

## Chapitre 8

# Effet de la focalisation sur la forme enseignée dans l'acquisition de la morphologie nominale flexionnelle et implications didactiques

Marzena Watorek<sup>a,b</sup>, Rebekah Rast<sup>c,b</sup> & Pascale Trévisiol<sup>d,e</sup>

<sup>a</sup>Université de Paris 8 <sup>b</sup>UMR7023 <sup>c</sup>American University of Paris <sup>d</sup>Université Sorbonne Nouvelle <sup>e</sup>UR 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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

---

<sup>1</sup>Les 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.

<sup>2</sup>Contrairement 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.

<sup>3</sup>Le 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 anglosaxonne 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).

TABEAU 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) :

TABEAU 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
Éléments 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.<sup>4</sup> Ces résultats suggèrent un traitement et une

---

<sup>4</sup>Afin 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 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 ?

## 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.<sup>5</sup> 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<sup>ème</sup> 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.

---

<sup>5</sup>Le 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<sup>ème</sup> 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 forme <sup>6</sup>, tandis que le groupe MB a eu un cours axé sur le sens sans explicitation des règles (. Les deux variantes de la 9<sup>ème</sup> 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.

---

<sup>6</sup>Dans 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).

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<sup>ème</sup> 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 <sup>a</sup>
<i>Iść</i> 'aller jusqu'à' + SN-Génitif	<i>Ulicy</i> 'rue' <i>Szkoly</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>Skrećić</i> w 'tourner dans' + SN-Accusatif	<i>Ulicę</i> 'rue'	<i>Rynek -Ø</i> 'marché'	
<i>Iść</i> 'aller' / <i>skrećić</i> 'tourner' na 'sur' + SN-Accusatif	<i>Ulicę</i> 'rue'	<i>Plac -Ø</i> 'place' <i>Rynek</i> 'marché' <i>Placu</i> 'place'	
<i>Jest</i> 'est' / 3psg être / <i>znajduje się</i> 'se trouve' / 3psg se trouver na 'sur' + SN-Locatif	<i>Ulicy</i> 'rue'	<i>Rynku</i> 'marché' <i>Rynku</i> 'marché' <i>Domu</i> 'maison' <i>Hotelu</i> 'hôtel'	
<i>Jest</i> 'est' / 3psg être / <i>znajduje się</i> 'se trouve' / 3psg se trouver w 'dans' + SN-Locatif	<i>Ulicy</i> 'rue'		

<sup>a</sup>nom 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 **skręcić 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 skręcić 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 <b>do</b>	ulic- <b>y</b> Szkół- <b>y</b>	rynk- <b>u</b> plac- <b>u</b> dom- <b>u</b>
Iść	ulic- <b>ą</b>	rynk- <b>iem</b>
Iść/skręcić <b>na/</b> <b>w</b>	ulic- <b>ę</b>	rynek- <b>o</b>

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 —  
Wypiańskiego.  
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<sup>ème</sup> 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*<sup>7</sup>  
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*.

---

<sup>7</sup>Nous 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.'

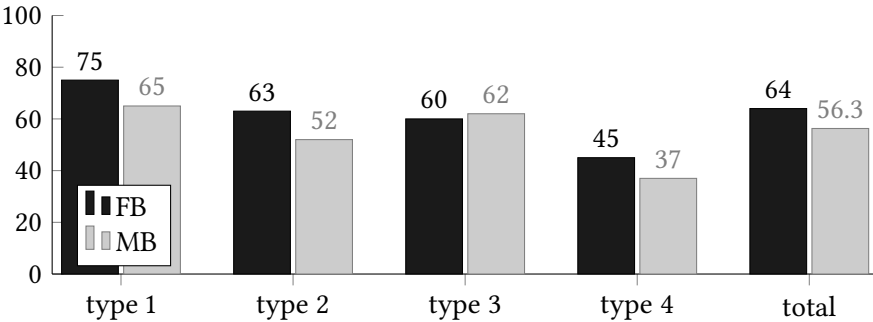


FIGURE 2 : Jugements de grammaticalité : scores corrects en fonction du type de phrase

