

Monique Lambert (SFL)

LANGUES ET GRAMMAIRES EN ÎLE-DE-FRANCE

Vendredi 6 octobre 2017

Recours à la L1 dans le traitement et la production en L2 comme base de réflexion à l'intervention
pédagogique

Mon propos ici est de présenter une sélection d'études centrées en première partie sur les stades initiaux, où on constate un appui massif sur la L1 dans l'exploration des données verbales par rapprochement phonologiques d'une part et à un niveau plus profond dans le traitement des indices grammaticaux. On envisage dans un deuxième temps les niveaux intermédiaires/avancés où l'on relève des traces d'imbrications non aléatoires de la L1 en L2 qui permettent de parler d'une 'communauté d'apprenants' (Perdue, 1995).

Enfin aux stades très avancés proche du bilinguisme on s'interroge sur ce 'parfum d'étrangeté' qui subsiste dans leur discours, phénomène bien connu par ceux qui sont en contact avec des quasi bilingues. Les intuitions des bilingues apportent un éclairage précieux : évoquant un épisode de sa vie Julien/Julian Green raconte avoir commencé un livre en français puis s'être décidé à le publier en anglais. Entendant se traduire lui-même il s'aperçoit en se relisant qu'il écrivait un autre livre. 'En anglais j'étais devenu quelqu'un d'autre ... De nouveaux convois d'idées se formèrent'.

Je pars du constat suivant au vu des années de recherche

- Toutes les langues offrent à leurs locuteurs des moyens pour leur permettre d'exprimer dans des énoncés des significations, des valeurs. Ces moyens sont soit lexicaux (ils sont alors optionnels et en nombre potentiellement illimité) soit grammaticaux (ils imposent alors un choix à la fois obligatoire et limité (cf. Culioli, 1981). Dans des langues comme le français, l'espagnol, l'italien, l'anglais, l'allemand, par exemple, tout énoncé contient une marque de mise en relation temporelle qui spécifie s'il fait référence à un moment antérieur, postérieur ou encore concomitant au moment où on parle. Cette spécification est située sur le verbe. L'obligation

d'exprimer la temporalité dans chaque énoncé est une propriété fondamentale des langues européennes. Il en résulte que les locuteurs du français concentreront leur attention sur l'obligation de mettre en relation le moment où l'on parle et le moment du procès. Ce n'est pas le cas en arabe ou en chinois.

- Rôle central de la grammaire : les contrastes obligatoirement marqués reflètent l'importance donnée par les locuteurs d'une langue à des informations estimées cruciales. Leur caractère obligatoire conduit les locuteurs à focaliser leur attention sur ces informations.

- Les locuteurs d'une langue particulière ont acquis au cours de la pratique de leur L1 des routines de traitement et de production spécifiquement adaptées aux contraintes et aux ressources de leur langue. Ces routines solidement ancrées permettent d'alléger le poids cognitif lié à l'exécution des tâches.

- Du point de vue didactique je partage avec Michel Launey l'idée du rôle essentiel du guidage, de l'explicitation nécessaire des paradigmes morphologiques et des règles de syntaxe. Battant en brèche l'appui exclusif de la motivation communicationnelle 'présentations de miettes d'échanges humains en salle de classe' et l'abstention de toute référence à la L1, diktat qui a fait tant de dégâts, je préconise de susciter et de guider l'activité métalinguistique des apprenants en s'appuyant sur ce qu'ils font et ce qu'ils peuvent faire à un moment t du développement de leur système. Il ne s'agit pas d'imposer une grammaire normative mais selon l'excellente approche préconisée par l'équipe de Charlielle de s'appuyer l'activité langagière des élèves/étudiants, de les faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue étrangère et de la langue maternelle.

Comment la recherche en L2 a conçu l'influence de la L1

Dans une première phase des recherches en L2 la L1 est vue comme origine de *transfert* ou *d'interférence* au niveau formel. Systématisée dans l'hypothèse contrastive, les ressemblances ou différences entre structures des langues source (LS) et cible (LC) expliqueraient les réussites et les écueils rencontrés par les apprenants. En conséquence l'enseignement d'une L2 doit cibler les contrastes entre systèmes pour élaborer leur matériau pédagogique.

Les données produites par les apprenants vont à l'encontre d'un passage automatique d'une structure de la LS à celle de la LC : le transfert est une activité de mise en contact des deux systèmes propres à l'apprenant qui varie selon l'état d'élaboration de son système et de son estimation du caractère neutre ou spécifique de la structure en L1 (Kellerman, 1983).

Dans un deuxième temps la recherche s'est prioritairement orientée sur les itinéraires d'apprenants et la motivation linguistique qui les sous-tend sans tenir compte systématiquement de l'influence de la L1.

Il est généralement admis aujourd'hui que l'acquisition L2 est un processus cognitif multifactoriel où la L1 intervient comme cadre linguistique et conceptuel dans les connaissances mises en jeu, dans les procédures de traitement, d'appropriation, de stockage, d'activation et de production. La recherche validant cette idée s'inspire de méthodologies empruntées à la psychologie cognitive (suivi oculaire, IRM).

