side of a symbol (a heart) representing the verb *like*. This produced SO and OS structures, respectively (17). Target sentences were preceded by a question whose purpose was to topicalise the initial noun, i.e. the object in OS targets and the subject in SO targets. Referents appeared as drawings, in order not to suggest the target word-form in any way. The interrogative pronouns *kto* ‘who:NOM’, *kogo* ‘who:ACC’ and *co* ‘what:NOM/ACC’ were represented by question marks. A target-like example is presented in (17). Participants were required to “read” (i.e., produce) both turns.

- (17) Q. Kto lubi rzek-ę?
 who:NOM likes river-ACC.SG?
 ‘Who likes the river?’
A. Rzek-ę lubi lew-∅.
 river-ACC.SG likes lion-NOM
 ‘It is the lion who likes the river’

Target words belonged to the paradigm of feminine nouns in *-a* and were easily recognisable Slavic cognates. Before the task, participants were given sufficient time to familiarise themselves with these words using a specially prepared visual glossary.

4.1.2 The Elicited Imitation task

In the Elicited Imitation task (EIT) used in study 2 and study 3, learners were asked to listen to a stimulus sentence, perform a distracting task to inhibit phonological memory, and then repeat the stimulus as accurately as possible. The rationale of this procedure is that the EIT does not require learners to merely repeat the stimulus sentence as a string of potentially meaningless sounds, but to decode and re-encode its meaning based on the interlanguage grammar. The EIT has been shown to correlate well with semi-spontaneous speech (Isbell & Son 2022, Kostromitina & Plonsky 2022, Wu et al. 2022) and is widely used to study L2 implicit competence without the risk that the structures of interest might not emerge in spontaneous learner output.

Target items were embedded in carrier sentences of varying length (18).

- (18) Najlepsz-e przyjaciółk-i pozna-ł-a-m na
 best-ACC.PL.NONVIR girlfriend-ACC.PL meet-PST-F-1SG at
 uniwersyteci-e.
 university-LOC.SG
 ‘I met my best (female) friends at university.’

Additionally, the stimuli employed in Study 2 form a simple story (19; target items are morphologically glossed).

- (19) a. Jan jest studentem, a dzisiaj akurat ma lekcję.
Jan is student and today just has classes-ACC.SG
'Jan is a student, and today he just happens to have classes.'
- b. Ale Jana lekcja nie interesuje. Obok jest dziewczyna.
But Jan lesson-NOM.SG not interests. Next is girl-NOM.SG
'But Jan is not interested in the lesson. Next to him is a girl.'
- c. Nie lubisz lekcji? Dziewczynę pyta student.
Not like lesson-GEN.SG? girl-ACC.SG asks student
'Don't you like the lesson? The student asks the girl.'

The EIT was administered individually in a quiet room using a laptop computer equipped with headphones. Target sentences were embedded in a timed PowerPoint presentation.

4.2 Study 1: Speakers of non-related languages with knowledge of a related L2 (Saturno 2020a)

The purpose of this study was to verify whether minimal Polish input coupled with appropriate metalinguistic explanations would be sufficient to allow L1 Italian university students of L2 Russian to case-mark L3 Polish nouns in the object function. In the absence of transfer, one would expect learners to go through a phase characterised by the overextension of a single, invariable word-form. Conversely, the rapid development of the target structure after minimal exposure should probably be attributed to the positive influx of a known related language.

4.2.1 Methodology

The Polish input was represented by a specially designed 20-hour course in Slavic linguistics, focusing on a comparative analysis of Russian and Polish grammar. In the data collection phase, participants performed the Animal Dinner task described in §4.1.1. The procedure was first carried out in L3 Polish and then repeated in L2 Russian, in order to establish a benchmark for the learners' processing skills in the language from which transfer might originate. Participants were asked to perform the test as quickly and spontaneously as possible.

4.2.2 Participants

Twenty-two L1 Italian university students of L2 Russian took part in the experiment. Thirteen of them were enrolled in the second or third year of their BA, while nine were at the MA level. None were familiar with any Slavic language other than Russian.

4.2.3 Results

The data contain numerous instances of overextension of a basic, uninflected word form onto the expected accusative/genitive forms, like *rzek-a* [ˈzeka] ‘river-NOM.SG’ in (20), cf. *rzek-ę* [ˈzɛkɛ] ‘river-ACC.SG’. This pattern is consistent with the acquisition path of Slavic languages by speakers of non-related languages.

- (20) [Lev ˈlubi ˈlubi *ˈzɛk-a]
 lion:NOM.SG likes likes river-NOM.SG
 ‘The lion likes the river.’ (L2 Polish)

However, other errors seem to reflect the influence of L2 Russian. In (21), the forms *ryb-u* [ˈribu] ‘fish-ACC.SG’ and *turyst-ek* [tuˈrystɛk] ‘female_tourists:ACC.PL’ are not instances of the basic word form, but are not target-like either. The accusative case is expressed by the morph that encodes it not in Polish, but in Russian, cf. expected *ryb-ę* [ˈribɛ], *turystk-i* [tuˈrystki]. Though incorrect, these examples point to the learner’s ability to productively manipulate inflectional morphology.

- (21) a. [ˈnʲɛdved-∅ ˈlubi *ˈrib-u]
 bear-NOM.SG likes fish-ACC.SG (Russian morpheme)
 ‘The bear likes fish.’ (L2 Polish)
- b. [*tuˈryst-ek ˈlubi ˈnʲɛdved-∅]
 tourist-ACC.PL=GEN.PL likes bear-NOM.SG
 ‘It is the bear that likes the tourists.’ (L2 Polish)

Finally, superficially target-like responses are often encountered. In (22), *turystk-i* [tuˈrystki] ‘tourist-ACC.PL=NOM.PL’ conforms to the Polish pattern. If transfer from East Slavic applied, one would expect a form syncretic with the genitive, like *turyst-ek* [tuˈrystɛk] ‘tourist-ACC.PL=GEN.PL’ in (21b).

- (22) [tuˈrystk-i ˈlubi nɨdʑˈvʲɛdʑ-∅]
 female_tourist-ACC.PL=NOM.PL likes bear-NOM.SG
 ‘It is the bear that likes the tourists.’ (L2 Polish)

From a quantitative point of view, if both the target-like Polish forms and those modelled on Russian (like [ˈribu] and [tuˈrystek] in example 21) are considered correct (“Pol+Rus” bars in Figure 4), accuracy scores can be very high. This is especially evident in the case of plural animate nouns (third and fourth pairs of bars, respectively), with respect to which the DOM patterns of Polish and Russian diverge the most.

Grouping together the two types of forms seems legitimate in light of the fact that both imply the production of an inflected word-form, as opposed to the nominative overextension typically observed in initial learner varieties.

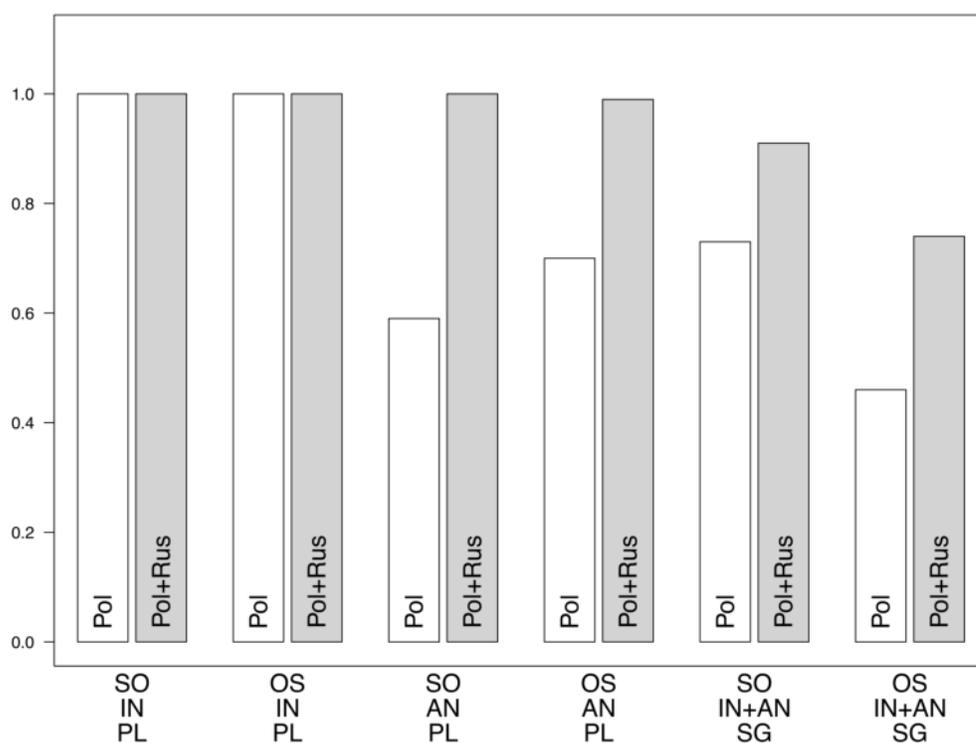


Figure 4: Accuracy by target structure (from Saturno 2020a: 10). Abbreviations: AN = animate nouns; IN = inanimate nouns; OS = Object-Subject word order; PL = plural; Pol = target-like Polish morphology; Pol+Rus = target-like Polish morphology and Russian morphemes; SG = singular; SO = Subject-Object word order.

4.3 Study 2: Speakers of a related L1 in an experimental setting (Saturno 2022b)

The VILLA NOVA¹⁵ project aimed to verify whether or not an exclusively communicative course could lead to the processing of inflectional morphology in the earliest stages of SLA.

4.3.1 Methodology

Participants were exposed to 4:30 hours of Polish communicative instruction (i.e. without any grammatical explanations) and took part in several communicative tasks aiming to elicit target structures in semi-spontaneous production. No written language or meta-language was used throughout the course: all referents and actions were illustrated by pictures. The EIT was administered at the end of the course.

4.3.2 Participants

Since the VILLA NOVA approach was designed to be applicable in a university context, the course was open to all participants eligible to enrol in first-year Polish classes. The only requirement was a lack of knowledge of Polish. The analysis of the enrolment forms makes it clear that only three students had knowledge of Russian as an L2 (self-assessed B1), while the rest were native speakers of it. In order to focus on the status of the potential source of transfer (L1 or L2), therefore, it was decided to compare the results of the three L1 German learners of L2 Russian with an equal number of randomly selected L1 Russian speakers. Considering only six participants is an obvious limitation for the quantitative analysis, but does not preclude the opportunity to make relevant qualitative observations.

4.3.3 Results

Errors most typically consist in the overextension of the nominative case in contexts expressing a syntactic function other than the subject, as in *Magd-a* ['magd-a] in (23).

- (23) [Jan-Ø za'praʃa 'magd-a]
 Jan-NOM.SG invites Magda-NOM.SG
 'Jan invites Magda.' (L2 Polish)

¹⁵Sincere thanks to Christine Dimroth, Roland Meyer and Dorota and Christian Hörrle for their invaluable contribution to the success of the experiment.

The required Polish morphemes are sometimes substituted with their Russian counterpart, appropriately selected in accordance with the syntactic context. In (24), for example, the required Polish accusative in *-ę* (*lekcj-ę* [lektsje] ‘lesson-ACC.SG’) is substituted with the Russian accusative form in *-u* (cfr. Russian *lekci-ju* [lʲektsɨju]).

- (24) [jan stu'dent i 'lektsj-u]
 Jan student:NOM.SG and classes-ACC.SG (Russian morpheme)
 ‘Jan is a student and today he has classes.’ (L2 Polish)

Overextensions of the basic word form occur in the output of all learners, independently of the status of Russian in their repertoire, while the overextension of *-u* was only observed among Russian native speakers.

From a quantitative point of view, errors do seem to be slightly more frequent in the case of the L2 Russian speakers due to the greater number of basic word-forms produced (Table 2). Nevertheless, the effect of the L1 did not prove statistically significant in a GLMM¹⁶ with Poisson error structure, although one should consider the paucity of the data (192 relevant responses).

Table 2: EIT output

L1	participant	errors	correct responses	omissions
Ger	P3	9	18	25
	P11	10	21	21
	P12	2	6	44
Rus	P1	1	3	48
	P10	6	16	30
	P13	3	25	24

4.4 Study 3: Speakers of a related L1 in an experimental setting (Saturno 2023)¹⁷

The primary objective of the study was to identify an acquisition order for a set of L2 Polish morphosyntactic structures. A crucial variable in this respect was the

¹⁶Generalised linear mixed model.

¹⁷The study was made possible thanks to the support of NAWA (*Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej*).

participants' L1 (Slavic vs. non-Slavic). The secondary objective was to correlate the observed linguistic results with sociolinguistic information such as length of stay in Poland, frequency of use of Polish in everyday life, motivation to learn the language, etc.

4.4.1 Methodology

Participants were asked to fill in an online survey and then perform an EIT focussing on eleven morphosyntactic structures, identified as potentially problematic through a comparative analysis of Polish and Russian grammar. A group of L2 Polish teachers with experience in the teaching of East-Slavic Speakers was also consulted. Crucially, the set includes the two target structures considered so far.

4.4.2 Participants

The study considers the output of 161 participants enrolled in the L2 Polish courses offered by a Polish university. 131 of them were ESSs, while the remaining 30 had a non-Slavic L1 background and no knowledge of Slavic languages other than L2 Polish.¹⁸

Unlike the previous two studies, the data were collected in uncontrolled input conditions. Moreover, all participants had been taking L2 Polish classes for a period ranging from less than three months to over five years. The survey data indicate that while most non-ESS were still enrolled in A1 courses even after a long stay in Poland, most ESS were enrolled in B1 courses, which they tended to attain after a relatively short time (Table 3).

4.4.3 Results

The quantitative analysis shows that global accuracy scores are decidedly higher for ESSs compared to non-ESSs (Figure 5). Here and in the following graphs, shaded areas represent credibility intervals, while the red segment indicates the mean score, also reported in figures. Data points represent each participant's mean score. Note that because of the limited number of non-ESSs, the credibility interval for their mean is wider than in the case of the ESSs.

¹⁸These learners' L1s include the following: Amharic, Armenian, Azerbaijan, English, Estonian, Gujarati, Hindi, Italian, Kazakh, Kyrgyz, Latvian, Romanian, Shona, Spanish, Tajik, Turkish, Uzbek, Vietnamese. Some (e.g. Hindi, Romanian, Spanish) indeed exhibit DOM, but do so through patterns that cannot be compared to the Polish structure.

9 Transfer (or lack thereof) and the accusative case in L2 Polish

Table 3: Proportion of learners by L1, length of stay in Poland and proficiency level

L1	level	<3 months	<6 months	<1 year	<2 years	<5 years	other	total
non-ESS	A1	0.08	0.18	0.24	0.1	0.14	0.03	0.77
	A2	0.03	–	0.04	0.04	–	–	0.11
	B1	–	–	0.03	0.03	0.03	0.03	0.12
ESS	A1	0.01	0.01	0.02	–	0.02	0.02	0.08
	A2	0.04	0.08	0.09	0.02	–	–	0.23
	B1	0.03	0.13	0.24	0.17	0.06	0.06	0.69

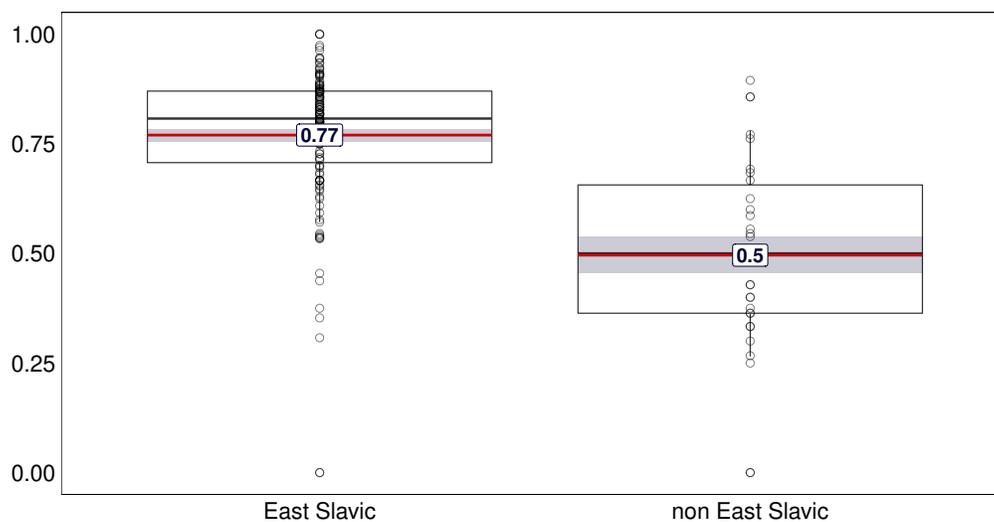


Figure 5: Mean scores by L1, all target structures

Turning to the goal of identifying an acquisition sequence, Figure 6 presents the mean scores obtained by ESS and non-ESS on the eleven target structures, ordered from top to bottom by decreasing accuracy within the East Slavic group.

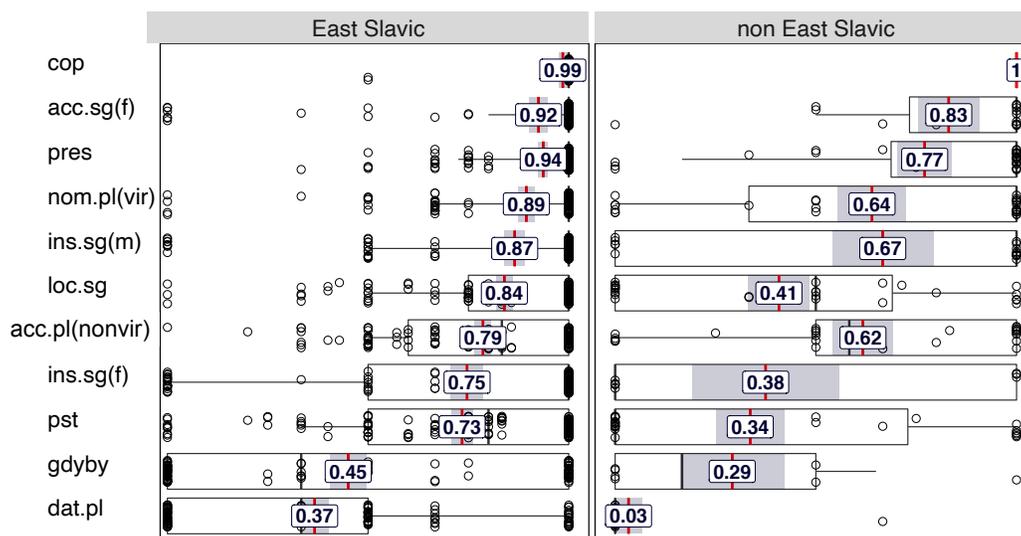


Figure 6: Mean scores by target structure and L1. Abbreviations: cop = copula verb in the present tense; acc.sg(f) = accusative singular of feminine nouns in *-a*; pres = present tense of a set of regular verbs; nom.pl(vir) = nominative plural of nouns belonging to the virile gender; ins.sg(m) = instrumental singular of masculine nouns; loc.sg = locative singular (in *-e*) of nouns; acc.pl(nonvir) = accusative plural of nouns belonging to the non-virile gender; ins.sg(f) = instrumental singular of feminine nouns; pst = past tense of verbs; gdyby = conditional mood; dat.pl = plural dative of nouns.