## 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.

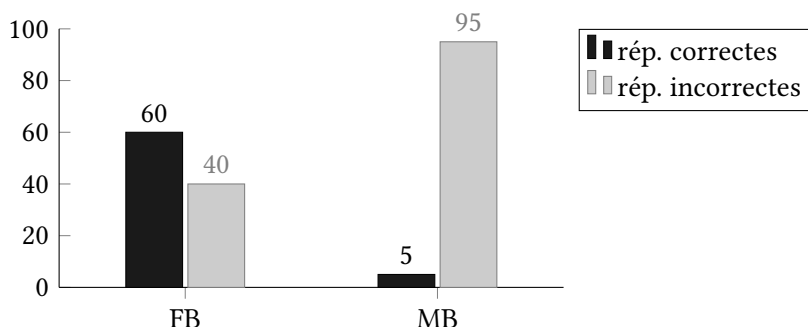


FIGURE 3 : Formes nominales produites correctes/incorrectes

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 ++ \*Kanonicza  
 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.

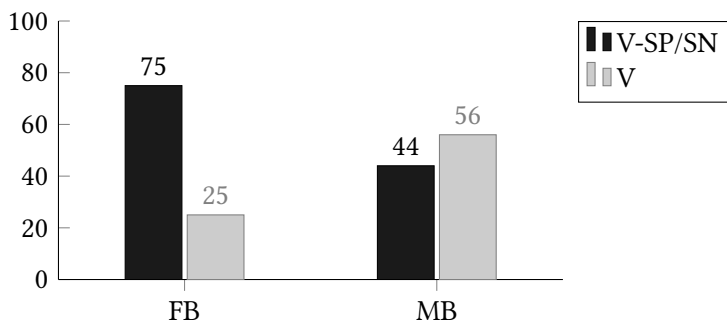


FIGURE 4 : Énoncés avec un verbe : V+ SP/SN ou V

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).

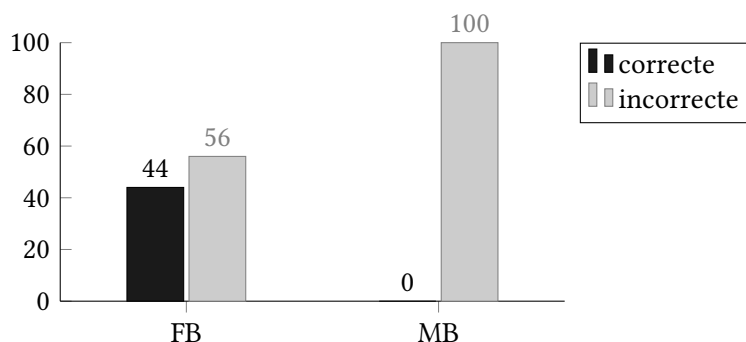


FIGURE 5 : Marquage casuel sur le nom dans les énoncés avec le verbe

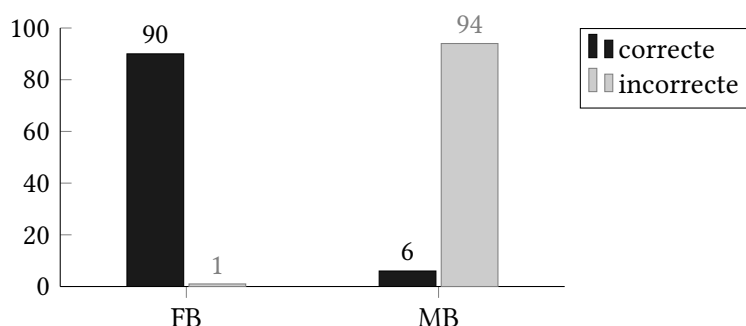


FIGURE 6 : Marquage casuel sur le nom dans les énoncés sans verbe

- (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.