Après ce préambule, rentrons dans le vif du sujet :

Première partie : la L1 au niveau initial

Les études mentionnées reposent sur deux projets de recherche, le projet Villa d'une part qui porte sur les tout premiers contacts au polonais LC au cours de 14 heures d'initiation intensive à cette langue par des participants ayant pour LS l'allemand, l'anglais, l'italien, le français et le néerlandais. Sont évoqués aussi des résultats du projet ESF (Fondation Européenne de la Science) qui a suivi l'acquisition en milieu naturel d'apprenants de couples LC et LS variés.

Recours à la L1 comme source d'identification lexicale

Les résultats des recherches du projet Villa mettent en évidence la primauté de l'activité de signification dans la segmentation du flux sonore en unités lexicales par rapprochement avec des mots de la langue source, et ceci dans tous les groupes d'apprenants. En milieu naturel, il en est de même : les apprenants hispanophones du français (projet ESF) qui au stade initial ne disposent d'aucune morphologie verbale identifient sur la base de rapprochements de sons et de sens les moyens d'exprimer l'information

pertinente pour référer au déplacement par la seule mention des positions source *de*, cible *à* et de la localisation *en* Giacobe (1992).

La production à ce stade initial est caractérisée par la juxtaposition d'éléments lexicaux puis par la combinaison d'un nom et d'un prédicat dans un ordre non aléatoire et par l'absence de morphologie et de mots grammaticaux. À ce propos Perdue (1993) note que l'ensemble des chercheurs a été frappé par le peu d'influence non équivoque de la langue maternelle dans le développement d'une variété linguistique communicative, le 'lecte de base' (Klein & Perdue 1997). Ainsi tous les apprenants construisent leurs énoncés selon des principes d'ordre sémantique tels que *qui fait quoi à qui* (agent-action-patient) ou pragmatique *information connue précède information nouvelle* ; ou encore *ce à propos de quoi on dit quelque chose précède ce qu'on en dit*, faisant abstraction de ce qui est spécifique aux langues individuelles.

Mais le traitement de l'input nécessaire pour y puiser des moyens d'expression montre l'incidence de la L1 à des niveaux plus profonds comme l'illustre des tests ciblant la prise en compte des désinences en polonais.

La L1 à l'origine de procédures de traitement

En polonais l'ordre des mots est variable (SVO, OSV et OVS) et des alternances de sons en /a/ (nominatif et /e/ accusatif) constituent l'indice le plus valide pour saisir *qui fait quoi à qui* dans des messages d'action. Si l'apprenant connaît le sens des mots *chien-nourrir-garçon* il peut activer des connaissances extra linguistiques pour savoir *qui fait quoi à qui*. Il peut aussi activer l'ordre prototypique de mention agent -action-patient pour ce type de message. Mais si des séries de mots sont présentées dans l'ordre OVS, l'interprétation des rôles agent vs patient ou sujet vs objet implique de s'appuyer sur des désinences. Pour tester le traitement des rôles actanciels par les apprenants de L1 différentes le test consistait à soumettre des phrases où les éléments de type *frère-salue-sœur* étaient présentés dans les ordres SVO,

OSV et OVS à des apprenants germanophones, francophones, italophones et néerlandophones. Seul l'allemand parmi les langues sources possède une morphologie nominale, et c'est là que les choses varient selon les couples de langues. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre groupes pour l'ordre SVO, mais qu'au terme de neuf heures seulement d'exposition à la L2, lorsque l'ordre de présentation est OVS, les réponses correctes sont significativement plus élevées dans le groupe des germanophones que dans les autres groupes d'apprenants. Ces résultats sont corroborés par ceux de Hinz & al. (2013) portant sur la reconnaissance et la production des désinences du nominatif (masculin et féminin) et de l'instrumental (masculin et féminin) par des germanophones vs des francophones après seulement quatre heures et demi d'enseignement. Là aussi les résultats montrent des différences significatives entre les groupes en faveur des germanophones. Une exposition plus longue aux données (où vraisemblablement des critères sémantiques entrent en jeu) permet aux francophones de rattraper le groupe des germanophones (Starren & al. 2013, 2014).

Comment expliquer ces transferts de routines de traitement ?

Les travaux en acquisition L1 menés dans le cadre du modèle de compétition proposé par Bates & MacWhinney (1987) offrent une piste pour interpréter ces résultats. Au cours de l'acquisition en L1 les modes de traitement s'adaptent progressivement à la pondération des indices lexico-sémantiques, syntaxiques, morphologiques et prosodiques inférés à partir des usages des locuteurs de leur langue. Ces modes de traitement aboutissent à des procédures automatisées de prises en compte qui ne sont pas les mêmes selon les langues. À titre d'exemple, en anglais l'ordre des mots est le plus valide et les enfants anglophones privilégient l'ordre SVO pour identifier l'agent ou le patient. En allemand c'est le marquage casuel et les germanophones privilégient cet indice mais aussi s'appuient sur des indices sémantiques comme le caractère animé. Les francophones privilégient l'ordre des mots et le caractère animé, les italophones l'accord sujet verbe et le caractère animé (Kail, 1983).