The acquisition order largely coincides in the two groups, with only minor exceptions. This observation lends empirical support to the view that the role of the L1 in L2 acquisition should not be overestimated. Nevertheless, ESS did achieve higher scores on all structures, a fact which does suggest a facilitating role for L1 proximity to the target language.

Regarding the accusative marking of non-virile nouns – “acc.pl(nonvir)” in Figure 6 – although the non-ESS’ mean score is lower than the ESS’, the difference (ESS = 0.79, non-ESS = 0.62) is not as great as in the case of many other structures. The accusative singular of feminine nouns – “acc.sg(f)” in Figure 6 – is the second easiest structure for both ESSs and non-ESSs.

5 Discussion

The findings of the three studies presented in this chapter can be summarised as follows. First, one observes a tendency to overextend a single, invariable word-form to the required inflected forms. This tendency is common to all participants, regardless of their linguistic repertoire, but is somewhat less noticeable among Slavic learners. Given an adequate statistical sample, on average this group can be shown to perform better than their non-Slavic counterparts.

Altogether, these conclusions suggest that knowledge of a Slavic language facilitates the acquisition of a related language in terms of ease and rapidity of acquisition, but cannot alter the fundamental acquisition path. In particular, it does not eliminate the errors that typically occur in initial learner varieties. In what follows, an analysis of potential arguments in favour of and against transfer will be proposed.

5.1 Arguments in favour of transfer

5.1.1 Overextension from previously known languages

While the overextension of a basic, uninflected word form can be expected independently of the learner's previous linguistic knowledge, the overextension of a form that encodes the required morpheme in the L1 (e.g. *lektsj-u* in 24,¹⁹ modelled on Russian) seems directly attributable to the knowledge of a closely related language.

- (24) [jan stu'dent i 'lektsj-u]
 Jan student:NOM.SG and classes-ACC.SG (Russian morpheme)
 'Jan is a student and today he has classes.' (L2 Polish)

Although from a normative perspective neither utterance is correct, (24) seems considerably closer to the organizational principles of the target language. Grammatical meaning is not conveyed by word order (not exclusively, at least), but by inflectional morphology: the learner knows and manipulates different forms of the same lexical item, selecting them in accordance with the syntactic context. Adopting the terminology of PT (§3.3), such behaviour indicates a more advanced developmental stage. The fact that the actual morph produced is not entirely target-like does not affect the organisational principles of the interlanguage.

¹⁹Example replicated here from §4.3.

DOM patterns consistent with the system of East Slavic but not Polish may be easily interpreted in terms of (negative) transfer, too. To start with, the learner-produced forms are obviously very close to the East Slavic model (ACC=GEN instead of ACC=NOM). Second, it is improbable that the instances of ACC=GEN may result from the overextension of a basic word form modelled on the genitive case, since the latter does not seem a likely model for the basic word form (although such a possibility cannot be excluded). Lastly, compared to the nominative case, the genitive case occurs in a more limited set of contexts and is less frequent in language use. In the plural of feminine and neuter nouns, moreover, it is expressed by a zero morph, which is an anomalous pattern both within the Polish system and typologically. Following the criteria proposed by Croft (1990: 72–91), it can thus be argued that the East Slavic pattern is more marked than its Polish counterpart, and consequently, that it could hardly overextend in the absence of L1 transfer.

The fact that both Slavic and non-Slavic learners of L2 Polish at times inflect nouns following the East Slavic model (in terms of inflectional endings or DOM patterns) is consistent with the suggestion that transfer may occur from a language other than the L1 (see §2). If one accepts that the learners had reached the appropriate developmental stage at the time of data collection, the Developmentally Moderated Transfer Hypothesis (§3.4.2) is not in contrast with these findings, either.

These observations suggest that what matters is not the L1 or L2 status of the language from which transfer originates, but the learner's familiarity with it. High competence is obviously implied if the language in question is a person's L1, but cannot be excluded in the case of advanced L2 learners, either. A promising goal for further research is the identification of objective criteria to determine at what stage a learner becomes sufficiently familiar with a language to trigger positive transfer from it.

5.1.2 Distribution by proficiency level

The language proficiency distribution of the participants in study 3 could be interpreted as the result of a cross-sectional investigation, in which the output of learners potentially characterised by varying proficiency levels is analysed synchronically in order to deduce an acquisition sequence. While Slavic learners quickly progress through proficiency levels, often reaching the B2 threshold within a few months from their arrival in Poland, non-Slavic learners often remain stuck at lower levels (A1–A2) for several years. It cannot be excluded that Ukrainian learners took L2 Polish classes in Ukraine, where this language is more

commonly taught than elsewhere; however, only a limited number of participants reported doing so. Thus, the rapidity of ESS' acquisition may be interpreted as additional evidence pointing to a facilitative effect of their L1. To this it could be added that given their numbers, Slavic learners are often grouped together in exclusively Slavic classes, in which an adequately trained teacher can exploit language teaching approaches and materials designed to maximise the potential of the learners' language repertoire. Indeed, L2 Polish language teaching resources specifically addressed at Slavic speakers have appeared over the last few years (Kołak et al. 2015, Izdebska-Długosz 2017, 2021b), although until recently teachers were reported to adopt general-purpose handbooks (Gębka-Wolak 2018).

5.2 Arguments against transfer

5.2.1 Universal sequences

Abstracting away from the obvious difference in mean scores – vastly superior in the case of ESSs – the acquisition sequences inferable from the distribution of accuracy scores in study 3 (Figure 6) are quite uniform regardless of the learners' L1. This conclusion is consistent with the findings of previous studies (§2). A direct comparison with the developmental sequence identified for similar languages (e.g. Artoni & Magnani 2015 on L2 Russian) is unfortunately impossible because of the different methodological choices made.

A closer investigation of the two structures (out of eleven) in which the ESS' and non-ESS' sequences diverge can be helpful to better illuminate the dynamics of transfer. The first is DOM, in which non-ESS' performance is inconsistently better than in the case of other structures. A possible explanation *not* involving transfer will be outlined in §5.2.2. The second structure concerns a set of consonant alternations occurring in the inflectional paradigm of numerous Polish nouns. The question is discussed in detail elsewhere (Saturno 2023); for the time being it will be sufficient to explain that such consonant alternations occur in East Slavic languages to a more limited extent than they do in Polish, so that it is questionable whether transfer may apply directly.

Particularly noteworthy is also that all the target structures in Study 3 were selected among those that in light of comparative grammar could be hypothesised to cause difficulties to ESSs due to *negative* transfer. Based on a strict evaluation of grammatical accuracy with respect to the target morphemes – that is, leaving aside fluency, vocabulary, etc. – one would thus expect ESSs to perform more poorly than their non-Slavic counterparts, who cannot suffer from negative transfer from other Slavic languages. Clearly, that was not the case. Two

hypotheses may be formulated to account for this observation. First, transfer may simply play no role in SLA. Alternatively, despite the impeding effect of discrepancies between the L1 and the target language, extensive proximity between the two systems may be beneficial in terms of overall L2 processing ease. ESSs might be able to devote fewer cognitive resources than non-ESSs to the processing of those aspects of Polish that are similar to their East Slavic counterparts (vocabulary, morphosyntactic elements, etc.). If said resources are readdressed to the processing of diverging aspects, these would probably be produced more accurately. This view is reminiscent of Skehan's (1998: 168) notion of *processing competence* and Van Moere's (2012: 325–326) *processing efficiency*, defined as “the speed and accuracy with which a learner orally processes familiar language”, which in turn tends to “near effortless processing of language”, or automaticity (DeKeyser 2001).

5.2.2 Overextensions, DOM, markedness, and morphological complexity

In study 3 the DOM of plural nouns was one of the two structures in which the acquisition sequences of ESS and non-ESS diverged. Two explanations may be proposed. First, the gap may be attributed to (negative) transfer affecting ESS, but not non-Slavic respondents. Alternatively, the anomalously higher scores of non-ESS may reflect a structurally non-target-like form, which however happens to coincide with the expected target. To exemplify on L2 French, learner-produced verbal (or verb-like: Klein & Perdue 1997: 312) forms ending in [e], instantiating the basic word form of these lexical items, are homophonous with a variety of target language forms, some of which may be acceptable in a given context, like *préparer* (infinitive), *j'ai préparé* (passé composé 1SG) and *préparais* (imperfect indicative 1SG and 2SG) for [prepare] in (25).

- (25) Je [prepare] le por [manze]
I prepare-? ART por (Spanish) eat-?
'I prepare/prepared something to eat.'
(L2 French, Benazzo & Watorek 2021: 146)

Turning back to the Polish data, in the early stages of acquisition the plural paradigm of a noun may oppose different values of number, but not case. The resulting “partially inflected” word form would probably be modelled on the nominative case due to its frequency and unmarkedness. Superficially target-like output like *studentki* may then be the result of either target-like inflection, representing the morphological expression of number and case (iii. in Table 4), or nominative overextension, with only number being morphologically marked (ii. in Table 4).

spontaneous speech, is not considered a valid source of data by several authors working within the theory (Pienemann 2015, Lantolf & Zhang 2015; discussion in Saturno 2019a). Others, however, have successfully used the task to identify developmental stages (Baten & Cornillie 2019). Altogether, it seems reasonable that because of the adopted methodology and the learners' background, metalinguistic knowledge may have played a role in study 1, in which the L2 Russian learners' performance was quite remarkable in light of the limited input received and the great typological distance between the target language and their mother tongue (Italian). In contrast, the involvement of metalinguistic knowledge seems less conspicuous in studies 2 and 3, although in both cases participants were university students with at least some recent language learning experience.

Further, in all three studies, the statistical sample is not particularly large. This is especially true of studies 1 and 2, in which the output of a class-sized group was analysed. Despite the much larger number of respondents (161), study 3 is not ideal for the purposes of statistical analysis either because of the disproportion between Slavic and non-Slavic learners.²⁰

Finally, one could hypothesise a role for input-related correlates of the learners' L1, such as opportunity to access native input, neighbourhood of residence, etc. (Flege 2009). However, since all participants in study 3 were university students enrolled at the same institution, they are probably characterised by a relatively uniform profile and input basis. In any case, the available data do not make it possible to further pursue this question, which remains open for further research.

6 Conclusion

The studies discussed in this chapter suggest that SLA is rich in universal trends to a large extent independent of the learner's L1. The same types of errors may be found in the output of Slavic and non-Slavic learners of L2 Polish. The most common pattern is the overextension of a basic, uninflected word-form to all accusative contexts, a tendency amply described in the literature on the acquisition of morphologically inflected languages. Further, Slavic and non-Slavic learners appear to share the same developmental path of Polish morphosyntax, again confirming a well-known acquisitional finding.

²⁰This limitation can be attributed to the relative unpopularity of Polish as a foreign language among non-Slavic (in particular, non-Ukrainian) students. This situation in turn is reflected by the modest number of students of Polish outside Poland (Miodunka et al. 2018), especially when compared to Russian, which is commonly taught at university and secondary school levels.

At the same time, a beneficial effect of L1/L2 proximity is hard to deny, at least in terms of acquisition rate and communicative success following limited exposure to the input. Accuracy scores as measured by an EIT were decidedly higher in the case of Slavic learners. Further, some accusative forms were produced along the lines of another known language, from which transfer can reasonably be hypothesised. Indeed, probably based on such evidence, it is a common opinion among L2 Polish teachers that L1/L2 proximity may actually be detrimental to acquisition due to negative transfer and the risk of fossilization, the latter paradoxically resulting from the partial mutual intelligibility of Polish and East Slavic languages. Errors involving gender and DOM in L2 Polish are perceived as “glaring” and “highly disqualifying the idiolect”²¹ (Kravčuk 2020: 148–149), but it seems that serious communicative disruptions can hardly occur because of them, if not perhaps in the domain of referent retrieval, given also the pro-drop character of Polish.²² Adapting Mauranen’s (2012: 144) statement on *English as a Lingua Franca*, one could describe the L2 produced by speakers of closely related languages as often “slightly wrong”, but also “approximately right”.

This text aimed to make a contribution to the long-standing debate on language transfer by analysing L2 Polish data in light of the learners’ previous knowledge of other Slavic languages, a family that has been somewhat neglected by SLA research so far. It is the author’s hope that these reflections will prove useful to those concerned with the learning and teaching of Polish, a language that in the last few years has found itself at the core of large-scale, sometimes dramatic migration phenomena.

Acknowledgements

It is a great pleasure for me to contribute to this volume in honour of Daniel Véronique. I am especially grateful to him for a few fruitful exchanges we had early on in my career. Over time they provided me with much food for thought for my subsequent work, including the studies discussed in this chapter.

²¹Orig. *błędy rażące i mocno dyskwalifikują idiolekt.*

²²Following Martinet (1967), Frajzyngier & Shay (2003: 174–176) argue that “efficiency of reference is indeed the main outcome of the presence of nominal classes” because of the “possibility to refer to a participant by means of an anaphora [including zero anaphora] instead of a full noun or a noun modified by one or more determiners”.

Abbreviations and definitions

ADJ	adjective
ANIM	animate
Blr	Belorussian
DAT	dative
DMTH	Developmentally Moderated Transfer Hypothesis
EIT	Elicited Imitation task
ESS	East Slavic speakers
GEN	genitive
Ger	German
IMP	imperative
INANIM	inanimate
INS	instrumental
L1	native language(s)
L2	any non-native language in a wide sense, independently of the acquisition order (thus L2, L3 etc. in a narrow sense), unless explicitly stated otherwise
LOC	locative
NOM	nominative
NONVIR	in Polish, non-virile gender (§3.2.2)
OBJ	object
OS	object-subject
PART	partitive
PL	plural
PST	past
Rus	Russian
SG	singular
SO	subject-object
SUBJ	subject
TL	target language
V	verb
Ukr	Ukrainian
V2	in Germanic languages, the placement of the finite verb in second position in declarative main clauses
VIR	in Polish, virile gender (§3.2.2)

References

- Aissen, Judith. 2003. Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language & Linguistic Theory* 21(3). 435–483. DOI: 10.1023/A:1024109008573.
- Artoni, Daniele. 2020. *Case in Russian as a foreign language: Description, acquisition, teaching*. Zagreb: Filozofski Fakultet Press.
- Artoni, Daniele & Marco Magnani. 2015. Acquiring case marking in Russian as a second language: An exploratory study on subject and object. In Camilla Bettoni & Bruno Di Biase (eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of processability theory*, 177–193. Amsterdam: EuroSLA.
- Bardel, Camilla. 2006. La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe d'une L3. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 24. 149–180.
- Bardel, Camilla. 2019. Syntactic transfer in L3 learning: What do models and results tell us about learning and teaching a third language? In M. Juncal Gutierrez-Mangado, María Martínez-Adrián & Francisco Gallardo-del-Puerto (eds.), *Cross-linguistic influence: from empirical evidence to classroom practice*, 101–120. Cham: Springer.
- Bardel, Camilla & Ylva Falk. 2007. The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23(4). 459–484. DOI: 10.1177/0267658307080557.
- Baten, Kristof & Frederik Cornillie. 2019. Elicited imitation as a window into developmental stages. *The European Second Language Association* 3(1). 23–34. DOI: 10.22599/jesla.56.
- Baten, Kristof & Saartje Verbeke. 2020. L'acquisition de systèmes casuels en L2: Des études à travers plusieurs théories et langues. *Language, Interaction and Acquisition* 11(1). 19–31. DOI: 10.1075/lia.00006.int.
- Benazzo, Sandra & Marzena Watorek. 2021. Transcription de corpus oraux d'apprenants débutants en français L2. In Giuliano Bernini, Ada Valentini, Jacopo Saturno & Lorenzo Spreafico (eds.), *Superare l'evanescenza del parlato: Un vademecum per il trattamento digitale di dati linguistici*, 127–166. Bergamo: Bergamo University Press. https://aisberg.unibg.it/retrieve/e40f7b8a-8719-afca-e053-6605fe0aeaf2/04_Benazzo.pdf.
- Bettoni, Camilla & Bruno Di Biase. 2011. Beyond canonical order: The acquisition of marked word orders in Italian as a second language. *EUROSLA Yearbook* 11. 244–272.

- Bettoni, Camilla & Bruno Di Biase (eds.). 2015. *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*. Amsterdam: The European Second Language Association.
- Bilaniuk, Laada. 2004. A typology of surzhyk: Mixed Ukrainian-Russian language. *International Journal of Bilingualism* 8(4). 409–425. DOI: 10.1177/13670069040080040101.
- Bittner, Dagmar, Wolfgang Dressler & Marianne Kilani-Schoch (eds.). 2000. *First verbs: On the way to mini-paradigms*. Berlin: ZAS.
- Bohnacker, Ute. 2006. When Swedes begin to learn German: From V2 to V2. *Second Language Research* 22(4). 443–486. DOI: 10.1191/0267658306sr275oa.
- Bossong, Georg. 1998. Le marquage différentiel de l'objet dans les langues d'Europe. In Jack Feuillet (ed.), *Eurotyp 2: Actance et valence dans les langues de l'Europe*, 193–258. Berlin: 10. DOI: 10.1515/9783110804485.193.
- Broeder, Peter, Guus Extra, Roeland van Hout & Kaarlo Voionmaa. 1993. Word formation processes in talking about entities. In Clive Perdue (ed.), *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, vol. 2: Results, 41–72. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Dunstan. 1998. Defining 'subgender': Virile and devirilized nouns in Polish. *Lingua* 104(3–4). 187–233. DOI: 10.1016/S0024-3841(97)00028-4.
- Comrie, Bernard (ed.). 2003. *The Slavonic languages*. London: Routledge.
- Croft, William. 1990. *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511840579.
- Dąbrowska, Anna, Urszula Dobesz & Małgorzata Pasięka. 2010. *Co warto wiedzieć: Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*. Warsaw: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Danylenko, Andrii. 2016. Iazychie and surzhyk: Mixing languages and identities in the Ukrainian borderlands. In Tomasz Kamusella, Motoki Nomachi & Catherine Gibson (eds.), *The Palgrave handbook of Slavic languages, identities and borders*, 81–100. London: Palgrave Macmillan.
- DeKeyser, Robert. 2001. Automaticity and automatization. In Peter Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, 125–151. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Gaudio, Salvatore. 2018. Between three languages, dialects and forms of mixed speech: Dialect and language contacts in Ukrainian-Belarusian transitional area. In Maria Chiara Ferro, Laura Salmon & Giorgio Ziffer (eds.), *Biblioteca di studi slavistici*, 1st edn., vol. 40, 79–93. Florence: Firenze University Press. DOI: 10.36253/978-88-6453-723-8.09.