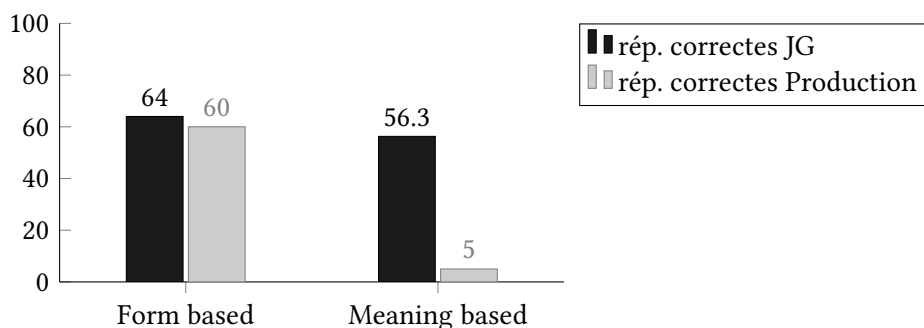


FIGURE 7 : Scores obtenus par les deux groupes dans les deux tâches

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
Uliceę (Acc)	36	32
Hotel (Nom)	3	3
Hotelu (Gen)	12	12

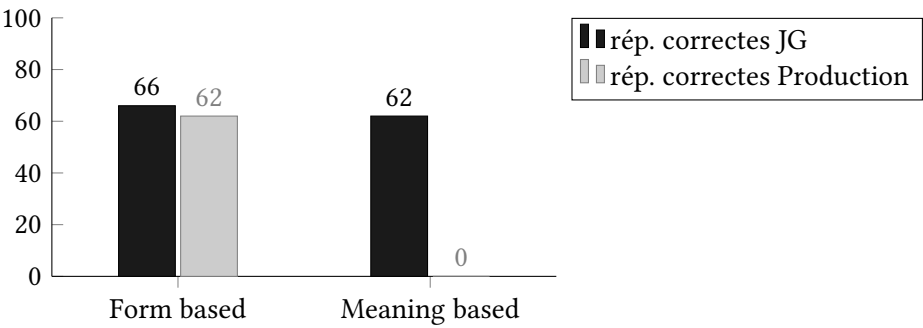


FIGURE 8 : Marquage casuel du nom *ulica* ‘rue’ dans les deux tâches

Quant à l’item *hotel*, les scores dans les deux tests sont plus élevés mais la même différence subsiste selon le mode d’exposition.

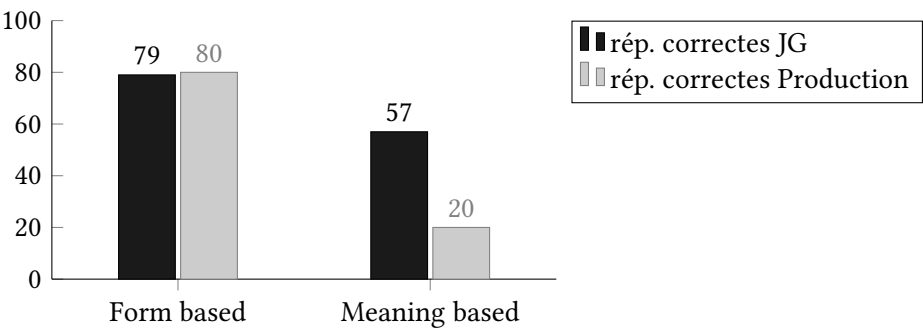


FIGURE 9 : Marquage casuel du nom *hotel* ‘hôtel’ dans les deux tâches

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 référent<sup>8</sup> 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