La correction des réponses chez les germanophones du projet Villa par rapport aux autres groupes de

locuteurs suggère qu'ils transfèrent les critères de validité morphologique pertinents de leur LS, focalisant ainsi leur attention sur les sons en fin de mots pour y associer un rôle actantiel.

La L1 comme cadre linguistique et conceptuel à l'origine des hypothèses au stade 'grand débutant'

Au cours du processus de grammaticalisation l'influence de la L1 se manifeste pour les couples de langues proches où cette proximité accélère certains aspects de l'acquisition. L'étude menée par Giaccone & Lucas (1982) illustre comment le français L1 sert de cadre conceptuel pour élaborer et remettre en cause des hypothèses sur le fonctionnement de *ser* et *estar* en espagnol langue cible. Influencés par les formes du présent *suis, sommes* et de l'imparfait du verbe être *était* les apprenants francophones de l'espagnol font l'hypothèse que les formes *soy, es* servent à référer au présent et *estoy, esta* au passé. Confrontés à des incohérences en contexte entre ces formes et des informations temporelles comme *hier/demain*, les apprenants remettent en cause cette hypothèse et recherchent dans l'input des indices pour assigner d'autres valeurs aux formes.

La L1 comme source d'exploration de l'input à la recherche de moyens pour remplir des fonctions obligatoirement codées dans leur L1.

Dans son réexamen des données ESF Slobin (2012) relève des acquisitions plus ou moins rapides de distinctions grammaticalisées attribuables aux contrastes entre les systèmes LS-LC. Ainsi les L1italien-L2anglais font un usage précoce du marquage des contrastes temporels alors que les L1punjabi-L2anglais utilisent massivement des formes du progressif. Il en conclut que sous l'influence des systèmes temporo-aspectuels de leur langue source, à dominante temporelle en italien et aspectuelle en punjabi les apprenants recherchent dans l'input en LC les moyens pour exprimer les contrastes grammaticalisés en L1.

Pour récapituler, la L1 à ces stades joue un rôle dans le traitement de l'input à plusieurs niveaux de profondeur : par projections attentionnelles sur des équivalences sonores et associations sons/sens.

À un niveau plus profond, par transfert en L2 des modes de traitement des indices pertinents,

et comme cadre d'exploration dans l'input des distinctions sémantiques grammaticalisées de leur L1.

Enfin en production, en réinvestissant en L2 des principes sémantiques et pragmatiques abstraits de l'usage de leur L1.

Deuxième partie Influence de la L1 aux stades intermédiaires et avancés

Dans leur recensement des principales études longitudinales et transversales de ces quinze dernières années, Bartning & Schlyter (2004) concluent que si le cours des apprentissages est relativement homogène aux stades initiaux, les stades intermédiaires et avancés montrent une grande hétérogénéité en raison, notamment, de l'influence de la langue source.

Partant de cette remarque, on s'appuie sur des données produites par des cohortes d'apprenants francophones de l'anglais en première année de licence ayant suivi un même mode d'enseignement scolaire et partageant un niveau de connaissance mesuré par test (Perdue 1995, Lambert 1993). Ces groupes d'apprenants se situent entre le stade intermédiaire et avancé selon les critères définis par Bartning & Schlyter (op. cit.).

À partir du relevé de formes syntaxiques dans son corpus de productions écrites, Perdue relève un profil de trente types d'erreurs, profil confirmé par les données du corpus écrit et oral de Lambert définissant une 'communauté d'apprenants', selon les termes de Perdue. L'examen des erreurs récurrentes dans les deux corpus a mis en évidence des traces de la L1 fondées sur des analogies formelles (les calques) ou encore par imbrication des deux systèmes.

Calques

(1) people who don't arrive to speak; I had the impression to be a little spy who was charged to survey people; in the full middle of the scholar year

Relations associatives erronées

Les connaissances associées aux éléments lexicaux sont conçues par Ellis (2015) comme des

'constructions' fondées sur l'association des items lexicaux avec les éléments auxquels ils se combinent le plus fréquemment selon la formule de Bybee (2006) *words used together fuse together*. Ainsi la probabilité d'occurrence de *in* après *interested* se reflète par la brièveté de traitement en L1. Ce sont les relations associatives erronées et récurrentes qui nous intéressent ici.