- Di Biase, Bruno. 2007. *A processability approach to the acquisition of Italian as a second language: Theory and applications*. Canberra: Australian National University.
- Di Biase, Bruno, Camilla Bettoni & Lucija Medojević. 2015. The development of case: A study of Serbian in contact with Australian English. In Camilla Bettoni & Bruno Di Biase (eds.), *Grammatical development in second languages: Exploring the boundaries of Processability Theory*, 195–212. Amsterdam: The European Second Language Association.
- Di Biase, Bruno & Satomi Kawaguchi. 2002. Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language. *Second Language Research* 18(3). 274–302. DOI: 10.1191/0267658302sr204oa.
- Dryer, Matthew S. 2013. Order of subject, object and verb. In Matthew S. Dryer & Martin Haspelmath (eds.), *The world atlas of language structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info/chapter/81>.
- Dulay, Heidi & Marina Burt. 1973. Should we teach children syntax? *Language Learning* 23(2). 245–258. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x.
- Dulay, Heidi & Marina Burt. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24(1). 37–53. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x.
- Dulay, Heidi, Marina Burt & Stephen Krashen. 1982. *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, Nick C. & Nuria Sagarra. 2010a. Learned attention effects in L2 temporal reference: The first hour and the next eight semesters. *Language Learning* 60. 85–108.
- Ellis, Nick C. & Nuria Sagarra. 2010b. The bounds of adult language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 32(4). 553–580.
- Ellis, Nick C. & Nuria Sagarra. 2011. Learned attention in adult language acquisition: A replication and generalization study and meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 33(4). 589–624. DOI: 10.1017/S0272263111000325.
- Falk, Ylva, Christina Lindqvist & Camilla Bardel. 2015. The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition* 18(2). 227–235. DOI: 10.1017/S1366728913000552.
- Flege, James. 2009. Give input a chance! In Thorsten Piske & Martha Young-Scholten (eds.), *Input matters in SLA*, 175–190. Bristol: Multilingual Matters.
- Frajzyngier, Zygmunt & Erin Shay. 2003. *Explaining language structure through systems interaction*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Gębka-Wolak, Małgorzata. 2018. Z jakich podręczników słowianie uczą się języka polskiego? Uwagi na podstawie badania ankietowego. In Alla Kravčuk & Vasil' Kmet' (eds.), *Polonistyka we lwowie. 200 lat idei: Dzieje podręczników języka polskiego*, 72–78. Kyiv: INKOS.
- Główny Urząd Statystyczny. 2020a. *Populacja cudzoziemców w Polsce w czasie COVID-19*. <https://stat.gov.pl/statystyki-eksperymentalne/kapital-ludzki/populacja-cudzoziemcow-w-polsce-w-czasie-covid-19,12,1.html>.
- Główny Urząd Statystyczny. 2020b. *Sytuacja demograficzna Polski do roku 2019: Migracje zagraniczne ludności*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosci,16,1.html>.
- Główny Urząd Statystyczny. 2021. *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2020/2021 (wyniki wstępne)*. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20202021-wyniki-wstepne,8,7.html>.
- Górska, Agnieszka. 2015. Błędy studentów z Ukrainy: Zapobieganie i eliminacja w grupach o zróżnicowanych możliwościach (na podstawie doświadczeń Centrum Partnerstwa Wschodniego Uniwersytetu Opolskiego). *Acta Universitatis Lodzianensis: Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 22. 357–370. DOI: 10.18778/0860-6587.22.24.
- Håkansson, Gisela, Manfred Pienemann & Susan Sayehli. 2002. Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research* 18(3). 250–273. DOI: 10.1191/0267658302sr206oa.
- Harves, Stephanie. 2013. The genitive of negation in Russian. *Language and Linguistics Compass* 7(12). 647–662. DOI: 10.1111/lnc3.12056.
- Hentschel, Gerd. 2017. Eleven questions and answers about Belarusian-Russian mixed speech ('Trasjanka'). *Russian Linguistics* 41(1). 17–42. DOI: 10.1007/s11185-016-9175-8.
- Isbell, Daniel R. & Young-A Son. 2022. Measurement properties of a standardized elicited imitation test: An integrative data analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 44(3). 859–885. DOI: 10.1017/S0272263121000383.
- Izdebska-Długosz, Dominika. 2017. *Po polsku bez błędu: Zbiór ćwiczeń z gramatyki języka polskiego dla studentów ukraińskojęzycznych*. Rzeszów: Stowarzyszenie Społeczno-Ekonomiczne Absolwent Biały-ogród.pl.
- Izdebska-Długosz, Dominika. 2021a. *Błędy gramatyczne w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych*. Kraków: Księgarnia Akademicka Publishing. DOI: 10.12797/9788381383462.
- Izdebska-Długosz, Dominika. 2021b. *Polski dla nas: Deklinacja i składnia kontrastywne dla Słowian wschodnich (A2–B2)*. Kraków: Progressja.

- Janda, Laura. 1999. Whence virility? The rise of a new gender distinction in the history of Slavic. In Margaret H. Mills (ed.), *Slavic gender linguistics*, 201–228. Amsterdam: John Benjamins.
- Kantar. 2019. *Doslidžennja: Movna sytuatsija v Ukrajinі*. <https://tns-ua.com/news/doslidzhennya-movna-situatsiya-v-ukrayini>.
- Klein, Wolfgang & Clive Perdue. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) *Second Language Research* 13(4). 301–347. DOI: 10.1191/026765897666879396.
- Kołąk, Katarzyna, Małgorzata Malinowska, Anna Rabczuk, Dorota Zackiewicz, Piotr Kajak & Marta Zabłocka. 2015. *Raz, dwa, trzy i po polsku mówisz ty! Podręcznik do nauki języka polskiego dla dzieci na ukrainie. t. 2 t. 2*. Warsaw: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kostromitina, Maria & Luke Plonsky. 2022. Elicited imitation tasks as a measure of L2 proficiency: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 44(3). 886–911. DOI: 10.1017/S0272263121000395.
- Kravčuk, Alla. 2020. Rodzaj gramatyczny w nauczaniu polszczyzny Ukraińców: Perspektywa z „wewnątrz” oraz z „zewnątrz” systemu języka polskiego. *Acta Universitatis Lodzianae: Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 27. 133–154. DOI: 10.18778/0860-6587.27.07.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lantolf, James & Xian Zhang. 2015. Response to Pienemann's critique of Zhang and Lantolf. *Language Learning* 65(3). 752–760.
- Magnani, Marco. 2020. *Marked word orders in second languages: Learning syntax in L2 Russian and Italian*. Roma: Carocci.
- Magnani, Marco & Daniele Artoni. 2021. L'interferenza della prima lingua nell'apprendimento del caso in russo. *Linguistica e Filologia* 41. 87–110. DOI: 10.6092/LeF_41_p51.
- Martinet, André. 1967. Que faut-il entendre par « fonction des affixes de classe »? In Gabriel Manessy & Maurice Houis (eds.), 15–25. Paris: CNRS editions.
- Mauranen, Anna. 2012. *Exploring ELF: Academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miodunka, Władysław, Jolanta Tambor, Aleksandra Achteлик, Romuald Cudak, Danuta Krzyżyk, Jan Mazur, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Kazimierz Ożóg, Adam Pawłowski, Dorota Prasałowicz, Anna Seretny, Roman Szul, Agnieszka Tambor & Tadeusz Zgółka. 2018. *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: Diagnoza, stan, perspektywy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Odlin, Terence. 2016. Was there really ever a contrastive analysis hypothesis? In Rosa Alonso Alonso (ed.), *Multilingual matters*, 1–23. DOI: 10.21832/9781783094837-003.
- Ogden, C. K. & I. A. Richards. 1923. *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Pallotti, Gabriele. 2007. An operational definition of the emergence criterion. *Applied Linguistics* 28(3). 361–382.
- Paradis, Michel. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages* (Studies in Bilingualism 40). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/sibil.40.
- Perdue, Clive (ed.). 1993. *Adult language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, Manfred. 2015. An outline of Processability Theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language Learning* 65(1). 123–151. DOI: 10.1111/lang.12095.
- Pienemann, Manfred, Anke Lenzen & Jörg Kessler. 2016. Testing the developmentally moderated transfer hypothesis: The initial state and the role of the L2 in L3 acquisition. In Jörg Kessler, Anke Lenzen & Mathias Liebner (eds.), *Developing, modelling and assessing second languages*, 79–100. Amsterdam: John Benjamins.
- Przepiórkowski, Adam. 2000. Long distance genitive of negation in Polish. *Journal of Slavic Linguistics* 8(1/2). 119–158.
- Rothman, Jason & Jennifer Cabrelli Amaro. 2010. What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research* 26(2). 189–218.
- Rothstein, Robert. 2002. Polish. In Bernard Comrie & Greville G. Corbett (eds.), *The Slavonic languages*, 686–758. London; New York: Routledge.
- Sagarra, Nuria & Nick C. Ellis. 2013. From seeing adverbs to seeing verbal morphology. *Studies in Second Language Acquisition* 35(2). 261–290. DOI: 10.1017/S0272263112000885.
- Saturno, Jacopo. 2019a. Elicited imitation as a diagnostic tool of morphosyntactic processing. In Ragnar Arntzen, Gisela Håkansson, Arnstein Hjelde & Jörg-U. Keßler (eds.), *Teachability and learnability across languages*, 119–136. Amsterdam: John Benjamins.

- Saturno, Jacopo. 2019b. *Empirical bases for the intercomprehension-based teaching of additional Slavic languages*. Paper presented at the Multilingual and Multicultural Learning: Policies and Practices, Univerzita Karlova, Praha (CZ).
- Saturno, Jacopo. 2020a. Production of inflectional morphology in intercomprehension-based language teaching: The case of Slavic languages. *International Journal of Multilingualism* 19(3). 383–401. DOI: 10.1080/14790718.2020.1730379.
- Saturno, Jacopo. 2020b. *Utterance structure in initial l2 acquisition* (EuroSLA Studies 2). Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.3889998.
- Saturno, Jacopo. 2022a. East Slavic interference in L2 Polish: State of the art and future perspectives. *Applied Linguistics Papers* 4/2022(26). 84–97. DOI: 10.32612/uw.25449354.2022.4.pp.84-97.
- Saturno, Jacopo. 2022b. Effect of bridge language status in the intercomprehension-based learning of L2 Polish by speakers of Russian. In Zofia Chłopek & Przemysław Gębal (eds.), *Bi-/Multilingualism from various perspectives of applied linguistics*. Göttingen: V&R unipress.
- Saturno, Jacopo. 2023. L2 Polish developmental sequences in an intercomprehension context. *European Journal of Applied Linguistics*. DOI: 10.1515/eujal-2021-0027.
- Saturno, Jacopo & Marzena Watorek. 2020. The emergence of functional case marking in initial varieties of Polish L2. *LIA* 11(1). 32–67.
- Ščerba, Lev V. 1974. *Prepodavanja jazykov v srednej škole: Obščie voprosy metodiki*. 2nd edn. Moskva: Vysšaja škola. http://elib.gnpbu.ru/text/scherba_prepodovanie-inostrannyh-yazykov--shkole_1974/go,0;fs,1/?bookhl=%D0%B4%D1%83%D1%80%D0%B0.
- Siewierska, Anna. 1993. Syntactic weight vs information structure and word order variation in Polish. *Journal of Linguistics* 29(2). 233–265.
- Skehan, Peter. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skinner, Burrhus. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- State Statistics Committee of Ukraine. 2001. *All-Ukrainian population census 2001*. <http://2001.ukrcensus.gov.ua/eng/results/general/>.
- Sussex, Roland & Paul Cubberley. 2006. *The Slavic languages*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Uspenskij, Lev Vasil'evič. 1954. *Slovo o slovach*. Leningrad: Detgiz. https://viewer.rusneb.ru/ru/000207_000017_RU_RGDB_BIBL_0000352370?page=1&rotate=0&theme=white.
- Van Moere, Alistair. 2012. A psycholinguistic approach to oral language assessment. *Language Testing* 29(3). 325–344. DOI: 10.1177/0265532211424478.

- VanPatten, Bill. 2004. Input processing in SLA. In Bill VanPatten (ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, 1–31. Mahwah: Erlbaum.
- Woolhiser, Curt. 2014. The Russian language in Belarus: Language use, speaker identities and metalinguistic discourse. In Larissa Ryazanova-Clarke (ed.), *The Russian language outside the nation*, 81–116. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wu, Shu-Ling, Yee Pin Tio & Lourdes Ortega. 2022. Elicited imitation as a measure of L2 proficiency: New insights from a comparison of two L2 English parallel forms. *Studies in Second Language Acquisition* 44(1). 271–300. DOI: 10.1017/S0272263121000103.

Chapter 10

Another story of Z: Plural marking in spoken French, Fa d’Ambô and Réunion Creole

Alain Kihm

Université Paris Cité

Convergent evolution is observed in languages as well as in living species. Thus the three languages spoken French, Fa d’Ambô, and Réunion Creole independently developed a way of signifying plurality in count nouns involving the presence of a /z/ phoneme of uncertain morphological status at the left end of the stem. Two of them are creole languages with different lexical bases, Portuguese for Fa d’Ambô, French for Réunion Creole. As for spoken French, its inflectional morphology markedly differs from Written French inflectional morphology. Such independent developments satisfy all requisites to qualify as convergent evolution. Yet, spoken French diverged from Written French only as far as *exponence* is concerned, not in terms of the semantic-pragmatic rationale for number specification, whereas Fa d’Ambô and Réunion Creole departed from their respective lexifiers at both levels. The difference is bound to be related to the creole vs. noncreole statuses of Fa d’Ambô and Réunion Creole on the one hand, and spoken French on the other. The difference between Fa d’Ambô and Réunion Creole, on the other hand, is due to the different language ecologies in the midst of which the two languages emerged.

1 Introduction

“Since adaptive themes are limited and animals so diverse, convergence of different evolutionary lineages to the same general solution (but not to detailed repe-



tion) are common” (Gould 1985: 412).¹ In language as well, themes (understand ‘structures’) are limited in types and individual languages (*langues*) are diverse. Convergent evolution should therefore be observed in language. That is, there ought to be cases of languages not directly in contact – so that no areal effects are involved – independently (i.e. not as a result of genetic kinship) developing similar solutions to the same universal grammatical requirements that every human language must somehow satisfy (adapt to). The present study is devoted to such a case involving three languages: spoken French, Fa d’Ambô, and Réunion Creole, two of which are creole languages with different lexical bases, Portuguese for Fa d’Ambô, French for Réunion Creole. All three developed a particular way of signifying plurality in count nouns through the presence of a /z/ phoneme of uncertain morphological status at the left end of the stem.

I will first describe the three situations. Then I will show that taken together they satisfy all requisites to qualify as convergent evolution. Finally I will try to achieve some understanding of what the phenomenon implies for our current views of creolization as compared with more “regular” language change. In particular, I will argue that while the changes leading to the present situation in spoken French did open a typological gap between it and Written French as far as exponence is concerned, they did not upset the semantic basis of the expression of number. Fa d’Ambô and Réunion Creole, in contrast, drifted further away from their respective lexifiers. That they did not drift quite along the same path, on the other hand, is due to the different language ecologies in the midst of which they emerged.

2 Plural marking in spoken French

By spoken French I refer to European spoken French as distinct from Written French.² The breadth of the typological gap between both instantiations of the language is often undervalued for sociolinguistic reasons, including school teaching. Nowhere is it more evident to the unprejudiced eye than in the domain of

¹To quote a not so prestigious source, “Convergent evolution is the independent evolution of similar features in species of different periods or epochs in time. Convergent evolution creates analogous structures that have similar form or function but were not present in the last common ancestor of those groups. The cladistic term for the same phenomenon is homoplasy.” (Wikipedia)

²More precisely to the variety of French spoken in the northern half of “metropolitan” France (*pays d’oil*) and, to the best of my knowledge, francophone Belgium and Switzerland. No geographical boundaries are required for Written French.

inflectional morphology, including the way nouns and adjectives (nominals) are marked for plurality.