---

<sup>8</sup>Nous 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. *Repères* 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><b>Pytania</b></p> <p>Jak trzeba iść do ... ? Gdzie jest ... ? Gdzie znajduje się ... ?</p> <p><b>Odpowiedzi</b></p> <p>Trzeba iść prosto do ... Trzeba iść ulicą ... Trzeba skręcić w prawo/ w lewo w ulicę... X jest/znajduje się ...</p>	<p><b>TAK czy NIE ?</b></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 Kanoniczą 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><b>Monika jest na ulicy Gołębiej</b> (patrz na plan Krakowa).</p> <p>Jak trzeba iść <b>do szkoły</b>?</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 iść <u>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, iść prosto do placu</u> Wiosny Ludów.</p>	<p><b>Monika jest na ulicy Gołębiej</b> (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 <b>do Rynku</b> ?</p> <p>Trzeba iść <u>prosto ulicą</u> Gołębią do <u>ulicy</u> Wiśniej, potem <u>skręcić w lewo</u> i iść <u>prosto do Rynku</u>.</p> <p>Jak trzeba iść <b>do domu</b> koleżanki Moniki ?</p> <p>Trzeba <u>skręcić w lewo na ulicę</u> Jagiellońską i iść <u>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 Wiśniej, 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><b>OPIS DYNAMICZNY</b></p> <p>IŚĆ PROSTO</p> <p>Iść ulicą</p> <p>Iść do ulicy</p> <p>SKRĘCIĆ</p> <p>W PRAWO</p> <p>W LEWO</p> <p>ULICA</p> <p>DO ULICY</p> <p>W PRAWO</p> <p>W LEWO</p> <p>NA W ULICĘ</p>	<p><b>Ćwiczenie 1</b></p> <p>Monika jest na ulicy Pijarskiej i chce iść na rynek. Pyta o drogę.</p> <p>Monika: Przepraszam, jak iść do rynku ?</p> <p><b>Ćwiczenie 2</b></p> <p>Marek jest placu Ducha. Gdzie jest plac Ducha ?</p> <p>Anna mówi jak trzeba iść do XXX???</p> <p>Trzeba iść prosto ulicą Szpitalną do ulicy Solskiego. 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 Solksi.)
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 skrócić 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 skrócić 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 ławkę.  
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

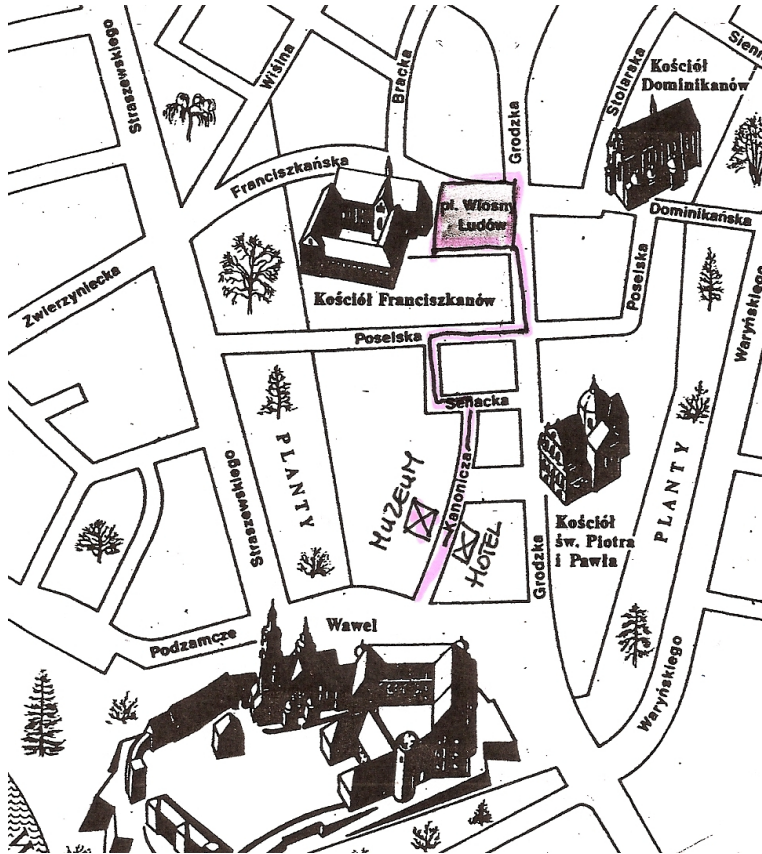


FIGURE 14 : Plan

(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?'