Une première série d'erreurs touche particulièrement les prépositions associées à des verbes courants qui partagent en outre des similitudes formelles comme *at* utilisé là où *à* est requis en français ou encore l'association *go in* utilisé aussi dans les contextes où *aller en* est attendu :

(2) *to return at* (à) ; *to participate at* (à) ; *I go in holidays* (en vacances) ; *to go in (en) Tunisia* ; *they are in holidays*

Une autre série d'erreurs reflète des combinaisons hybrides où se mêlent des transferts de la L1 (calques, règles combinatoires) et des règles de la L2. Ainsi dans (3) l'équivalent lexical *for* de 'pour' et utilisé dans tous les contextes où l'on trouve *pour*. Mais la co-occurrence de *for* + *to* marque de 'l'infinitif (*visit, collect*) est bloquée et le choix se porte sur le gérondif :

(3) *then I made the decision to go by ship to Scotland for visiting Loch Ness*
(4) *we had to take the bus for collecting our tickets*

Ces transferts touchent aussi des combinaisons portant sur plusieurs éléments comme les complémentations de verbes en (5) ou encore des combinaisons de calques du français auxquels sont appliquées des règles de l'anglais comme en (6).

(5) *I did not want that we meet*
(6) *he explained me the situation*

En (6) la règle en anglais selon laquelle les pronoms personnels sont postposés est appliquée mais le schéma de complémentation du verbe *expliquer* est projeté sur son équivalent en anglais :

Les erreurs typiques relevées dans les deux corpus montrent qu'au terme de sept à huit ans d'enseignement institutionnel l'effet cumulatif ne joue pas en L2 le même rôle qu'en L1. Les zones de fragilité en L2

s'expliqueraient par des blocages, des cécités perceptives attribuables à l'impact des focalisations attentionnelles acquises par l'usage de la L1, *learned attention* dans la terminologie d'Ellis.

Pour tester cette hypothèse, Perdue a mené une expérience qui consistait à insérer dans un texte les erreurs typiques relevées dans son corpus (test Holland). Des apprenants de la même cohorte étaient invités ensuite à les corriger. La prise en compte de ce qui a été jugé correct et qui l'est, incorrect et qui l'est, ou qui est incorrect et le reste ou encore correct et a été corrigé dresse un tableau des connaissances activées. A titre d'exemple l'expression *for saving* a été jugée correcte ou a été mal corrigée par 70% des apprenants intermédiaires.

L'insensibilité manifestée par les apprenants dans leur traitement des combinaisons erronées, là où le biais du français est manifeste touche des associations de mots de base très courants. Ces fossilisations pourraient partiellement s'expliquer par la force de leur association en L1. Leur co-occurrence entraînerait dans leur transposition en L2 le même degré de probabilité bloquant ainsi leur remise en cause.

Mais un autre facteur pourrait aussi contribuer à rendre compte de l'insensibilité aux indices contradictoires d'où sont extraits les exemples cités : le poids des tâches verbales.

Traduction en L2 de formulations préalablement activées en L1

La prise en compte du poids des tâches en ressources cognitives dans les productions s'appuie sur le modèle de Levelt (1989) qui part de la distinction entre opérations coûteuses de haut niveau (sélection de l'information, mise en ordre et organisation) et opérations automatisées de bas niveau où les décisions au niveau conceptuel (message préverbal) font l'objet d'une traduction lexico-syntaxique par activation de règles et de lexèmes.

Lorsque le poids des opérations au niveau conceptuel se conjugue avec des difficultés d'expression, les productions en L2 évoquent un passage par la traduction en anglais d'une formulation préalable en français. Les exemples cités sont produits par des apprenants au stade intermédiaire dans des entretiens en

face à face :

(7) *the two hours and ten minutes of flight ; to get up of my seat ; I have here to precise ; which stopped me to go*

Confirmant cette omniprésence, des mots à l'oral surgissent au fil du discours, parfois censurés, parfois non :

(8) *my tante ordonned me to wear; people who are in va in holidays*

Le recours à la L1 est encore plus visible lorsque les tâches verbales induisent des coûts élevés dans l'élaboration de contenus et leur organisation. Comparées aux récits et aux descriptions produites à l'écrit où la sélection de l'information est facilitée par des évocations visuelles ou des mémorisations de faits connus, les argumentations fondées sur des associations d'idées et des points de vue particuliers se sont avérées les plus coûteuses. L'exemple qui suit (orthographe respectée) illustre ce phénomène :

(9) *Apart from Paris VIII the general trend seems that students learn without personal researches. This is very dangerous because men lose this ability of thinking by themselves. In fact it is easier for a governement to make pressure on a standardized nation.*

Variabilité selon les tâches au niveau avancé

L'impact en cas de surcoûts se manifeste aussi au niveau avancé lorsqu'on contraste chez un même sujet une expression activée dans le système de l'anglais avec une expression évoquant le passage par le français. Le phénomène est particulièrement évident dans les entretiens en tête à tête où la complexité des contenus à exprimer où des accès d'émotion induisent la présence du français. Ainsi on peut contraster les évocations de tranches de vie dans un pays anglophone et des activités exercées sur place avec des argumentations sur un thème imposé. Dans le premier cas, l'expression est fluide et marquée par des tournures idiomatiques spécifiques à l'américain *gonna, awesome, like my house is surrounded by fields, and that's pretty difficult* ou à l'anglais *crawling the pubs, I was living in digs*. Lorsqu'il s'agit de prendre position sur l'organisation des études, transparaît chez la même étudiante le passage par le français : *it is supposed to be a future studies ; she told me it was a good place ; the few of English I know.*