As I view it, spoken French ought not to be confused with so-called “*français populaire*” (see e.g. Gadet 1992) which, as acknowledged by the author just mentioned, is characterized by “*instabilité*” and “*hétérogénéité*” (Gadet 1992: 122). With respect at least to inflection, in contrast, spoken French shows a rather stable and homogeneous system common to all registers, but for a few details. It is in fact the only way Written French can be transposed into the oral medium.³

Concerning plural marking, Written French indisputably belongs to the Western group of Romance languages. Most nominals (and determiners) pluralize by adding ⟨s⟩ or ⟨x⟩ to the word: cf. *le chat noir* ‘the black cat’ vs. *les chats noirs* ‘the black cats’ like Languedocian Occitan *lo gat negre* ‘the black cat’ vs. *los gats negres* ‘the black cats’.⁴ Only nominals ending in ⟨al⟩ or ⟨ail⟩ – and by far not all of them – behave somewhat differently: ⟨(i)l⟩ changes to ⟨u⟩ and the plural ending is ⟨x⟩, originally a medieval scribe’s shortening for ⟨us⟩ (Cohen 1987: 95, Moignet 1988: 20): cf. ⟨un journal régional⟩ ‘a regional newspaper’ vs. ⟨des journaux régionaux⟩ ‘regional newspapers’, ⟨un travail⟩ ‘a work’ vs. ⟨des travaux⟩ ‘works’.⁵

Things are very different in spoken French. Except in so-called “liaison” contexts – to which I return presently – no morph corresponds to orthographic ⟨s⟩ or ⟨x⟩, so that *fa* ‘cat’ does not inflect for number.⁶ Plurality can therefore only be marked on proclitic determiners: *lə=fa_nwar* /ləʃanwɑ̃/ ‘the black cat’ vs. *le=fa_nwar* /ləʃanwɑ̃/ ‘the black cats’, *ɛ=fa_nwar* /ɛʃanwɑ̃/ ‘a black cat’ vs. *de=fa_nwar* /deʃanwɑ̃/ ‘some black cats’, *mɔ=fa_nwar* /mɔʃanwɑ̃/ ‘my black cat’ vs. *me=fa_nwar* /mɛʃanwɑ̃/ ‘my black cats’, and so forth. Note that none of the determiners include an -s suffix, but they show suppletive forms according to number. In *ʒurnal/ʒurno* ‘newspaper(s)’, suppletion in the final syllable appears to be the relevant inflectional device as well, for in no reasonable analysis may /o/ be viewed as a plural morph. Moreover, ending in /al/ is not enough, the noun’s gender must be masculine: compare *yn=kabal rezjonal* ‘a regional cabal’ vs. *de=kabal rezjonal* ‘regional cabals’.⁷ Isolated cases of total or partial suppletion are *œj* (⟨œil⟩) ‘eye’ vs. *jø* (⟨yeux⟩) ‘eyes’, *bœf* (⟨boeuf⟩) ‘ox’ vs. *bø* (⟨boeufs⟩)

³Things are different with syntax, where variation appears to be wider.

⁴For clarity’s sake, Written French forms are enclosed between angled brackets.

⁵In Old French *u* notates the velarization of /l/ before /s/ leading to a diphthong /aʊ/, later simplified to /o/.

⁶I use italicized IPA characters to transcribe spoken French, adding a few operators such as “=” indicating clitic hood. Phonemic transcriptions are enclosed between slashes.

⁷In Written French, ⟨cabale⟩ and ⟨régionale⟩ do not end in ⟨al⟩, but in ⟨ale⟩. Again final ⟨e⟩, a feminine marker in Written French, does not correspond to anything in spoken French – at least in the northern variety I am dealing with.

‘oxen’, *œf* (<œuf>) ‘egg’ vs. *ø* (<œufs>) ‘eggs’, *ɔs* (<os>) ‘bone’ vs. *o* (<os>) ‘bones’, *sɛrf* (<cerf>) ‘stag’ vs. *sɛr* (<cerfs>) ‘stags’.⁸

What about liaison? Much has been made of it in order to ‘rescue orthography’, that is to show that orthographic representations, for all their remoteness from actual pronunciation, nevertheless give a faithful image of French inflection (see in particular Dell 1973, Huot 2005). A liaison context occurs, for instance, whenever the plural word a proclitic determiner attaches to begins with a vowel or a vowel-like approximant. Such a context is supposed to reveal the materiality of the <s> graphic suffix of the determiner that shows up as /z/, voiced because intervocalic: cf. Written French <les amis> ‘the friends’, <les oies> ‘the geese’ always realized as /lezami/ and /lezwa/ (Huot 2005: 134–136). Hence there is a distinction between ‘underlying’ plural forms involving s-marking (in Spoken as well as Written French) and ‘surface’ forms (spoken French only) resulting from a morphophonological truncation rule deleting final /s/ (as well as most word-final obstruents) before consonants or pause (Dell 1973: 181–182). Only before vowels and vowel-like approximants does /s/ escape truncation. At least two objections may be raised against such an analysis.

Firstly, liaison in spoken French is a complex phenomenon, not covered by the traditional prescriptive tripartite division between obligatory, optional and forbidden. According to Mallet’s (2008) corpus study, the only liaison that is realized in one hundred percent of the cases, or very close to it, is between a plural determiner and a following vowel or vowel-like approximant, as in the above examples. There is great variation otherwise, including those cases prescriptive grammar considers obligatory, e.g. with preposed adjectives: cf. <de savants aveugles> ‘learned blind persons’ supposedly pronounced /dəsavāzavœgl/ and contrasting with <des savants aveugles> ‘blind scientists’ where liaison is said to be excluded (/desavāavœgl/) (Milner & Regnault 1987: 51). As a matter of fact, liaison in the second case (N < Adj) is absent from everyday, unmonitored speech, although recurrent in formal contexts, where it is likely to be a hypercorrection effect. It is no more than frequent in the first case (Adj < N), where the crucial factor seems to be that adjective-noun collocations often refer to what may be conceived of as semantic units, kinds of noncompositional compounds – not the case of blind scientist(s), but obviously of <un/des petit(s) ami(s)> ‘(a) boyfriend(s)’ (not ‘(a) small friend(s)’) nearly always pronounced /ɛp(ə)titami/ and /dep(ə)tizami/.⁹

⁸Many speakers regularize the partially suppletive items, especially the last one, using the singular form for both numbers. Note that *œj* (<œil>) is regular in the compound *œjdəbœf* (<œil-de-bœuf>) ‘bull’s eye’: *dez=œjdəbœf* (<des œils-de-bœuf>).

⁹Let it be said once and for all that schwas are unstable in spoken French, so that I will henceforth dispense with bracketing.

Other types of prescriptively possible liaisons are little more than grammatical ghosts, occasionally revived by literary and poetic diction, e.g. between subject and verb as in ⟨les savants ont dit⟩ ‘the scientists said’ pronounced /lesavãzɔdi/ instead of (usual) /lesavãɔdi/ (see Milner & Regnault 1987: 51).¹⁰

Two conclusions, I think, come out of these facts. The first is that spoken French liaison is too erratic and piecemeal a phenomenon to allow for any generalization about plural marking, especially considering that spoken French morphophonology is acquired by children before they enter school, thus precluding any interference from orthography such as may and does affect older French speakers. On the other hand, frequency data about effectively realized liaisons seem to support the assumption that determiners do include /z/ in their plural forms. Yet, given all other facts, this would suggest allomorphy – e.g. /le/ ‘the_{PL}’ before consonant vs. /lez/ ‘id.’ before vowel – rather than suffixation as a minimal hypothesis. The same data do not support the notion that nouns and non-preposable adjectives (plus a fair contingent of preposable ones) are pluralized via mostly ‘mute’ s-suffixing in spoken French. Hence the plausible inference is that plural -s is not part of the active competence of spoken French speakers.

My second objection rests on what I will call the ‘stray z’ illustrated by such examples as *dez=avjɔ-a-reaksjɔ z amerike* (⟨des avions à réaction z-américains⟩) ‘American jet-planes’ (Morin 2005, Morin & Kaye 1982: 321), where no ⟨s⟩ grapheme corresponds to spoken French z.¹¹ In spoken French registers monitored by Written French knowledge – what one may call ‘Spoken Written French’, another name for what is usually considered Standard French – such stray z’s are severely stigmatized and banned. In relaxed spoken French they are, if not frequent, at least not uncommon.

True, Morin and Kaye’s example suggests an analysis such that z would be the plural marker attached to the compound ⟨avion à réaction⟩ ‘jet plane’ and suffixed to the second, dependent term. Yet, the few cases where number can be decided without recourse to spelling show that compounds of the [N PP] type do not pluralize in this way: cf. *yn=fjɛvr_də=fəval* ⟨une fièvre de cheval⟩ ‘a raging fever’ (lit. ‘a horse fever’) vs. *de=fjɛvr_də=fəval* ⟨des fièvres de cheval⟩, not **də=fəvo* ⟨de chevaux⟩, only possible with the literal, compositional meaning ‘fevers that horses have’. Moreover, stray z occurs in contexts where plural suffixing – assuming it for a moment to be a feature of spoken French – is

¹⁰As hinted at in the text, hypercorrection, a rampant phenomenon in literate societies, often plays havoc with all these data.

¹¹I leave aside the possible compound-internal liaison (/dezavjɔ(z)ɔreaksjɔ/), a domain where variation is rife.

out of the question. Thus it is heard slipping between consonant-final numerals and vowel-initial nouns as in *sək z ɑ̃fɑ̃* (<cinq z-enfants>) ‘five children’, *x z ɑ̃fɑ̃* /iksœzɑ̃fɑ̃/ (<x z-enfants>) ‘x children’; or between prefixes and bases as in *de=mini-z-ordinatœr* (<des mini-z-ordinateurs>) ‘minicomputers’, *de=siber-z-atak* (<des cyber-z-attaques>) ‘cyberattacks’; or following a plural quantifier as in *tro_də z ɑ̃fɑ̃* (<trop de z-enfants>) ‘too many children’ (Morin & Kaye 1982: 323; personal observation for *siber-z-atak*).

On the other hand, several facts demonstrate that *z* does mark plurality. In *lœr z ami* (<leurs ami.e.s>) ‘their friends’ it is the sole clue to the plurality of the phrase as compared with *lœr ami* (<leur ami.e>) ‘their friend’. Gougenheim (1938) points out that liaison is possible in <des nez aquilins> /dene(z)akilɛ/ ‘aquiline noses’ (despite prescriptive ban), but excluded in <un nez aquilin> /ɛne(*z)akilɛ/ ‘an aquiline nose’. This is in accordance with the rule that in [N Adj] phrases a final ‘latent’ consonant in the noun never links to a following vowel – cf. <un savant aveugle> /ɛsavɑ̃(*t)avœgl/ ‘a blind scientist’ – unless it corresponds to written plural <s>. Interestingly, standard spelling does not notate plurality in nouns ending in <s>, <x> or <z> in the singular, e.g. <radis> ‘radish(es)’, <croix> ‘cross(es)’, <nez>, etc., in which graphic consonants are actually never given phonological substance.¹² This suggests that the /z/ that shows up in plural contexts such as *lez=ɑ̃fɑ̃* in spoken French must be the same /z/ as in *sək z ɑ̃fɑ̃* ‘five children’, with the significant difference that it is then sanctioned by Written French grammar.

Gougenheim (1938), followed by Morin (2005) and Morin & Kaye (1982), analyses *z* as a plural prefix optionally attaching to vowel-initial semantically plural nominals when preceded by a plural item. Precedence may be immediate as in *sək (z) ɑ̃fɑ̃*, or it may be at a distance as in *dez=avjɔ-a-reaksjɔ (z) amerike* or *de=siber-(z)-atak*, where *de(z)* ‘some’ is the plural item separated from the plural noun by items unspecified for number (*reaksjɔ*, *siber*). Because of such possible discontinuities, I find it more adequate to view *z* as an inflectional phrasal proclitic, analogous to the English genitive phrasal enclitic ‘s. Only between determiners and a following V-initial first NP element is *z* insertion categorical: /dezavjɔ/ ‘airplanes’, not */deavjɔ/. Shall we conclude that with determiners *z* is indeed a suffix corresponding to orthographic <s>? That in other words, but for the invariability of the noun, /lezami/ ‘the friends’ is structurally identical to its Languedocian Occitan counterpart *los amics* /lo-s=amik-s/ [luza'mits]? I do not think so. In Langued-

¹²Except in loanwords such as <fez> /fez/ ‘fez’ and <merguez> /mɛʁgɛz/ ‘spicy beef or mutton sausage’. This was already true in Old French, where final consonants were pronounced and words like <cors> /kɔrs/ ‘body’ did not inflect for plurality, just like Modern French <corps> /kɔʁ/. For some reason, Old French never had recourse to inserting a vowel as in Catalan *mes* ‘month’ vs. *mesos* ‘months’ and it balked at spellings like *<corss>.

docian Occitan the suffix is realized no matter what the phonological rightward context may be – cf. *los companhs* [luskum'pans] 'the pals' – and it constitutes the sole exponent of plurality: compare *lo companh* [lukum'pan] 'the pal'.¹³ In spoken French, plurality is expressed first and foremost by formal suppletion of the determiner itself (*lə/la* vs. *le*, *sə/set* vs. *se*, *mə/ma* vs. *me*, etc.) while *z* only appears before vowels and vowel-like approximants. Parsimony therefore commands us, it seems, to view it as the same proclitic as in the other cases, except for its near-obligatoriness (see Mallet 2008), hence my spoken French notation *le=z=ami* {*le*_{DET,PL}=*z*_{PL}=*ami*} 'the friends'. That the conditions on *z* insertion are complex ought not to come as a surprise, I believe, for they result from a lengthy process involving several intersecting changes and starting at least as soon as the sixteenth century, as we shall see later on (§5).

To sum up, spoken French diverged radically from Written French and the other Western Romance languages in that most nouns and adjectives do not inflect for number, the singular/plural contrast being marked instead by the suppletive alternation of the determiners included in the NP (or DP), with the upshot that NPs are unspecified for the feature when no determiner is present, e.g. in locutions such as *fēr_kado* (<faire cadeau>) 'to give as a present' or enumerations such as *vo, vaf, kofɔ, kuve...* (<veaux, vaches, cochons, couvées...>) 'calves, cows, pigs, clutches...' (see Tasmowski & Laca 2021). The logic of privative oppositions indeed implies that *kado*, *vo*, etc. cannot be specified as singular, for there are no markedly plural forms to contrast them with. Morphosyntax being mute, only general semantics will tell us that *kado* is to be understood as generic in the locution, whereas *vo*, etc. refer to an indefinite plurality of exemplars of the concepts, a possible reading of bare nouns enumerations in French.¹⁴ Also note that even in the presence of a determiner the number value of an NP may remain indeterminate; this is the case with the portmanteau *o* (<au(x)>) 'to the' when followed by a masculine NP whose first element begins with a consonant, as in *o=profesær* (<au(x) professeur(s)>) 'to the teacher(s)'. Speakers often feel constrained to use some extralinguistic device to disambiguate the expression, such as 'with an <s>' or 'in the plural'.¹⁵

¹³Before non-stops *s* is realized as [j]: cf. *las filhas* [laj'fiʎas] 'the girls', *las serps* [laj'serps] 'the snakes' (Alibèrt 2000: 39).

¹⁴Unless the theoretical framework one is working in allows for 'silent' functional categories. I do not subscribe to this hypothesis. Neither do the authors cited in the text.

¹⁵This is reminiscent of the reported Chinese practice of virtually drawing ideograms with a finger in the palm of the hand, to show to the addressee when at risk of misunderstanding due to homophony. Parallels between French orthography and ideogrammatic writing have often been pointed out.

As mentioned, the exception to number invariability consists of a set of masculine nouns and adjectives such as *zurnal/zurno* (<journal>/<journaux>) ‘newspaper(s)’, *rezjonal/rezjono* (<régional>/<régionaux>) ‘regional’, whose plural involves suppletion as well, since it proceeds via stem modification rather than suffixation. Moreover, since gender must be taken into account and exceptions to the exception (e.g. *festival* ‘festival’, *tonal* ‘tonal’, *pörtaj* ‘gate’, etc.) are numerous, no general rule such as ‘if singular *Xal* or *Xaj* then plural *Xo*’ can be posited. The noun subset is closed, the adjective subset open (see recent *manazerjal/manazerjo* ‘managerial’).

Let me add that spoken French appears exceptional in this domain not only with respect to the other Romance languages, but also to Indo-European languages in general, none of which fail to mark plurality if only as the sole nominal inflection they exhibit (see English, Persian, etc.). Noninflectional number marking is by far not a rare feature, but one has to look outside Indo-European (and Afroasiatic, Uralic...) to see it regularly instantiated, which leads us to the next case.

3 Plural marking in Fa d’Ambô

Fa d’Ambô is one of the four Portuguese-related Creoles spoken in the Gulf of Guinea, the other three being Santome and Angolar on the island of São Tomé, and Principense (aka Lung’Ie ‘Language of the Island’) on the island of Príncipe. Fa d’Ambô is spoken by about 6600 people on the island of Annobón – hence its name meaning ‘Language of Annobón’ (*fala de Anobom*) – a province of the Republic of Equatorial Guinea 182km southwest of São Tomé. Unlike in the other two islands, the socially dominant language in Annobón is not Portuguese, but Spanish. This is owing to the fact that, after having been a Portuguese possession during three centuries from 1470 to 1778, Annobón passed into Spanish hands and became a Spanish colony. Yet, until the very end of the nineteenth century, Spain as a colonial power was little present in the island, in part because of fierce local opposition, so that the Spanish influence on Fa d’Ambô remained slight. Moreover, since 2010, Portuguese has been established as one of the official languages of Equatorial Guinea, next to Spanish and French.

European Portuguese is, like Written French, a Western Romance language where nominal plurality is marked by way of an *-s* suffix that is always pronounced, [ʃ] or [z] when implosive or before pause, [z] intervocally: cf. *as casas* [ɐʃˈkazɐʃ] ‘the houses’, *as mulheres* [ɐzˈmuˈlɐɾɐʃ] ‘the women’, *os homens*

[uz’ômɛjʃ] ‘the men’.¹⁶ Fa d’Ambô is another matter altogether (see Hagemeyer et al. 2020: 35–38).

There is a basic divide in the nominal domain between nouns referring to animate (especially human) entities and other nouns, that plays no role in Portuguese.¹⁷ The former always show some plural marking, while the latter are mostly unspecified for number, except for a closed subset whose common property is beginning with a vowel. And there are two plural markers: preposed *nan* /nã/ and prefixed *z-*. *Nan* is formally similar and historically related to the 3PL pronoun *ineyn* /inɛj/ ‘they’ and it combines with animate-referring nouns only: cf. *nan mína* {PL boy} ‘the boys’, *nan khasô* /nãxasó/ ‘the dogs’, *zugwan nan mína* {some PL boy} ‘(some) boys’.¹⁸ *Z*-prefixing is not sensitive to animacy, only to whether the noun is vowel-initial or not; it is “far less frequent than *nan*; native speakers of Fa d’Ambô may not even know this strategy” (Hagemeyer et al. 2020: 35). Hagemeyer et al. give no more than seven examples of *z*-plurals: *aba/zaba* ‘branch(es)’, *alu/zalu* ‘halo(s)’, *ankha/zankha* ‘buttock(s)’, *atxi/zatxi* ‘art(s)’, *ome/zome* ‘man/men’, *ope/zopi* ‘foot/feet’, *ubêlê/zubêlê* ‘udder(s)’.¹⁹ They do not imply it is all there is, however. Zamora Segorbe (2007: 90), who includes the same list, explicitly mentions he is just giving “*algunos ejemplos*”. At any rate, the sample he and Hagemeyer et al. provide is enough to show that, besides the phonological provision, *z*-prefixing is arbitrary. In a few cases, as pointed out by Zamora Segorbe (2007: 144), the *z*-prefixed member of the pair has acquired a distinct meaning: according to him, *zalu* does not mean ‘halos’, but ‘alcoholic drink(s)’ (Spanish *trago(s)*).