Compte tenu de ressources attentionnelles limitées, les activités mentales en jeu dans la production ne peuvent réussir que si certains processus sont automatisés, donc peu coûteux sur le plan cognitif. Au stade intermédiaire le cumul des difficultés sur le choix de contenus et sur l'activation de moyens d'expression en L2 entraîne des passages par la L1. Ce faisant la disponibilité attentionnelle réduite ne permet pas à l'apprenant de remettre en question l'adéquation des structures, qui de plus sortent renforcées par les transcodages. Bon nombre cependant parviennent à remanier les règles erronées et à automatiser leur accès aux ressources lexicales et grammaticales sans que disparaissent pour autant des traces de l'influence de la L1 comme on le voit maintenant à des niveaux très avancés et même quasi bilingues.

Troisième partie Impact de la L1 dans la sélection des informations et leur organisation

Nous passons maintenant à un autre aspect de l'influence de la L1 à savoir des transferts (+/-partiels) en L2 des routines de production acquises dans la gestion de tâches verbales en L1.

Avant de développer cet aspect je dois faire une brève incursion dans le passé : des chercheurs appartenant à l'université de Heidelberg, à l'université Paris VIII et à l'Institut Max Planck se sont fixé pour objectif d'identifier les principes communs, par hypothèse, qui sous-tendent l'organisation des textes narratifs, descriptifs et argumentatifs. Le corpus était basé sur les productions de locuteurs de différentes langues dans ces mêmes tâches verbales complexes. Contrairement à nos attentes, on a constaté des constantes chez des narrateurs d'une même langue dans le choix des informations, dans leur mise en ordre, dans leur hiérarchisation et dans leur encodage qui se différencient systématiquement des options prises par les narrateurs d'une autre langue, suggérant ainsi des modes d'organisation spécifiques aux langues. Nous nous sommes alors demandé si ces variations ne relevaient pas de la structure même des langues, c'est-à-dire des moyens qu'elles offrent et des contrastes obligatoirement grammaticalisés propres à leur langue d'expression. Au vu des résultats positifs la question s'est posée du rôle de 'filtre' que pouvait jouer les modes d'organisation propres à la L1 dans les options prises par les L2. Concernant l'acquisition de cette

dimension organisationnelle, Perdue (1993) pose ainsi le problème :

‘cette acquisition se ferait soit au fur et à mesure de l’apprentissage des moyens linguistiques ou alors les apprenants s’appuieraient sur les organisations de l’information que privilégie leur LM en adaptant sélectivement les catégories grammaticalisées de la LC.’

Pour tester cette alternative il nous fallait d’abord comparer des locuteurs natifs de langues qui varient systématiquement dans la grammaticalisation vs la lexicalisation (facultative) de distinctions sémantiques. Parmi les contrastes explorés le compte rendu qui suit porte sur la grammaticalisation ou non de l’aspect imperfectif/progressif ou encore sur les variations dans l’encodage des informations spatiales dans le verbe vs des satellites conformément à la distinction proposée par Talmy entre langues à cadrage verbal (latines) vs langues à satellites (germaniques).

Concernant les L2 on compare dans un deuxième temps les productions des apprenants avec celles des locuteurs de leurs langues source et cible dans les mêmes tâches. A partir des convergences et des divergences on peut voir ce qui dans les choix pratiqués en L2 demeure influencé par la L1, ce qui est partiellement ou totalement restructuré ou ce qui relève de stratégies propres aux apprenants.

La richesse des études suivant cette méthodologie dans le cadre de l’hypothèse dite *Thinking for Speaking* (Slobin, 1996) ne permet pas d’en faire une recension. Je me limite ici à illustrer les implications de la distinction aspectuelle progressif/imperfectif sur l’organisation globale des récits en contrastant dans un premier temps des locuteurs natifs du français et de l’allemand qui sont limités au présent simple lorsque les récits sont ancrés au présent et des locuteurs de l’anglais qui pour chaque événement mentionné doivent opter pour un codage au présent ou à l’aspect progressif (Carroll & Lambert 2003 ; Stutterheim & Lambert 2005 ; Lambert et al. 2008).

Quelles sont les implications de ces ressources temporelles/aspectuelles ?

En français les valeurs attribuées au présent simple relèvent du contexte. Son usage dans des textes complexes montre que les locuteurs cadrent son interprétation par des instructions de traitement.

Ainsi dans des textes basés sur des suites d'actions comme *pour faire une tarte tu prends de la farine du lait, tu mélanges, tu mets le tout dans un four* ou encore *pour aller à Pouchet tu prends la ligne 11, tu changes à St Lazare, tu descends à Brochant*, les expressions *pour faire/aller* signalent que le présent est désactualisé et l'ordre de mention signale la chronologie des actions à accomplir.

- Concernant le français : quels sont alors les moyens auxquels les locuteurs natifs vont recourir pour éclairer la valeur du présent et les relations inter-procès ?

- Concernant l'anglais : sur quels critères les natifs anglophones vont-ils s'appuyer pour opter pour le présent ou l'aspect progressif ?

- Quelles sont les implications de ces choix sur la sélection des informations, leur mise en ordre, leur hiérarchisation etc.?

Auparavant un mot sur le film muet *Quest* que les locuteurs natifs et les apprenants étaient invités à raconter. Ce film décrit les pérégrinations d'un personnage en sable à la recherche d'eau, condition nécessaire à sa survie. Cette quête l'entraîne dans cinq mondes hostiles où il se trouve agressé par des éléments de l'environnement, papiers, pierres, rochers, machines.

Après visionnement de fragments successifs du film les participants étaient invités à raconter *ce qui s'est passé* dans chacun des mondes successifs à un interlocuteur qui leur faisait face et n'avait pas vu le film.

Pour ce faire, les narrateurs doivent segmenter le flux des événements en unités discrètes, les sélectionner, les ordonner et les ancrer dans un cadre de référence temporelle.

Voyons ce qu'ils font :

Les narrateurs des cinq groupes ancrent leurs récits au présent, et mis à part cette convergence l'on constate des divergences systématiques entre locuteurs natifs dans le choix d'un cadre de référence, dans la sélection des événements, dans leur codage et dans les liens inter énoncés, autant de variables mesurées, comparées et validées statistiquement à partir desquelles on a pu abstraire des principes d'organisation fondés soit sur l'observateur/narrateur soit sur le protagoniste.

Je me limite ici à donner un aperçu synthétique des options privilégiées par les trois groupes de natifs.

- Les narrateurs anglophones optent de préférence pour un cadre de repérage déictique (17/20) exprimé à l'initiale soit par *now/then you see the little man falling* ou d'un énoncé à la forme progressive établissant ainsi l'observateur/narrateur comme repère. Ce cadre permet d'inclure dans la trame du récit des événements ayant ou non atteint leur terme ou en déroulement (be +-ing) auxquels participent le protagoniste ou les éléments de l'environnement. Il en résulte que ces procès mentionnés en séquence se chevauchent temporellement sous le regard de l'observateur 'repère mobile et courant au fil du temps'.

(10) L1 anglais

- 01 *(and you see him falling)*
- 02 *and he's waking up from his fall*
- 03 *he looks in front of him*
- 04 *and there's this big piece of paper*
- 05 *coming straight for him*
- 06 *and he jumps up onto his knees*
- 07 *and the piece of paper misses him*
- 08 *so he stands up*
- 09 *and he's walking along ... through this plane*
- 10 *and he hears the drip again*
- 11 *so he starts running*
- 12 *and he sees this moist area on this piece of paper*

En allemand, le cadre de référence est fondé sur le décalage temporel entre événements présentés comme ayant atteint leur terme ou le projetant. Ces événements bornés à droite concernent essentiellement le protagoniste qui, en tant qu'animé humain, est plus apte à faire avancer le récit que les éléments de l'environnement.

En français, le cadre de référence est mixte, basé à la fois sur le décalage temporel entre événements comme en allemand, mais aussi causal avec le narrateur et le protagoniste en tant que sources interprétatives des intentions ou des attitudes du bonhomme de sable. Les éléments de l'environnement sont mentionnés (contrairement à l'allemand) mais codés dans des subordinées, ce qui place le protagoniste (en position sujet) comme pivot de la continuité référentielle.

(11) L1 français

- 01 *donc il se lève*
- 02 *il se met à creuser autour de lui dans ce sable*
- 03 ***et puis*** *en creusant autour de lui*
- 04 *il forme comme une espèce d'entonnoir*
- 05 *et il est aspiré à l'intérieur de ce sable*
- 06 *et il disparaît au fond du trou*

Comme les locuteurs de leur L1, les deux groupes de L2 privilégient les repérages par décalage temporel (relations anaphoriques) en présentant les événements comme ayant atteint leur terme ou le projetant. Les apprenants francophones privilégient aussi les relations causales et tendent à coder les événements auxquels participent les éléments de l'environnement dans des subordonnées comme en français L1. Le recours aux formes en (be +-ing) varie quantitativement selon les sujets, mais leurs occurrences sont présentes dans tous les récits. Par contre l'analyse qualitative montre que leur usage diffère de celui des narrateurs anglophones : les événements typiquement codés à la forme progressive dans la trame en L1 ne sont pas mentionnés par les L2 ou codés dans des subordonnées.