As remarked by the authors, there is an obvious etymological relation between *z-* and the voiced allomorph of the Portuguese plural suffix occurring between vowels: compare *zome* ‘men’ with *os homens* [uz’ômɛjʃ] ‘the men’. As shown by this example, *z*’s precise origin is likely to be the *-s* suffix of the Portuguese plural definite articles *os_M/as_F*, subsequently lost in creolization, for “Fa d’Ambô has no definite articles” (Hagemeyer et al. 2020: 42). Interestingly Fa d’Ambô does not evidence the meaningless, merely phonetic /z/ agglutination that is so frequent in French-related Creoles, having the same origin: cf. Haitian *zwazo* ‘bird’ < French *les oiseaux* /lezwazo/ ‘the birds’, Mauritian *zetwal* ‘star’ < French *les*

¹⁶I specify “European” because Brazilian Portuguese is markedly different owing to the higher frequency of fully bare nouns (no determiner, no plural marking) (see Brito & Lopes 2016).

¹⁷Adjectives are invariable (Hagemeyer et al. 2020: 68). Grammatical gender is not a property of Fa d’Ambô.

¹⁸The acute accent notates high tone, usually corresponding to the etymon’s stressed syllable, here Portuguese *cachorro* /kɛ’foru/ ‘puppy’ and *menino* /mɛ’ninu/ ‘boy’.

¹⁹<tx> = /tʃ/, <ê> = /e/, <x> = /ʃ/.

étoiles /lezetwal/ ‘the stars’, etc. There may be some correlation here, especially as agglutination to the stem of the Portuguese singular definite article is fairly common in contrast: cf. *alê* ‘king’ < Portuguese *o rei* ‘the king’, *olemu* ‘paddle’ < Portuguese *o remo* ‘the paddle’, *ope* ‘foot’ < Portuguese *o pé* ‘the foot’.²⁰

As a result of the animacy constraint and the constraints on *z*-prefixing, consonant-initial inanimate-referring nouns and a good number of vowel-initial ones as well are unspecified for number unless they are accompanied by a demonstrative determiner: cf. *djendja pi nen xi* {banana unripe PL DEM} ‘these unripe bananas’, *nen* the dedicated plural marker for determiners.

4 Plural marking in Réunion Creole

Réunion Creole is a French-related creole spoken on Reunion Island, a French *département* part of the Mascarenes Archipelago in the Indian Ocean (see Bollée 2013).²¹ It started forming by the end of the seventeenth century and has been (controversially) defined as a semi-creole owing to various features that bring it closer to its lexifier than are its geographical neighbours Mauritian and Seychelles Creole, also French-related (see Holm 2004). For instance, Réunion Creole kept a gender contrast apparent in definite NPs, such that masculine singular nouns select the definite determiner *lë* /lə/ or *lo* – e.g. *lë ~ lo syin* ‘the dog’ (F *le chien*) – and feminine singular nouns select *la* – e.g. *la kaz* ‘the house’ (F *la case*) (Chaudenson 1974: 355, 2007; and see Albers (2020) for a prosodic constraint on *lë ~ lo* attachment which complexifies the picture to some extent). The indefinite determiner is *in* /ɛ/ ‘a(n)’, and it does not discriminate gender (*in syin* ‘a dog’, *in kaz* ‘a house’).

Descriptions disagree as far as plural NPs are concerned. According to Bollée (2013), “[b]are nouns can have plural meaning, but plural is mostly marked with *le* for inanimates and *bann* for animates, e.g. *le ros*, *le gale* ‘the stones’, *bann zanfan*, *bann marmay* ‘the children’. The distinction is, however, not clear-cut, *le* can also be used with animates: *le zanfan* ‘the children’.” Plural *le* /le/ is epicene. And she gives *de* as the plural of *in*: *Na de personn ki...* ‘There are people who...’. Except for *bann* /bän/ this looks very much like spoken French: cf. *le=rɔʃ* (<les roches>) ‘the rocks’, *le=z=ãfã* (<les enfants>) ‘the children’, *Ja de=person ki...* (<Il y a des personnes qui...>) ‘There are people who...’. Chaudenson (1974: 358), in

²⁰The pair *ope/zopi* betrays the action of analogy, since *z*-affixation could only occur after the word had become vowel-initial owing to article agglutination.

²¹I am grateful to an anonymous reviewer whose comments led to substantial revision of this section.

contrast, insists that definite masculine NPs such as *lo gran syin* can be singular or plural, meaning 'the big dog' or 'the big dogs'. Definite feminine NPs such as *la ti fiy* 'the little girl', on the other hand, can only be singular. Plurality is then expressed through *bann*, optionally with masculine NPs, should disambiguation be felt necessary, obligatorily with feminine NPs: *lo (bann) gran syin* 'the big dogs', *lo bann ti fiy* 'the little girls'. For Chaudenson, the use of plural *le* is severely limited, appearing almost exclusively in place names, and feminine *la* is replaced in the plural by nonfeminine *lo ~ lë*. Finally, Chaudenson does not mention *de*; he says that indefinite plurality is expressed by combining *in* with *bann*: *in bann syin* '(some) dogs' (Chaudenson 1974: 358).

The complex Reunionese sociolinguistic situation explains these discrepancies. That is, Bollée's and Chaudenson's analyses are probably both right, but they address different stages and/or registers of the language. Providing the correct definitions is also an issue. For instance, *bann syin* meaning 'the dogs' and *in bann syin* '(some) dogs' seems to imply that *bann* actually realizes the feature set [SPEC + NUM *pl*], and that it is a specific plural marker, hence compatible with definiteness (expressed or not) as well as indefiniteness.

Where both authors agree, albeit negatively, is in not mentioning another phenomenon related to the expression of plurality, namely the existence of a small and apparently closed group of /l/-initial nouns possibly showing a /z/-initial alternant when plural (Caron 2011: 68–69). Whatever its morphological status – an issue I take up presently – this /z/ is obviously related to the spoken French *z* proclitic examined above. Caron's analysis brings a number of differences to light, however. Réunion Creole /z/ does not appear in nouns with a vowel-initial stem, but in nouns whose stem begins with an /l/ resulting from amalgamation of the French singular definite article preceding a vowel-initial noun, in such a way that /z/ replaces /l/: e.g. *lékol* 'school' (*l=ekɔl* <l'écôle> /lekɔl/ 'the school') vs. *zékol* 'schools' (*lez=ekɔl* <les écoles> /lezekɔl/) 'the schools'), *linfirmyé* 'male nurse' (*l=ɛfirmje* <l'infirmier> /lɛfirmje/) vs. *zinfirmyé* 'male nurses' (*les infirmiers* /lezɛfirmje/ 'the nurses'), *linstititér* 'teacher' (*l'instituteur* /lɛstitytœv/ 'the teacher') vs. *zinstititér* 'teachers' (*les instituteurs* /lezestitytœv/ 'the teachers').²² Nouns whose initial /l/ or /z/ belongs to the stem of the French etymon, e.g. *lima* 'slug(s)' (*limace*), *langaz* 'language(s)' (*langage*), *ziz* 'judge(s)' (*jugé*), *zol* 'jail(s)' (*geôle*), etc. are not concerned. If /l/-initial, they pluralize (or not) like nouns with different initial onsets; if /z/-initial, they do not pair with

²²The device was also noted by Corne (1999: 78): "Some nouns have different initial consonants (*zañfañ*, *lañfañ*, *nañfañ* 'child'), z- allowing a plural reading when no article is present, as in *mweñ na zañfañ i sar lekol* 'I have children who go to school'." For Caron (2011) *zanfan* does not belong to the same group as *lékol*/ *zékol*.

/l/-initial singulars, being singular by default. Nor do all nouns whose initial /l/ or /z/ results from determiner amalgamation belong to the group: cf. *loto* ‘car(s)’ (*l’auto*), *zabèy* ‘bee(s)’ (*les abeilles*). In some cases, differential amalgamation of French *l’* or (*le*)s resulted in distinct lexemes: e.g. *lavoka* ‘lawyer(s)’ (*l’avocat*) vs. *zavoka* ‘avocado(s)’ (*les avocats*), *listwar* ‘history/ies’ (*l’histoire*) vs. *zistwar* ‘story/ies, tale(s)’ (*les histoires*), etc.

Caron (2011) analyses alternating /l/ and /z/ as two prefixes, one singular, the other plural. The problem with this analysis is variation. For no speaker, it seems, does the /l/-initial form invariably express a singular meaning; nor does the /z/-initial form always mean plurality. It seems entirely to be a matter of implicit preference or wont, of varying strength depending on speakers and individual lexemes. In other words, Réunion Creole /z/ appears not to have grammaticalized as Fa d’Ambô /z/ has. A more adequate analysis of the /l/-/z/ alternation is therefore to view it as optional stem allomorphy related to number. Referring to one teacher you will use the /l/-initial stem: *lë* ~ *lo linstititér* ‘the teacher’, *in linstititér* ‘a teacher’; referring to several you have a ‘choice’ between *lo* ~ *le bann zinstititér* and *lo* ~ *le bann linstititér* ‘the teachers’, *in bann zinstititér* and *in bann linstititér* ‘(some) teachers’ (following Chaudenson).

Diachronically, a necessary (but by no means sufficient) condition for the optional allomorphy to emerge was of course the availability in the spoken French input of singular/plural pairs of definite NPs including vowel-initial nouns such as *l=ekɔl* vs. *lez=ekɔl* (see §5.1). In a number of words the singular article *l* then fused into the stem, while the plural article *lez* (see §2) reduced to /z/, which also fused into the stem. Hence two stems for one lexeme, which could but need not be used differentially according to number. Words where /l/ and /z/ (or /ʒ/ > /z/) were already in the stem, such as *la=limas* vs. *le=limas* ‘the slug(s)’, *lə=ʒyʒ* vs. *le=ʒyʒ* ‘the judge(s)’, were of course exempt from the process. Why did only a rather small subset of eligible nouns undergo the process? I have no answer to this question, and I doubt any can be found.

In a synchronic grammar of Réunion Creole aiming to somehow modelize native speakers’ competence, on the other hand, no distinction can be made, it seems, between etymological initial /l/ or /z/ as in *lima* and *ziz* and initial /l/ or /z/ corresponding to (part of) the French definite article – unless, that is, it could be demonstrated that Réunion Creole speakers, being as a matter of fact all bilingual in French, do relate *linstitité/zinstitité* and *l’instituteur/les instituteurs* within a putative department of their internalized grammars where Réunion Creole and French grammars intersect. Pending this demonstration, the minimal assumption is that stem-allomorphic nouns like *linstitité/zinstitité* constitute a group – a neutral term I prefer to ‘class’ given lack of grammaticalization – whose membership

seems to be unpredictable – like for the *ankha/zankha* class in Fa d’Ambô – so that its members have to be listed.

5 Z-plural as convergent evolution

Let me list the conditions the emergence of a given feature ϕ in languages L_1, L_2, \dots, L_n must satisfy in order to qualify as the product of convergent evolution: (i) the languages share a known last common ancestor (LCA) or they do not; (ii) if they do, the LCA does not include the feature; (iii) the languages evolved independently as far as the feature is concerned; (iv) the instantiations of the feature in the different languages are analogous in terms of form and/or function (full identity is not required).²³

In the case at hand, the LCA of present-day spoken French and Réunion Creole is some variety of seventeenth century spoken French which did not yet include *z*-plurals but was on its way to acquiring them as a consequence of changes taking place in the previous century (see below). However, the evolution that led from seventeenth century spoken French to Réunion Creole is clearly not a continuation of the evolution leading from Old French to seventeenth century, then modern spoken French. Starting from their LCA, spoken French and Réunion Creole evolved independently. With Fa d’Ambô, one has to go back much farther into history to find the LCA it shares with spoken French and Réunion Creole, which can be no other than Late Latin, the common ancestor of all Romance languages. It seems safe to assume that Late Latin had no *z*-plurals. Neither does any variety of Portuguese to this day. Yet Portuguese does include the necessary condition for *z*-plural to emerge, just as seventeenth century French did.

5.1 From Middle French to present spoken French

Middle French (sixteenth to early seventeenth century) is characterized by an overall drift toward CV syllabification, which entailed widespread dropping of the codas that were pronounced in Old French (eleventh to fifteenth century): “les consonnes finales se prononcent devant un mot commençant par une voyelle... et à la pause...; elles ne se prononcent pas devant une consonne” (Gougenheim 1951: 31). Plural *-s* did not escape this process despite its morphosyntactic weight. In *Nous sommes tous tenus de prier Dieu* ‘We all are required to pray to God’ (Gougenheim 1951: 32), the final *s* of *tenus* ‘required’ was pronounced because

²³To take a standard example, the wings of birds and bats serve the same function (flying), they show roughly resembling shapes, but they are otherwise quite different.

it stands at the end of a syntactic group and before a possible pause, whereas every other final *s* was mute, irrespective of whether it means plurality as in *tous* ‘all’ or not as in *nous* ‘we’ and *sommes* ‘are’, hence /nusɔmtutəny#dəprijedjø/.²⁴ *Des savants anglais* ‘(some) English scientists’ was pronounced /desavãzãgle/ as it still can be, although in a now definitely stilted style as compared to usual /desavããgle/. That *z*-plural as in present spoken French was not yet part of the language, however, is suggested by two facts.

First, one finds no trace of stray *z* – not surprisingly though, as it is an entirely oral phenomenon not liable to be registered in texts. More serious is the pause condition mentioned by Gougenheim, which must have endowed plural *s* with a modicum of reality, although weakened by its frequent dropping following final /ə/, still pronounced in Middle French and well into the seventeenth century: cf. *des prunes blanches et noires* ‘white and black plums’ /depɾynəblãʃɛnwɛrə/ instead of /depɾynəblãʃɛznwɛrəs/, a pronunciation ascribed to “*les dames de Paris*”, but probably more widespread (Gougenheim 1951: 33).²⁵

Be it as it may, one may hold the second condition for convergent evolution to be fulfilled: insofar as seventeenth century spoken French did not yet differ significantly from its sixteenth century predecessor as far as plural marking is concerned (see Brunot 1939), one is warranted to assume that the LCA of Present spoken French and Réunion Creole did not include *z*-plural, being thus close to the high register of Present spoken French. The crucial change leading to the current state of affairs occurred when the category of ‘optional’ (or possible) liaison for all intents and purpose disappeared from the colloquial registers of spoken French, so that *z*-liaison only remained in those contexts where its absence means ungrammaticality (see Encrevé 1988, Bonami et al. 2005). Now these contexts – i.e. [DP D NP] where the NP’s first element begins with a vowel or vowel-like approximant as in *le=z=ami* (*les ami.e.s*) ‘the friends’ and *le=z=wa* (*les oies*) ‘the geese’ – are precisely the contexts where *z* is redundant as a plural marker, since plurality is also expressed suppletively by the determiners, as shown by *lə_{M.SG}/la_{F.SG}* vs. *le_{M/F.PL}*. At the same time, within the global signal for plurality, /z/ is clearly more salient than the vowel alternation. Such a combination of redundancy with salience was, I assume, the crucial factor that triggered *z*’s ‘release’. It was helped by two other uses the phoneme /z/ has in the language.

One is as a paragogic consonant as in *Donne-moi-z-en* ! {give.IMP-me-z-of.it}

²⁴/nusɔmtutəny#dəprijedjø/ in present spoken French, for the pause condition no longer holds and the final *s* of *tous* ‘all’ lexicalized.

²⁵/depɾynblãʃɛnwɛrə/ in Present spoken French. The role of women in the spread of language innovations is well documented in sociolinguistic studies (see Labov 2001).

'Give me some!', a stigmatized but common variant of standard *Donne m'en* 'id'.²⁶ Wishing to form the imperative of *Tu l'y emmènes* {you it there take} 'You take it there', one has little choice but *Emmène-le-z-y !* {take.IMP-it-z-there} /ãmɛnləzi/ 'Take it there !', for */ãmɛnləi/ violates the constraint preventing schwa from appearing before vowels, while elided /ãmɛnli/, although acceptable, sounds quaint (Milner & Regnault 1987: 87).²⁷ Paragogic /z/ is sometimes registered by orthography, as in *Vas-y !* {go.IMP-there} /vazi/ 'Go there !', where the ⟨s⟩ realized /z/ is deprived of functional or etymological reality (also see Frei 1929/2007).²⁸

Secondly, there is the frequent liaison triggered by nonplural /z/, obligatorily as in *deux amis* /døzami/ 'two friends' (compare *deux copains* /døkope/ 'two pals') or optionally – and therefore excluded from 'basilectal' spoken French – as in *J'avais un rêve* /zavɛ(z)ɛrɛv/ 'I had a dream' (compare *J'avais des rêves* /zavɛderɛv/ 'I had dreams') (Encrevé 1988).

Paragogic and nonplural liaison /z/ share meaninglessness. And they are likely to be connected in the sense that the frequency of the latter, also greater in the seventeenth century than now, may have been instrumental in the 'choice' of the former (next to less used /t/). Plural *z* may thus be seen as an extension of this latent *z* spoken French speakers had in their competence; all they had to do was provide it with a meaning, i.e. add the morphosyntactic feature [NUM *pl*] to the phonological pattern [XV#VY → XVzVY]. The process took place within a general drift toward noun inflectional invariability for number, itself related to the growing amount of cases where the plural suffix lacked a phonological counterpart owing to the disuse of optional liaison.

5.2 From Middle Portuguese to Fa d'Ambô

The evolution from Middle Portuguese to Fa d'Ambô was just as catastrophic, but perhaps not so eventful. In the Portuguese input to Fa d'Ambô – or Proto-Gulf-of-Guinea (see Hagemeyer & Ogie 2011: 37–38, Bandeira 2017, Rougé 2018) – there was no question of final consonant deletion as in Middle French; stem-final plural -s was well present. Nevertheless it was retained in none of the ensuing Gulf

²⁶Morin (1979, 2005) analyses /zã/ and /zi/, etc. as allomorphs of the clitic pronouns *ã* (*en*) and *i* (*y*).

²⁷The marginally possible variant *Emmène-z-y-le* /ãmɛnzilø/ also requires /z/.