(12) L1français-L2anglais

- 01 *the little character tries to avoid stones falling on its head*
- 02 *and since those pillars emerge*
- 03 *he ends up being caught at the top of one of the pillars*

(13) L1français-L2anglais

- 01 *he tries to dig the ground with a stone*
- 02 *where the drops are falling*
- 03 *and the earth cracks*
- 04 *and once again he falls in the hole*

On en conclut que ces choix divergents mais cohérents dans tous les groupes sont sous-tendus par des plans de gestion spécifiques aux langues en fonction de leurs moyens grammaticalisés, non contraignants au sens fort du terme, mais qui constituent le mode optimal pour coordonner les décisions à prendre à tous les niveaux. Ces connaissances une fois acquises par l'usage de la L1 sont particulièrement robustes comme le reflète la mobilisation des organisations discursives de la L1 en L2. Le fait que les L2

maintiennent les repérages anaphoriques au détriment des repérages déictiques avec toutes les conséquences qui en découlent pourrait s'expliquer par leur réticence à intégrer dans la trame des événements codés en (be +-ing). Même si on relève quelques tentatives chez les quasi bilingues, les modalités de leur intégration très contraignantes en anglais ne sont pas respectées.

(14) L1 français-L2 anglais

01 *he manages to get down from this kind of sand*

02 ? *he is looking around*

03 *and he sees drops of water like in the previous world*

Discussion

Dans quelle mesure les réticences des apprenants à coder à la forme progressive des événements ayant atteint leur terme ou le projetant sont-elles fondées ? Quelle est la part imputable à l'enseignement, notamment par association à cette forme de notions comme la durée, le déroulement, la non compatibilité avec des processus trop brefs (*fall/stumble*). Les illustrations typiques sont plus souvent non bornées *he's listening, running* et plus rarement *he's making a fire* qui pourrait permettre d'insister sur la 'loupe' que l'on met ainsi sur un intervalle temporel du processus en cours sans se soucier de son début ou de sa fin. Mais aussi quelle est la fréquence des associations entre procès [- bornés] vs [+ bornés] et forme progressive dans l'usage des locuteurs anglophones ?

Les études qui suivent ont pour but de répondre à ces questions en se basant sur des verbalisations de saynètes couplées au suivi oculaire, à des tests de mémoire, à des temps de réaction, autant de méthodes permettant d'accéder aux représentations internes des locuteurs et de valider ou non l'hypothèse *Thinking for Speaking* mais aussi *Seeing for Speaking*.

Impact de l'aspect progressif sur le choix d'événements [+/- bornés]

Pour mesurer l'incidence de l'aspect progressif sur le choix d'événements les chercheurs de Heidelberg ont mené des recherches où des locuteurs natifs de langues [+progressif/imperfectif] (arabe, anglais, russe, tchèque, espagnol) étaient comparés à des locuteurs de langues restreintes au présent comme l'allemand ou

de langues où la distinction est lexicalisée comme le norvégien.

Une première série d'études présentait dans des vidéo clips des situations pouvant être décrites à un niveau globalisant *jouer au ballon* ou spécifique *lancer un ballon* et ceci conformément à ce qui est présenté à l'écran. Les types de prédicat codant un niveau micro impliquent dans la plupart des cas un changement d'état *balle pas envoyée/balle envoyée* contrairement à *un enfant joue au ballon* où l'activité est vue comme homogène sans prise en compte d'un point d'aboutissement.

Une deuxième série d'études présentait des situations de la vie courante culturellement neutres où des éléments déclencheurs du bornage (objet effectué *a man is painting + a house* ou le but d'un déplacement *a car is driving along a country road + towards a house*) peuvent ou non être pris en compte par les locuteurs. Dans certaines de ces études les verbalisations ont été mises en relation avec le suivi oculaire au cours du visionnement de la vidéo avec pour variable la durée des fixations sur le but présumé du déplacement ou l'objet effectué (zone critique) et les allers et retours sur cette zone. De plus les participants ont été soumis à un test de mémorisation post expérience de la zone critique. Enfin l'expérience a été élargie à des apprenants avancés.

Je me limite ici à l'exposé de résultats très généraux : globalement les locuteurs de langues qui grammaticalisent l'aspect imperfectif privilégient son association avec des événements non bornés ou encore avec une représentation globalisante de la situation. À l'inverse les locuteurs de langues restreintes au présent privilégient les événements bornés ou sélectionnent une représentation spécifique de la situation. Ces préférences sont plus ou moins nettes selon les langues.

Globalement aussi les choix des apprenants montrent qu'ils n'ont pas intégré dans leur pratique en L2 les associations typiques de leur langue cible entre encodage et information sélectionnée. À titre d'exemple, les L1 français-L2 anglais recourent à un encodage du verbe au progressif comme les natifs anglophones, mais ils optent davantage que ces derniers pour une description plus spécifique des situations par bornage, ce qui réduit le potentiel d'une lecture qualifiante ou habituelle, liée au présent en français, comme s'ils

étaient guidés par des principes de sélection visant à construire une occurrence particulière. Ainsi se voit confirmée, tant en L1 qu'en L2, l'influence des catégories grammaticalisées au niveau de l'énoncé.

Nous rendons compte plus en détail dans ce qui suit des résultats de ce type d'expérience pour illustrer les remaniements à effectuer en L2 selon les combinaisons de langues.