²⁸Paragogic /z/ was more widespread in seventeenth century French than it now is (Brunot 1939). It is also common in other Oil languages (often but improperly called 'French dialects') such as Poitevin as in *Doune me z-ou!* {give.IMP me z-it} /dunməzu/ 'Give me it!' (Arantéle) or *i sé pa s'i va o-z-aconsentir* {I know not whether I go it-z-accept} /isepa siva ozakəsätir/ 'I don't know whether I'm going to accept it' (Gautier 1986: 29).

or Guinea Creoles (GGC).²⁹ This is likely to be due to the interplay of two fundamental discrepancies, one phonotactic, the other morphosemantic, between the internalized grammars of the founders of GGC, that is Middle Portuguese speakers on the one hand and speakers of Volta-Niger and Bantu languages on the other hand (see Mufwene 1996 for the “founder” notion).³⁰ The phonotactic discrepancy has to do with the possible occurrence of word-final consonants. Middle Portuguese does not tolerate plosives in that position, but /s/, /z/, /r/, /l/ and the nasal archiphoneme are acceptable.³¹ In Volta-Niger and Bantu languages, in contrast, CV, V possibly nasalized, is the only legitimate syllable type. Speakers of these languages in contact with Portuguese were therefore predisposed to discard word-final /s/ along with the other consonants in the same position – as they consistently did in all GGCs – in order to align Portuguese words with their own syllabic patterns.³²

Concerning the morphosemantics of number marking, European Portuguese is, like English, a language such that the morphological pluralization of count nouns by and large follows the arithmetic principle $\{|n| > 1 \Rightarrow \text{plural}\}$, with the consequences that (i) nonpluralized count nouns are interpreted as singular by default; (ii) plural marking often appears redundant or useless, because plurality either is externally indicated (e.g. *dez maçãs* ‘ten apples’, *muitas maçãs* ‘many apples’), or is obvious given neurotypical world knowledge, or is not really important in the current exchange and could easily be passed over – but cannot be because of grammatical strictures; (iii) given the interplay of number and definiteness, the occurrence of bare singular count nouns is severely limited to a few contexts, for instance proverbs such as *Cão que ladra não morde* {dog that barks not bites} ‘Barking dogs do not bite’.

Owing to their noun-class systems that regularly distinguish singular from plural in count nouns, Bantu languages seem to be like European Portuguese and English in this respect (see Nurse & Philippson 2006). Not so Volta-Niger languages, however, the other founding contact for Fa d’Ambô. Yoruba, for instance,

²⁹This is in sharp contradistinction to the Upper Guinea Creoles (Guinea-Bissau-Casamance Kriyol, Cape Verdean) that retained -s as a pluralizing suffix.

³⁰Volta-Niger, a subfamily of Volta-Congo, includes Edo, Fon, Yoruba, etc. (Williamson & Blench 2000). One has no choice but to assume that these languages as well as the Bantu languages involved were not significantly different in the fifteenth century from what they now are.

³¹Owing to variable final schwa deletion, Modern European Portuguese does show word-final plosives as in *leque* ‘fan’ pronounced [lek], whereas Middle Portuguese only allowed [ˈleke] (Teyssier 1980). It is debatable, however, whether final schwa is ever ‘underlyingly’ absent in any register of Modern European Portuguese (see Mateus 1989: 364)

³²CVC is a common syllabic type in the Atlantic languages, in contrast, with the correlate that Upper Guinea Creoles retained word-final consonants, including /s/ (see footnote 29).

shows the same animacy constraint on plural marking as does Fa d'Ambô, only not so strict because it interacts with a discourse relevance constraint and an ontological hierarchy that places humans on top and things at the bottom. That is to say, count nouns denoting human or 'high' animate entities (e.g. livestock) are regularly marked for plurality when several individuals are being referred to *qua* individuals, rather than collectively as a group, and mentioning it is considered important – usually the case when discussing humans (see Cartwright 1979, Corbett 2000, Kwon & Zribi-Hertz 2006). The plurality marker is then preposed *àwɔn* /a^Lwɔ^M/ which happens to be the emphatic 3PL personal pronoun as well: *àwɔn ɔmɔ* '(the) children'. In contrast, count nouns denoting "lower" animates (e.g. ants) or things are ordinarily unspecified for number and therefore unmarked for the feature: cf. *iwé mi dà?* {book my be.where} 'Where is/are my book(s)?' (Rowlands 1969: 41, Bamgboṣe 1966).

Such formal and semantic matches leave little doubt about the Fa d'Ambô dominant plural strategy being due to the influence of one or several Volta-Niger languages present on the language stage where Fa d'Ambô emerged. This influence was given free rein once contact-induced phonotactic constraints had made Portuguese lexemes invariable. To quote Post (2013), "Plural is normally \emptyset -marked... It is expressed only if necessary". So much is true of the other GGCs, except that they have no strategy besides the Volta-Niger one. What about the Fa d'Ambô *z*-strategy then?

As mentioned in §3, prefixed *z*- can only proceed from the voiced allomorph of the Portuguese plural suffix of determiners when preceding vowel-initial words: *as ancas* /ɐz'ekɐs/ > *zankha* /'zãxa/. Clearly, intervocalic position prevented /z/ from undergoing the phonotactic constraint, since it could be and was resyllabified with the following vowel onset. Here Fa d'Ambô and spoken French show convergent evolution, except that spoken French *z* stopped en route to becoming a full prefix because number-inflected determiners remained: cf. *les anches* /le=z=ãs/ 'the reeds [musical]'. Now the most likely explanation, I believe, for the fact that this circumstance was exploited at all as a way of marking plurality is the presence in Annobón of a significant Bantu substrate, weaker or altogether lacking in the other islands (Ferraz 1984).³³ Thanks to this substrate, resyllabifiable /z/, orphaned from its vanished original bearer, could be reanalysed as a plural prefix analogous to the noun class plural prefixes of, e.g., Kikongo: cf. *ngulu/zingulu* 'pig(s)'.³⁴ Why wasn't the device exploited more than it actually

³³Bantu influence is also noteworthy in Angolar, but it seems mainly to consist in numerous lexical borrowings with no structural consequences (see Maurer 2013).

³⁴Noun classes 9/10. The reason should be obvious why I picked out this pair or gender out of the seven or so genders of 'ethnic' Kikongo.

was? There is at least one obvious cause: its only being serviceable with vowel-initial nouns. And Bantu probably was less influential than Volta-Niger.

5.3 From seventeenth century spoken French to Réunion Creole

To some extent the evolution from seventeenth century spoken French to Réunion Creole runs parallel to that of Middle Portuguese to Fa d'Ambô. On the one hand, one sees the same change from plural marking according to the arithmetic principle to reference-driven pluralization. The change was much less pervasive in Réunion Creole than in Fa d'Ambô, however, owing to the maintenance in the former of the French number-inflected definite articles: *le*_{M.SG} > *lë*, *la*_{F.SG} > *la*, *les*_{PL} > *le*, which, together with indefinite *in* 'a' and *in bann* 'some', account for the limited contexts allowing bare nouns possibly ambiguous as to number. Yet Réunion Creole bare nouns, if less widespread than in Fa d'Ambô, occur in contexts where all varieties of Modern French reject them. Chaudenson (2007) gives a review of these contexts, e.g. genericity as in *Koson i manz pa lswar* {pig PM eat NEG at.night} 'Pigs do not eat at night', where French requires plural definiteness: *Les cochons (ne) mangent pas le soir* (Chaudenson 2007: 230).³⁵ Other clearly contrastive contexts involve anaphoricity, as in *Dokter la di ael...* {doctor PRF say 3SG.OBL} 'The doctor(s) told him...' (*Le(s) docteur(s) lui a/ont dit...*); and complements of nouns, prepositions or verbs: cf. *su l bor semin* {on DEF.SG side road} 'on the roadside(s)' (*sur le(s) bord(s) de la route*), *dan bitasyon* 'in the fields' (*dans les champs, aux champs*), *fé kwi manzé* {make cook food} 'to prepare the food' (*faire cuire le manger*) (Chaudenson 2007: 231–234).

Chaudenson (2007), quoting Valli (1994), views Réunion Creole as being closer in this respect to Middle than to Modern French. Yet, previously uninhabited Reunion Island, although appropriated by the French in 1640, was not permanently settled before 1665 (Bollée 2013), that is a half-century after the end of the Middle French period. Moreover, already during that period, "D'une façon générale, l'usage de l'article défini se développe au cours de la seconde moitié du siècle" 'Generally speaking, the use of the definite article developed during the second half of the century.' (Gougenheim 1951: 64). In fact, for all the examples above, seventeenth century French had become similar to Modern French (Spillebout 2000) – unless the dialects spoken by the first French colonists had preserved archaic features not reflected in the texts, a possibility not to be dismissed.

As for the other component of the feature pool, finding a possible origin to the frequency of bare nouns and the consequent number underspecification proves

³⁵Alternatives are singular definite *Le cochon...* and singular indefinite *Un cochon...*, all ambiguous between being interpreted as generic or specific.

more problematical than with Fa d'Ambô. Réunion Creole's reputedly main substrate language, Malagasy, does not pluralize NPs at all unless they happen to include a number-inflected demonstrative (Dez 1980: 41–44), whereas the African slaves massively transported after 1760 hailed from the Eastern coast and spoke Bantu languages. However that may be, with the regular use of *le*, a fairly recent development, Réunion Creole had recourse to a pluralization device quite foreign to the lexifier: the preposed plural word *bann* (French *bande* 'gang, troop'), an areal feature also present in Mauritian and Seychelles Creole (on plural words see Dryer 2013). This is similar to Fa d'Ambô *nan*, also analysable as a plural word, but for the fact that *bann* pluralizes all semantic types of nouns.

Turning now to the *linstitité/zinstitité* noun group, the same initial conditions obtained in seventeenth century spoken French as in Middle Portuguese; that is, plural definite NPs involving a liaison /z/ before vowel-initial nouns, that can easily be resyllabified from the article's coda to the noun's onset. There is a difference, though. Whereas Fa d'Ambô does not tolerate codas, Réunion Creole is ill at ease with word-initial vowels, quite common in Fa d'Ambô in contrast. The discrepancy is bound to be due to a difference between the non-lexifier contributions to the founding stage. Concerning Fa d'Ambô, the anti-coda ban in Volta-Niger languages was already mentioned. Another characteristic of these languages is the frequency of vowel-initial nouns – as contrasted with mostly consonant-initial verbs – owing to the amalgamation of former, degrammaticalized noun-class prefixes. The upshot is that there was no incentive in emerging Fa d'Ambô to repair vowel-initial Portuguese nouns – themselves fairly frequent. On the contrary, amalgamation of the Portuguese definite article *o* 'the.M.SG' or *a* 'the.F.SG' as in *ope* 'foot' (*o pé* 'the foot') yielded new vowel-initial items not present in the lexifier, but more in keeping with Volta-Niger phonotactics. This explains why *z*-attachment to the stem occurred only in cases where the phoneme was imbued with morphological meaning. Not so in Réunion Creole, where spoken French /z/, although functionally equivalent to Portuguese /z/, often fused into stems just so that they would not begin with a vowel, as in *zavoka* 'avocado' (F *avocat*), *zéguiy* 'needle' (F *aiguille*), *zonyon* 'onion' (F *oignon*), etc. Identifying a *z*-initial noun as belonging to the *linstitité/zinstitité* group therefore entirely depends on the copresence of an /l/-initial noun otherwise phonologically identical and conveying the same meaning but for possibly being singular, whereas the /z/-initial partner preferably occurs in plural contexts, thus excluding *zavoka* and *lavoka* from the class since they do not share a reference (see above). In other words, they are distinct lexemes, whereas *linfirmyé* and *zinfirmyé* realize the same lexeme via stem allomorphy. The large number and discourse frequency of nouns like *zonyon*, whose unique stem begins with a /z/

phoneme, probably was the main cause why /z/ never grammaticalized as a plural marker. Picking out *z*-plural nouns in Fa d'Ambô is easier, since there are few of them and nonplural *z*-initial nouns such as *zinggantxi* 'giant' (*gigante*) are also not very numerous.

The motive for Réunion Creole's averseness to vocalic initials is not so easy to find out, however. French and Malagasy are quite at ease with vowel-initial words. This leaves us with the Bantu languages of East Africa. Here the relevant fact is that noun stems are preceded by class prefixes. Yet, whereas these prefixes are consonant-initial in some languages, e.g. Kiswahili and Setswana, other languages include vocalic prefixes, e.g. Makhuwa *epuri/ipuri* 'kid(s)', while still others only have vowel-initial prefixes owing to the insertion of so-called 'augment' as in Zulu *umfana/abafana* 'boy(s)' (see Nurse & Philippson 2006).³⁶ No satisfying account comes out from such facts, so that Réunion Creole's partiality to initial consonants remains something of a mystery.

6 Bringing it all back home

Let us look again at the diachrony of the languages under study. The branching that leads from Late Latin to seventeenth century spoken French on the one hand and to Middle Portuguese on the other is obviously not convergent evolution, but the regular change from the plural accusative ending *-Vs* to the plural ending *-s* that took place in all Western Romance languages, antedating their separation. Convergent evolution starts below, on the path to the present-day languages, excepting Modern European Portuguese which simply continues Middle Portuguese in the same way that Modern Written French continues seventeenth century written and probably oral French. In the other three languages a similar process independently occurred, namely the migration of a plural *z* suffix out of the codas of determiners to the onsets of following nouns (NP's first elements in spoken French).

The initial conditions at the start of the process were the same if, as seems likely, seventeenth century spoken French /lezami/ (<les amis>) 'the friends' and Middle Portuguese /oza'migos/ (<os amigos>) 'id.' shared near identical morphological structures: {le_{DEF.M.PL}-s_{PL}=ami(-s_{PL})} and {o_{DEF.M}-s_{PL}=a'migo-s_{PL}}.³⁷ The main difference, as we saw, resides in the fact that, while Middle Portuguese s_{PL}

³⁶The augment may be omitted, but this only occurs in special contexts (see Mbeje 2005).

³⁷I give the Middle Portuguese pronunciation (see Teyssier 1980). Modern European Portuguese has /uza'migu/. *S* notates the archiphoneme realized /z/ intervocalically, /s/ elsewhere.

was always sounded, its seventeenth century spoken French counterpart was often mute. Yet, it was still pronounced often enough, more often than in Present spoken French, that its suffixhood was not, one may assume, entirely blurred. See, for instance, the following sentence in Brunot (1939: 216) quoting Kohlhan's 1667 *Grammatica Gallica: Les ignorants et les présomptueux sont altiers, mais les sachants modestes et humbles* /lez=ijorãz_ε_le=prezɔtyø sɔt altjɛ, mɛ le=safã mod-est(ə)z_ε_œblə/ 'The ignorant and the presumptuous are haughty, but they who know (are) modest and humble'.³⁸ Of the three /z/'s only the first one would be (obligatorily) realized in Present spoken French, whereas the other two are excluded, hypercorrection apart. In other words, preschool children would pronounce the first one, only adults would the other two, and only in monitored speech. In fact, the crucial question is: when did /s_{PL}/ cease to be pronounced before a pause (see above) or, to put it differently, when did /œblə/ and /œbləs/ in the above example cease to be sociolinguistic variants and /œblə/ remain as the sole grammatical form? The texts will not give us such information. We can only surmise it happened at some point during the seventeenth century, probably sooner or later depending on distance from the prestige variety (Parisian educated middle class). Once this change was accomplished and the domain of liaison had decreased to an extent close to the present one, then one would be allowed to claim that the /s_{PL}/ suffix had disappeared from spoken French.

From a formal viewpoint, we saw that the evolution from seventeenth century spoken French to Present spoken French changed the suffix into a floating phrasal proclitic whose only obligatory landing site is located between a plural determiner and a vowel-initial item. In Fa d'Ambô a similar evolution changed it into a prefix for a particular, semantically arbitrary and quantitatively limited noun class. In Réunion Creole, the outcome was even more limited. A small group of vowel-initial nouns underwent /z/ agglutination to the stem – as in *zonyon* from *les onions* – together with agglutination of the elided singular definite article *l'*. (I underline the preposition, for nothing special happened when either one of the processes occurred by itself: see *lespadon* 'swordfish' < *l'espardon* (no **zespardon*) or *zonyon* (no **lonyon*)).) Such a dual process resulted in a stem allomorphy that never settled as a morphological device, however, but only led to a variable, albeit significant penchant for using the /z/-initial allomorph in plural contexts. Now, the structural difference between spoken French clitic *z*, on the one hand, and the Fa d'Ambô *z* prefix and Réunion Creole stem allomorphy, on the other, is likely to be connected with another, more profound difference that divorces spoken French from the two creole languages.

³⁸I convert to IPA Kohlhan's phonetic transcription as given by Brunot.

It is indeed remarkable that, despite the typological gap between spoken French and Written French as far as plural *marking* is concerned, both instantiations of the abstract object 'French' share a common semantic basis for number assignment to count nouns, namely the arithmetic principle $\{|n| > 1 \Rightarrow \text{plural}\}$ already identified in European Portuguese. Where they diverge is in those few contexts in which bare (i.e. determinerless) count nouns are admissible. In Written French *faire cadeau* and *veaux, vaches... cadeau* 'present' is singular because it stands in opposition with plural *cadeaux* 'presents', *veaux* 'veals' and *vaches* 'cows' are plural because they stand in opposition with singular *veau* 'veal' and *vache* 'cow'. Spoken French *kado* and *vo, vaf...*, in contrast, can only be said to be unspecified for number (see §2). Yet, as soon as the NP includes a determiner, the default and most frequent configuration in all varieties of French, number must be marked on count nouns even when such marking appears redundant, useless or irrelevant in the given speech context: you have to say $\int = \varepsilon_af\partial te$ **(de=)tomat o=marfe* 'J'ai acheté **(des) tomates au marché*' 'I bought tomatoes in the market'. By opposition, many languages would be content with a bare noun here on the shared understanding that one usually buys more than one tomato at a time, so that there is no need to be explicit about it (see for instance Haitian *Machte tomat nan mache*, Wolof *Dem-al jënd-al ko tamaate* {go-IMP buy-APPL 3SG.OBJ tomato} 'Va lui acheter des tomates' 'Go and buy tomatoes for her/him' (Fal et al. 1990: 212)).

According to a common and entirely plausible analysis, count nouns in such contexts are treated like mass nouns (e.g. Kwon & Zribi-Hertz 2006). Note however that even then, massified count nouns as well as inherently mass nouns must be specified for number and definiteness in Spoken as well as Written French: cf. $d\partial = la = farin$ (*de la farine*) 'flour', $d\partial = la = tomat$ (*de la tomate*) 'tomato'. In Middle as well as Modern European Portuguese, on the other hand, definiteness is not required, but number is necessarily specified owing to the privative opposition between *tomate* /tu'mat^ə/ 'tomato', singular even if generically understood, and overtly plural *tomates* /tu'mat(ə)ʃ/ 'tomatoes'. A crucial property is therefore the admissibility of *fully* bare nouns, i.e. noun forms that convey no grammatical features in addition to their lexical meanings. It is nil in Written French and European Portuguese, for noun morphology does not allow for any escape from the singular/plural opposition; it is limited to a few designated contexts in spoken French. As far as the semantic-pragmatic rationale for number specification is concerned, therefore, no typological gap separates Present spoken French from seventeenth century spoken French and Written French. Not so, however, between seventeenth century spoken French and Réunion Creole, on the one hand, Middle Portuguese and Fa d'Ambô, on the other.

At first sight the major difference between Middle Portuguese and Fa d'Ambô appears to be the latter's sensitivity to animacy (especially humanness) with respect to plural marking. As we saw in §3, only count nouns referring to animate (especially human) entities must be marked for plurality; count nouns denoting inanimate (or nonhuman animate) entities are unspecified for the feature unless they belong to the small *z*-plural class and/or are modified by a demonstrative determiner. The distinction plays no role in Middle Portuguese, which strictly adheres to the arithmetic principle. Now I wish to argue that it is actually a consequence of a deeper difference, namely the substitution of the relevance principle for the arithmetic principle. As adumbrated above, number is specified according to the former only if it is contextually relevant to do so, actual relevance being in turn determined by a variety of cultural and pragmatic factors. Particularly effective is the position of the referent in an *individualization* hierarchy such as the following (see Corbett 2000):

- (1) humans > commonly humanized non-human animates (cows, dogs, elephants, lions, rabbits, ravens, etc.) > seldom humanized non-human animates (ants, fish, frogs, termites, small birds, etc.) > things (including plants, artefacts, natural objects, abstractions).

This hierarchy, whose influence is widely felt across languages, seems to reflect a spontaneous ontology: the lower on the scale the countable entity, the less individual substance it is endowed with, and the more cognitively adequate and culturally permissible it becomes not to be explicit about how many instances are being referred to – to treat it as mass in other terms. Here is, I believe, the crucial typological divide. On the one hand, there are languages like European Portuguese and French (spoken as well as written) which do not base their number marking policy on the hierarchy – which does not prevent it from possibly manifesting itself in various areas, an issue I cannot discuss further –³⁹ and mark plurality only according to known or inferred quantity, with the upshot that count nouns cannot remain unspecified for number. On the other hand, one finds languages such as Fa d'Ambô and Yoruba, among others, where relevance is the criterion for specifying number, so that count nouns frequently appear bare, unmarked for plurality – and definiteness, given the close connection between definiteness and individuality.

Things are not so clear-cut in Réunion Creole owing to the presence of number-inflected determiners that often seem to be used as in the lexifier. Yet, as we

³⁹See, e.g., Krifka et al. (1995) on the issue of why “filming the grizzly in Alaska” is fine in generic contexts.

saw, Réunion Creole includes several contexts in which fully bare count nouns are perfectly acceptable, but have been excluded from all varieties of French for the last three hundred years. Generic contexts appear especially diagnostic of a change from quantity-based to relevance-based number specification. By definition, genericity implies reference to the totality of the exemplars of the kind, thus making cardinality irrelevant, hence the above quoted example *Koson i manz pa lswar*, while arithmetic languages like French and English nevertheless insist on marking plurality: *Le=kofɔ (i(l))=(nə=)mãz=pa lə=swar* (*Les cochons ne mangent pas le soir*) ‘Pigs do not eat at night’ (and see footnote 35).

To summarize, the evolution from Middle Portuguese to Fa d’Ambô and from seventeenth century spoken French to Réunion Creole involves a typological change in the semantic-pragmatic basis of number specification from an arithmetic to a relevance principle. The change occurred across the board in Fa d’Ambô; although quite obvious, it seems to have been more limited in Réunion Creole – but more research is required in this tangled area of Réunion Creole grammar. Seventeenth century and present-day spoken French, in contrast, share the same arithmetic principle. What changed drastically was the morphological marking device for expressing plurality, from synthetic marking via suffixation to analytic marking via procliticization of a plural determiner and the *z* phrasal proclitic.

All three evolutions thus ran converging courses at the level of expression starting from a common morphophonological configuration $/Xz < VY/$, where *Xz* is a plural determiner preceding a vowel-initial noun *VY*, ending up at a common pattern $/(X) < zVY/$, where initial $/z/$, be it a proclitic, a prefix or the beginning of a stem allomorph, turns out to be associated, categorically or optionally, with plurality. At the level of the semantic-pragmatic underpinnings, on the other hand, only in Fa d’Ambô and Réunion Creole does plurality expression by any device result from convergent evolution away from the initial conditions. Present spoken French remained faithful to these conditions.

Could it be a coincidence that Fa d’Ambô and Réunion Creole are creole languages whereas Present spoken French is not? It strikes me as unlikely. What makes our story of *z* interesting, I believe, is that it clearly brings to light the difference between ordinary (“Neogrammarian”) language change and the special type of change represented by creolization.⁴⁰ The loss of coda consonants that

⁴⁰I avoid calling it “exceptional” because the term is known to have caused misunderstandings, as if the creoles were exceptional languages. Of course they are not *qua* languages. Creole emergence, in contrast, is a rare event, for it requires a particular conjunction of causes seldom brought together in history, perhaps only once, at the time of the first globalization (also known as “Great Discoveries”).

affected Middle French is a textbook example of the former. Changes of this kind are said to be “blind”. This may be taken in two senses. The change was blind insofar as it paid no attention to the possible morphological functions of the consonants: /s/ ceased to be pronounced in *radis* /radi/ ‘radish’, where it belongs to the stem, as well as in *cris* /kri/ ‘shouts’ where it marked plurality.⁴¹ It was blind also and in a deeper sense because it entirely passed over the semantic property the consonant expressed: quantity-based plurality remained untouched, only its formal expression, its exponence was altered. Changing expression forms while sparing meanings necessarily expressed in a given language might be a defining characteristic of Neogrammarian language change. Quantity-based plurality was in fact already a semantic feature of Latin – perhaps even of Proto-Indo-European – that was inherited by all Romance languages in spite of the numerous accidents that attended such a lengthy process.

The change was more profound in Fa d’Ambô and Réunion Creole, as well as in most, if not all creole languages – at least on the Atlantic side of the domain, including Juba Arabic and Kinubi. It affected not only the exponence, but also the components of the meaning to be expressed. It is not the purpose of the present study to try and evaluate the relative weights of the factors that contributed to such a deep-seated transformation, to decide for instance what may have been more important of the processes inherent in unguided second-language acquisition by adults conducive to creole emergence or of contact-induced restructurings (substrate). It suffices to show that such factors are, if not absent, at least much less influential in ordinary language change. There is a difference between neogrammarian change and creolization.

Abbreviations

ADJ	adjective	NUM	numeral
APPL	applicative	OBJ	object
DEM	demonstrative	PL	plural
DET	determiner	PP	prepositional phrase
IMP	imperfective	SG	singular
N	noun	SPEC	specifier

⁴¹And object case in Old French. Case distinctions had been lost by the time of Middle French.

References

- Albers, Ulrike. 2020. A description of bare noun phrases in Reunion Creole. *Journal of Pidgin and Creole Languages* 35(1). 1–36.
- Alibèrt, Loïs. 2000. *Gramatica occitana segon los parlars lengadocians*. Tolosa & Barcelona: Institut d'Estudis Occitans & Institut d'Estudis Catalans.
- Bamgboṣe, Ayo. 1966. *A grammar of Yoruba*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandeira, Manuele. 2017. *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do golfo da Guiné*. München: Lincom Europa.
- Bollée, Annegret. 2013. Reunion creole. In Susane M. Michaelis, Philippe Maurer, Martin Haspelmath & Magnus Huber (eds.), *The survey of pidgin and creole languages*, vol. II, 241–249. Oxford: Oxford University Press.
- Bonami, Olivier, Gilles Boyé & Jesse Tseng. 2005. Sur la grammaire des consonnes latentes. *Langages* 158. 89–100.
- Brito, Ana Maria & Ruth E. V. Lopes. 2016. The structure of DPs. In W. Leo Wetters, João Costa & Sergio Menuzzi (eds.), *The handbook of Portuguese linguistics*, 254–274. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Brunot, Ferdinand. 1939. *Histoire de la langue française des origines à 1900*, vol. IV: La langue classique (1660–1715). Paris: Librairie Armand Colin.
- Caron, Gauthier. 2011. *Les niveaux de langue en créole réunionnais*. Université Paris-Diderot. (MA thesis).
- Cartwright, Helen M. 1979. Some remarks about mass nouns and plurality. In Francis J. Pelletier (ed.), *Mass terms: Some philosophical problems*, 31–46. Dordrecht: Reidel.
- Chaudenson, Robert. 1974. *Le lexique du parler créole de la réunion*. Paris: Honoré Champion.
- Chaudenson, Robert. 2007. Bare nouns in Réunionnais Creole. In Marlyse Baptista & Jacqueline Guéron (eds.), *Noun phrases in creole languages: A multifaceted approach*, 225–242. Amsterdam: John Benjamins.
- Cohen, Marcel. 1987. *Histoire d'une langue: Le français*. Paris: Messidor-Editions sociales.
- Corbett, Greville G. 2000. *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corne, Chris. 1999. *From French to Creole: The development of new vernaculars in the French colonial world*. London: University of Westminster Press.
- Dell, François. 1973. *Les règles et les sons: Introduction à la phonologie générative*. Paris: Hermann.
- Dez, Jacques. 1980. *Structures de la langue malgache*. Paris: Publications orientalistes de France.

- Dryer, Matthew S. 2013. Coding of nominal plurality. In Matthew S. Dryer & Martin Haspelmath (eds.), *The world atlas of language structures*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.
- Encrevé, Pierre. 1988. *La liaison avec et sans enchaînement: Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris: Editions du Seuil.
- Fal, Arame, Rosine Santos & Jean Léonce Doneux. 1990. *Dictionnaire wolof-français*. Paris: Karthala.
- Ferraz, Luiz I. 1984. The substrate of Annobonese. *African Studies* 43(2). 119–136.
- Frei, Henri. 1929/2007. *La grammaire des fautes*. Rennes: Ennoïa.
- Gadet, Françoise. 1992. *Le français populaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gautier, Michel. 1986. *Contes populaires de vendée, en béa parlange do bas-poétou*. Les Sables d'Olonne: Editions Le Cercle d'Or – UPCP/Geste Paysanne.
- Gougenheim, Georges. 1938. *Le système grammatical de la langue française*. Paris: Bibliothèque du français moderne.
- Gougenheim, Georges. 1951. *Grammaire de la langue française du seizième siècle*. Lyon: IAC.
- Gould, Stephen Jay. 1985. *The Flamingo's smile: Reflections in natural history*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hagemeyer, Tjerk, Philippe Maurer-Cecchini & Armando Zamora Segorbe. 2020. *A grammar of Fa d'Ambô*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hagemeyer, Tjerk & Ota Ogie. 2011. Edo influence on Santome: Evidence from verb serialisation. In Claire Lefebvre (ed.), *Creoles, their substrates, and language typology*, 37–60. Amsterdam: John Benjamins.
- Holm, John. 2004. *Languages in contact: The partial restructuring of vernaculars*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huot, Hélène. 2005. *La morphologie: Forme et sens des mots du français*. Deuxième édition revue et actualisée. Paris: Armand Colin.
- Krifka, Manfred, Gregory N. Carlson & Francis J. Pelletier. 1995. Genericity : An introduction. In Gregory N. Carlson & Francis J. Pelletier (eds.), *The generic book*, 1–124. Chicago: University of Chicago Press.
- Kwon, Song-Nim & Anne Zribi-Hertz. 2006. Pluriel et généricité nominale : Les enseignements du coréen. In *Noms nus et généricité*, Carmen Dobrovie-Sorin (ed), 159–195. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Labov, William. 2001. *Principles of linguistic change*, vol. 2 : Social factors. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mallet, Géraldine M. 2008. *La liaison en français : Descriptions et analyses dans le corpus PFC*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense. (Doctoral dissertation).

- Mateus, Maria Helena Mira. 1989. Fonologia e fonética. In Maria H. M. Mateus, Ana M. Brito, Inés Duarte & Isabel Faria (eds.), *Gramática da língua portuguesa*, 3a edição, 349–364. Lisboa: Caminho.
- Maurer, Philippe. 2013. Angolar. In Susane M. Michaelis, Philippe Maurer, Martin Haspelmath & Magnus Huber (eds.), *The survey of pidgin and creole languages*, vol. II. Oxford: Oxford University Press.
- Mbeje, Audrey. 2005. *Zulu learner's reference grammar*. Madison: University of Wisconsin.
- Milner, Jean-Claude & François Regnault. 1987. *Dire le vers: Court traité à l'intention des acteurs et des amateurs d'alexandrins*. Paris: Editions du Seuil.
- Moignet, Gérard. 1988. *Grammaire de l'ancien français*. Paris: Klincksieck.
- Morin, Yves Charles. 1979. La morphophonologie des pronoms clitiques en français populaire. *Cahiers de linguistique* 9. 1–36.
- Morin, Yves Charles. 2005. La liaison relève-t-elle d'une tendance à éviter les hiatus? Réflexions sur son évolution historique. *Langages* 158. 8–23.
- Morin, Yves Charles & Jonathan D. Kaye. 1982. The syntactic bases for French liaison. *Journal of Linguistics* 18(2). 291–330.
- Mufwene, Salikoko. 1996. The founder principle in creole genesis. *Diachronica* 13(1). 83–134.
- Nurse, Derek & Gérard Philippson. 2006. *The Bantu languages*. London: Routledge.
- Post, Marike. 2013. Fa d'Ambô. In Susane M. Michaelis, Philippe Maurer, Martin Haspelmath & Magnus Huber (eds.), *The survey of pidgin and creole languages*, vol. II. Oxford: Oxford University Press.
- Rougé, Jean-Louis. 2018. Compte rendu de Bandeira 2017. *LLA (Linguistique et langues africaines)* 4. 129–132.
- Rowlands, E. C. 1969. *Teach yourself Yoruba*. London: The English Universities Press.
- Spillebout, Gabriel. 2000. *Grammaire de la langue française du XVIIIe siècle*. Paris: Picard.
- Tasmowski, Liliane & Brenda Laca. 2021. La détermination et la quantification. In Anne Abeillé & Danièle Godard (eds.), *La grande grammaire du français*. Arles: Actes Sud.
- Teyssier, Paul. 1980. *Histoire de la langue portugaise*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Valli, André. 1994. A propos de l'emploi productif de la détermination zéro en moyen français et en créole réunionnais. In Daniel Véronique (ed.), *Créolisation et acquisition des langues*, 89–101. Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence.

10 *Plural marking in spoken French, Fa d'Ambô and Réunion Creole*

- Williamson, Kay & Roger Blench. 2000. Niger-Congo. In Bernd Heine & Derek Nurse (eds.), *African languages: An introduction*, 11–42. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamora Segorbe, Armando. 2007. *Gramática descriptiva del fá d'ambô*. Ms. [2010, Ceiba Ediciones, Madrid].

Name index

- Achard, Michel, 185
Agdeppa, Joan Y., 147
Agnew, Christopher, 80
Ågren, Malin, 120
Ahrenholz, Bernt, iv
Aissen, Judith, 310
Albers, Ulrike, 352
Alibèrt, Loís, 349
Alsadhan, Mohammad, 104, 105
Andersen, Roger, 225
Andorno, Cecilia, 47, 57, 58
Andringa, Sible, 150
Arslangul, Arnaud, 176, 183
Artoni, Daniele, 304, 312, 313, 316,
317, 329, 331
Aslanov, Cyril, v
Atkinson, Dwight, 113
Ayoun, Dalila, 221, 225, 230, 233, 247
- Baer, Elaine, 128
Baker, Philip, 2, 4, 6, 19, 21
Balaman, Ufuk, 162
Baldauf, Richard B. Jr, 117, 136
Ballestracci, Sabrina, 182
Bamgboṣe, Ayo, 359
Bandeira, Manuele, 357
Banfi, Emanuele, 56, 59
Bange, Pierre, 261
Bardel, Camilla, 245, 304, 306, 331
Bardovi-Harlig, Kathleen, 224, 265
Barrot, Jessie S., 147
- Bartning, Inge, 35, 41, 46, 176, 223,
229, 233, 260, 266
Bassiouney, Reem, 93
Baten, Kristof, 304, 332
Beacco, Jean-Claude, 112
Behrens, Heike, 186, 188
Benati, Alessandro G., 50
Benazzo, Sandra, 44, 63, 233, 243,
330
Bergström, Anna, 230, 233, 260
Berman, Ruth, 233
Bernini, Giuliano, 30, 44, 47, 56, 58
Berretta, Monica, 59
Berthele, Raphael, 35
Besse, Henri, 184
Bettoni, Camilla, 312, 331
Bi, Peng, 147, 150, 164
Biber, Douglas, 73, 147
Bickel, Balthasar, 223
Bigelow, Martha, 41, 42
Bilaniuk, Laada, 308
Birdsong, David, 232
Bittner, Dagmar, 312
Blench, Roger, 358
Bley-Vroman, Robert, 232
Block, David, v, 72, 73, 77, 78, 94, 95
Bloomfield, Leonard, iv
Bohnacker, Ute, 306
Bollée, Annegret, 7, 19, 352, 360
Bonami, Olivier, 356
Boss, Bettina, 182
Bossong, Georg, 310

Name index

- Bourdieu, Pierre, 95
Brenchley, Mark, 149
Brito, Ana Maria, 351
Broeder, Peter, 312
Bronckart, Jean-Paul, 233
Bronfenbrenner, Urie, 113
Brooks, Patricia J., 264
Brown, Dunstan, 310
Brunot, Ferdinand, 356, 357, 363
Bucholtz, Mary, 73
Bulté, Bram, 147
Burt, Marina, 305
Busse, Vera, 125, 126, 130, 134, 138
Bybee, Joan L., 186, 224
- Cabau-Lampa, Beatrice, 119
Cabrelli Amaro, Jennifer, 306
Caron, Gauthier, 353, 354
Carroll, Susanne E., 262, 265
Cartwright, Helen M., 359
Caruana, Sandro, 54, 56
Cazden, Courtney B., 30
Chaudenson, Robert, 2–8, 18, 20, 352, 353, 360
Chrestien, François, 18, 19
Cicurel, Francine, 261
Clahsen, Harald, 30, 177
Clayman, Steven E., 153
Clyne, Michael, iii
Cohen, Marcel, 345
Coleman, James A., 72, 75–77, 95, 100, 104
Collins, Laura, 52
Comajoan-Colomé, Llorenç, 224
Combettes, Bernard, 228
Compiègne, Irwin, 72, 76
Comrie, Bernard, 224, 226, 227, 308
Connor, Ulla, 148
Corbett, Greville G., 359, 365
- Corder, Pit, 52, 60
Corne, Chris, 2, 353
Cornillie, Frederik, 332
Couper-Kuhlen, Elizabeth, 163
Cowell, Mark W., 93
Crocco, Claudia, 57
Croft, William, 328
Crossley, Scott A., 147, 148, 164
Crotta, Giuseppina, 59
Cubberley, Paul, 310
- D’Offay, Danielle, 4
Dąbrowska, Anna, 316
Dąbrowska, Ewa, 150, 186, 187
Dahl, Östen, 32, 52, 53, 224, 227
Danylenko, Andrii, 308
Davidson, Hannah, 2
Davies, Bronwyn, 72
de Freycinet, Louis, 6, 18
De Houwer, Annick, 222
de Jong, Nivja H., 164
DeKeyser, Robert, 330
Del Gaudio, Salvatore, 308
Dell, François, 346
Devitt, Sean, 230, 233
Dewaele, Jean-Marc, 72, 79, 93, 150
Dewaele, Livia, 72
Dez, Jacques, 361
Di Biase, Bruno, 312, 317, 331
Diao, Wenhao, 77
Diehl, Erika, 46, 176, 182, 183
Diessel, Holger, 177, 188
Dietrich, Rainer, 34, 221, 223, 230, 233
Dimroth, Christine, 40, 46, 47, 58, 232, 258, 264, 268, 285
Dittmar, Norbert, iv, 30, 180
Doehler, Simona Pekarek, 72
Dörnyei, Zoltán, 126, 127, 176

- Doughty, Catherine, 258, 261, 262
Dryer, Matthew S., 309, 361
Du Bois, John, 73
Duff, Patricia A., 77
Dulay, Heidi, 305
Durand, Marie, 183
Durrant, Ayça, 149
Durrant, Philip, 149
- Ellis, David, 150
Ellis, Nick C., 52, 59, 185, 306
Ellis, Rod, 180, 181, 187, 210, 260, 261
Encrevé, Pierre, 356, 357
Eskildsen, Søren W., 163
Eurobaromètre, 125
Eurostat, 121
- Fal, Arame, 364
Falk, Ylva, 306, 331
Fant, Lars, 152
Fayol, Michel, 233
Felce, Catherine, 183, 184
Ferrari, Stefania, 153, 154, 160, 161
Ferraz, Luiz I., 359
Firth, Alan, 72, 77
Fitzsimons, Gràinne M., 80
Flege, James, 332
Fon Sing, Guillaume, vi, 1
Foster, Pauline, 50, 150, 153, 154
Frajzyngier, Zygmunt, 333
Francia, Guadeloupe, 126
François, Jacques, 186
François, Jean, 227
Frei, Henri, 357
Furlong, Robert, 2
- Gadet, Françoise, 345
Gajo, Laurent, 261
Gardner, Robert C., 127
- Gauci, Phyllisienne, 152
Gautier, Michel, 357
Gębka-Wolak, Małgorzata, 329
Genesee, Fred, 222
Giacalone Ramat, Anna, 30, 53, 54,
233
Gilyuk, Vladyslav, 95
Giuliano, Patrizia, 47
Givón, Talmy, 264
Glaboniat, Manuela, 188
Goffman, Erving, 153, 163
Górska, Agnieszka, 315
Gougenheim, Georges, 348, 355, 356,
360
Gould, Stephen Jay, 344
Granena, Gisela, 150
Granfeldt, Jonas, 111, 115, 120, 124,
127, 222, 236, 237
Granget, Cyrille, 41, 46, 50, 58, 221
Grieve, Averil, 72, 76
Guiddens, Anthony, 78
Guillemin, Diana, 19, 20
Gullberg, Marianne, 264
Gumperz, John J., 77
Gustafsson, Jan-Erik, 118, 136
- Hagemeijer, Tjerk, 351, 357
Håkansson, Gisela, 181, 222, 316
Hall, Kira, 73
Hammarberg, Björn, 245
Han, ZhaoHong, 264, 265
Harder, Peter, 227
Harley, Birgit, 230, 233
Harré, Rom, 72
Harves, Stephanie, 309
Hazaël-Massieux, Marie-Christine,
7
Heine, Bernd, 53
Hentschel, Gerd, 308

Name index

- Hickmann, Maya, 233
Hidalgo-Downing, Laura, 73, 79
Hilgert, Emilia, 80
Hilton, Heather, 113
Hinz, Johanna, 265
Holm, John, 352
Holt, Jens, 224
Hookoomsing, Vinesh Y., 4
Horwitz, Elaine, 127, 135
Housen, Alex, 45, 147, 259, 260
Howard, Martin, 221, 230
Huensch, Amanda, 72
Hulstijn, Jan H., 41, 72, 150
Huot, H el ene, 346
- Imbs, Paul, 228
Isabelli, Casilde A., 77
Isabelli-Garcia, Christina L., 77
Isbell, Daniel R., 318
Izdebska-Długosz, Dominika, 316,
329
Izquierdo, Jes us, 221, 228, 230, 233,
243
- Jakubowicz, Célia, 221, 234
Janda, Laura, 310
Jansen, Louise, 182
Jiang, Jingyang, 147, 150, 164
Johnson, Keith, 149
- Kaatari, Henrik, 150
Kail, Michèle, 232
Kang, Eun Young, 259
Kantar, 308
Kaplan, Robert B., 117, 136
Katz, Graham E., 93
Kawaguchi, Satomi, 331
Kay, Aaron C., 80
Kaye, Jonathan D., 347, 348
- Kempe, Vera, 264
Kerrou, Nadine, 49–51, 58
Ke bler, Jörg-U., 181
Kihlstedt, Maria, 221, 222, 226, 228–
230, 233, 236, 241, 243, 244
Kingingier, Celeste, 77, 78
Kirkham, Sam, 74
Klein, Wolfgang, iv, vii, 29, 30, 34,
35, 45, 53, 180, 224, 226–228,
264, 265, 311, 330
Ko lak, Katarzyna, 329
Komur-Thilloy, Greta, 176, 259
Kormos, Judit, 165
Kostromitina, Maria, 318
Kramsch, Claire, 77
Krashen, Steven D., 258, 260
Krav uk, Alla, 333
Kriegel, Sibylle, 24
Krifka, Manfred, 365
Kroffke, Solveig, 232
Kuiken, Folkert, 164
Kuteva, Tania, 53
Kwon, Song-Nim, 359, 364
Kyle, Kristopher, 147, 148, 164
- Labelle, Marie, 221, 234
Labov, William, 356
Laca, Brenda, 349
Lado, Robert, 304, 305
Lahuerta Mart inez, Ana Cristina,
147, 150, 164
Lambert, Craig, 148, 165
Lambert, Richard D., 117
Lambert, Wallace E., 127
Langacker, Ronald W., 185, 186
Langhans, Britta, 73, 79
Lantolf, James, 332
Lanvers, Ursula, 125, 126
Larsen-Freeman, Diane, 185, 265

- Larson, Pier M., 5, 6
Larsson, Tove, 150
Lasagabaster, David, 125
Lasch, Alexander, 177, 185
Latos, Agnieszka, 288
Laurens, Véronique, 165, 260
Lauzon, Virginie Fasel, 162
Leclercq, Pascale, 74, 83, 164
Legallois, Dominique, 186, 187, 210
Lemée, Isabelle, 80
Lenart, Ewa, 164
Leńko-Szymańska, Agnieszka, 149
Li, Ping, 224, 228
Liao, Silvie, 74
Lindqvist, Anna-Karin, 119
Lindqvist, Christina, 245
Lionnet, Guy, 4
Liu, Zehua, 264, 265
Long, Michael, 150, 260, 272
Lopes, Ruth E. V., 351
Luke, Kang Kwong, 152
Lundahl, Lisbeth, 118
Lundell, Fanny Forsberg, 152
Lupica Spagnolo, Marta, 54, 56
Lyster, Roy, 54, 59

Maa, Joy, 77
MacWhinney, Brian, 236
Madlener, Karin, 187
Maffia, Marta, 41
Magnani, Marco, 304, 312, 313, 316,
317, 329, 331
Mallet, Géraldine M., 346, 349
Martinet, André, 333
Massariello Merzagora, Giovanna,
59
Mateus, Maria Helena Mira, 358
Mauranen, Anna, 333
Maurer, Philippe, 359

May, Stephen, 77
Mazières, Frédéric, 112
Mazzuri, Guido, 60
Mbeje, Audrey, 362
McCroskey, James, 128
McEntee-Atalianis, Lisa, 94
McManus, Kevin, 72, 221, 230
Meisel, Jürgen, 30, 177, 180, 221–223,
231
Michaelis, Susanne, 21–23
Michel, Marije C., 150
Milner, Jean-Claude, 346, 347, 357
Miodunka, Władysław, 332
Miron, Gary, 118
Mitchell, Rosamond, 72, 117, 118, 139
Mocciaro, Egle, 43, 44, 54, 56, 58
Moghaddam, Fathali, 79
Moignet, Gérard, 345
Molendijk, Arie, 228
Mondada, Lorenza, 72
Montrul, Silvana, 232
Morin, Yves Charles, 347, 348, 357
Morsly, Dalila, iv
Moskowich, Isabel, 79
Mufwene, Salikoko, 358
Myles, Florence, 176, 196, 260

Nakamura, Sachiko, 148
Nichols, Johanna, 223
Nippold, Marilyn A., 148
Norris, John M., 147, 148, 185
Norton, Bonny, 94
Noyau, Colette, 56, 63, 189, 223, 224,
226, 227
Nurse, Derek, 358, 362
Nuzzo, Elena, 152

Oakes, Leigh, 125, 126, 134, 138
Ochs, Elinor, 77

Name index

- Odlin, Terence, 304
Ogden, C. K., 315
Ogie, Ota, 357
Ortega, Lourdes, 147, 148, 156, 185,
210
Orvel, Ariana, 79, 80

Pallotti, Gabriele, 35, 113, 146, 147,
150, 151, 161, 162, 164, 317
Palma, Silvia, 80
Paprocka, Ursula, 230
Paradis, Johanna, 222, 234
Paradis, Michel, 331
Park, Eun Sung, 265
Parrish, Abigail, 125, 126
Pavlidou, Theodossia, 152
Pekarek Doehler, Simona, 162, 163
Peltonen, Pauliina, 165
Perdue, Clive, iv, vii, 29–35, 47, 53,
63, 180, 258, 264–266, 286,
311, 330
Pevery, Stephen, 265
Pfänder, Stefan, 186
Philippson, Gérard, 358, 362
Pienemann, Manfred, 30, 176, 180,
181, 187, 259, 312, 316, 332
Pierrard, Michel, 259, 260
Plonsky, Luke, 318
Pochon-Berger, Evelyne, 162
Porquier, Rémy, vi, 184
Post, Marike, 359
Pourcelet, François, 2–8, 13, 20, 21,
23, 24
Proposition 1992/93: 220, 119
Przepiórkowski, Adam, 309
Py, Bernard, 261

Quirk, Randolph, 153

Ramharai, Vicram, 2

Rast, Rebekah, 182, 183, 262, 264, 265
Reber, Arthur S., 263
Regnault, François, 346, 347, 357
Rehner, Katherine, 79, 93
Reichenbach, Hans, 224, 226
Richards, I. A., 315
Rieckborn, Susanne, 230, 234
Riegel, Martin, 227
Riis, Ulla, 126
Rocher Hahlin, Céline, 127
Rosa, Hartmut, vi
Rost-Roth, Martina, iv
Rothman, Jason, 306
Rothstein, Robert, 310
Rothweiler, Monica, 232
Rougé, Jean-Louis, 357
Rowlands, E. C., 359
Royer, Corine, 260
Ryan, Stephen, 176

Sabeau-Jouannet, Emilie, 221, 230
Sacks, Harvey, 153
Saddour, Inès, 82
Sagarra, Nuria, 59, 306
Salaberry, Rafael, 225, 230
Saturno, Jacopo, 46, 47, 49, 50, 304,
306, 311–313, 319, 321–323,
329, 332
Sayehli, Susan, 128
Ščerba, Lev V., 315
Schartner, Alina, 72
Schegloff, Emanuel A., 152
Schieffelin, Bambi, 77
Schimke, Sarah, 40
Schlyter, Suzanne, 35, 40, 41, 46, 176,
221–223, 229, 230, 233, 234,
236, 243, 244, 260
Schmale, Günter, 184, 185
Schmid, Stephan, 54, 60

- Schmidt, Richard, 288
Schmidt, Thomas, 192
Schneuwly, Bernard, 286
Schumann, John, iii, iv
Schwartz, Bonnie D., 38
Selting, Margret, 153, 162, 163
Semin, Gün R., 80
Sharwood Smith, Michael, 258
Shay, Erin, 333
Shoemaker, Ellenor, 183, 262
Siewierska, Anna, 309
Singleton, David, 232
Skehan, Peter, 50, 146, 330
Skinner, Burrhus, 304
Skogmyr Marian, Klara, 162
Slobin, Dan, 233, 247
Smith, Carlota, 224, 226
Son, Young-A, 318
Spillebout, Gabriel, 360
Spolsky, Bernard, 117, 137
Starren, Marianne, 44, 233, 243, 265
Steffensen, Sune Vork, 77
Strömmer, Maiju, 78
Strömqvist, Sven, 38, 43
Sun, Jili, 46
Sussex, Roland, 310

Tan, Sui-Lan, 79
Tarone, Elaine, 40–42
Tasmowski, Liliane, 349
Tavakoli, Parvaneh, 150
Taylor, Barry, 226
Teimouri, Y., 78
Teyssier, Paul, 358, 362
Tholin, Jörgen, 119
Thoma, Dieter, 222, 232
Thomas, Anita, 40, 226, 233
Thörle, Britta, 152
Timmis, Ivor, 80, 81

Tomasello, Michael, 186
Tracy, Rosemarie, 222, 232
Tracy-Ventura, Nicole, 72
Trévisiol-Okamura, Pascale, 176, 259
Turco, Giuseppina, 57
Tyler, Andrea E., 185, 210

Uju, Anya, 78
Unsworth, Sharon, 222, 232
Uspenskij, Lev Vasil'evič, 315

Vainikka, Anne, 42, 44
Valentini, Ada, 59
Vallerossa, Francesco, 245
Valli, André, 360
van de Craats, Ineke, 40
van der Velde, Marlies, 207
van Els, Theo, 117
van Hell, Janet G., 79
van Hout, Roeland, 38, 43
van Lier, Leo, 113
Van Moere, Alistair, 330
Vanhove, Jan, 232
VanPatten, Bill, 50, 52, 59, 265, 306
Vasseur, Marie-Thérèse, iv
Vedder, Ineke, 164
Vendler, Zeno, 224
Verbeke, Saartje, 304
Vercellotti, Mary Lou, 147
Véronique, Daniel, iii–vii, 1, 2, 30, 34,
37, 38, 47, 63, 72, 77, 112, 113,
162, 164, 165, 176, 183–185,
221, 223, 229, 230, 233, 243,
259–262, 286, 287, 289

Verspoor, Marjolijn, 155
Vietti, Alessandro, 54, 60, 61

Wagner, Johannes, 72, 77
Watbled, Jean-Philippe, 21–23

Name index

Watorek, Marzena, 46, 47, 176, 183,
233, 266, 286, 288, 311, 330

Wetters, Carl, 228

Whittle, Anna, 54, 59

Widjaja, Elizabeth, 265

Wiklund, Ingrid, 165

Williams, Jessica, 258

Williams, Marion, 125, 126, 134, 138

Williamson, Kay, 358

Winkler, Steffi, 58, 176, 183, 184, 200

Wolfe-Quintero, Kate, 146

Wöllstein, Angelika, 179

Woolhiser, Curt, 308

Wörner, Kai, 192

Wright Fogle, Lyn, 81

Wright, Clare, 72

Wu, Shu-Ling, 318

Wulff, Stefanie, 185

Yang Hansen, Kajsa, 118, 136

Yang, Lynne, 264

Yang, Weiwei, 147

Young, Rodolphine, 18, 24

Young-Scholten, Martha, 40, 77

Zamora Segorbe, Armando, 351

Zhang, Xian, 332

Ziem, Alexander, 177, 185

Zifonun, Gisela, 180, 206

Zribi-Hertz, Anne, 359, 364

Language, creoles, varieties

This book offers a selection of papers dealing with second language acquisition, foreign language teaching and creole linguistics inspired by the scientific legacy of Mauritian-born scholar Georges Daniel Véronique (Port-Louis, 1948). An important part of the book is devoted to the description of learner varieties with a focus on sociolinguistic factors, such as the learner situation – from asylum seekers to Erasmus students –, the degree of familiarity with the target language – having or not previous knowledge about a genetically related language –, the degree of literacy, and the type of instruction. Linguistic complexity, case marking, the use of self-positioning pronouns, verbal morphology and aspectual values are among the linguistic phenomena analyzed by the authors having contributed to this part of the volume. Another part of this volume deals with language didactics and addresses the questions of whether manipulating specific constructions from a usage-based perspective and a focus-on-form approach do indeed aid beginner learners to acquire complex forms in L2 German and nominal forms in L2 Polish, respectively. It also explores how some educational policies in Sweden have affected both the offer of French as a Foreign Language and its demand by students. The contributions to creole studies present diachronic analyses targeting the /z/ plural marking in Réunion creole, Fa d'Ambô and spoken French, and a set of NPs found in two speeches pronounced in 1835 on the island of Agaléga by a coconut oil producer whose features are similar to Mauritian creole. Linguistic, social and historical factors are at the center of these contributions.