Impact des langues à cadrage verbal vs à satellite dans la description de déplacements

Les recherches comparatives portant sur les situations de déplacement dans l'espace sont très riches tant en L1 qu'en L2. Elles s'inscrivent dans la distinction proposée par Talmy (1985) élargie par Slobin (1996) des schémas de lexicalisation où les langues germaniques codent la manière dans le verbe et la trajectoire dans les satellites *he is walking into the room* alors que les langues romanes codent la trajectoire dans le verbe et qualifie la manière de façon optionnelle *il entre dans la pièce (en marchant)*.

Les études menées dans cette perspective présentent une grande diversité selon les types de déplacement examinés : franchissement de frontière *entrer, sortir*, changement de direction *monter, descendre, tourner*, d'orientation vers un but ou non *se diriger vers, s'approcher de*. Elles varient aussi selon les composantes étudiées, selon le niveau des apprenants (intermédiaire/avancé), selon la distance typologique entre L1 et L2.

La richesse et la diversité des données étudiées à ce jour ont pour contrepartie des résultats non concluants. En ce qui concerne les L2, certains auteurs invoquent le degré de compétence en L2, l'influence de la L1 étant plus manifeste aux stades initiaux et intermédiaires qu'aux stades avancés (Cadierno, 2004, 2008 ; Schmiedtová & al., 2011). D'autres invoquent l'effet de l'âge, la précocité du contact avec la L2 réduisant l'influence de la L1 (Bylund & Jarvis, 2011). Au stade avancé Brown & Gullberg (2010) font état de restructurations (partielles) en direction des conceptualisations de la L2. Il en est de même pour les déplacements provoqués (Hendricks & al., 2008).

On peut dire néanmoins que lorsqu'il s'agit de situations renvoyant à un franchissement de frontière comme *entrer/sortir, traverser* ou à un changement de direction *monter/descendre* les codages sont

conformes à la typologie des langues latines vs germaniques et, leur régularité favorise l'acquisition en L2.

Mais dès lors qu'il s'agit de déplacements vers un but plus ou moins saillant, plus ou moins distant, ou de trajectoires avec des virages ou des espaces traversés avec des repères à contourner, ou à dépasser etc., ces variables influencent les options prises par les locuteurs de langues différentes, comme l'ont montré toute une série d'études menées par l'équipe de recherche de Heidelberg. Comment les apprenants peuvent-ils maîtriser ces variables ?

L'étude détaillée ici (Carroll & al., 2012) illustre les écueils que rencontrent les apprenants francophones de l'anglais. Cette étude a pour support vidéo des situations où un personnage ou un véhicule se dirigent vers une localisation cible qui varie selon sa proximité (trajectoire courte, localisation cible saillante) ou sa distance (trajectoire longue, localisation cible non saillante) avec des caractéristiques variables de l'espace traversé : virages, courbes, dénivelés.

Cette étude centrée sur l'expression de la trajectoire part de l'idée que pour décrire le parcours les locuteurs de langues à cadrage verbal comme le français utiliseront des verbes directionnels *s'approcher de, se diriger vers* qui expriment l'orientation de l'entité par rapport à la localisation d'un but à atteindre. Lorsque la trajectoire est longue et la localisation cible non saillante ils pourront recourir à des verbes qui associent l'entité et des caractéristiques de l'espace traversé comme *passer, tourner*. Dans les langues à satellites, le codage de la manière dans le verbe devrait conduire les locuteurs à focaliser d'abord le mode de déplacement de l'entité et de rechercher la présence ou non d'une cible potentielle. Et que font-ils ?

Les résultats qui suivent se limitent aux apprenants francophones de l'anglais au regard des locuteurs natifs de leur langue source (le français) et cible (l'anglais). Le suivi oculaire vise ici le stade pré articulatoire, soit là où le regard se porte pour sélectionner les informations avant de les verbaliser.

L'analyse des données verbales des locuteurs natifs montre des similitudes et des divergences qui varient selon les situations : lorsque la trajectoire est courte et la localisation cible saillante tous les locuteurs

précisent le but à atteindre *gare, bâtiment*. Les locuteurs natifs L1Fr codent dans le verbe à part égale la manière *il marche vers la gare* ou la direction *il s'approche du bâtiment* sans faire référence aux caractéristiques de l'espace traversé.

Les locuteurs natifs anglophones (et germanophones) codent la manière dans le verbe et tendent à suivre pas à pas la trajectoire de l'entité en déplacement en référant à l'espace traversé puis au but à atteindre *he is walking along the road/round the corner to the station*.

Les L2 se rapprochent de l'anglais par le codage régulier de la manière dans le verbe et du but à atteindre mais s'en distinguent par la quasi absence de précisions sur les contours de l'espace traversé *along the road*.

Lorsque la trajectoire est longue et la localisation cible peu saillante la référence à un but cible est faible dans les trois groupes. Le codage de la manière dans le verbe est sensiblement plus élevé chez les francophones que dans le cas précédent, généralisé chez les anglophones et plus fréquent en L2 que chez les L1FR. La différence essentielle entre les groupes a trait à la localisation globale de l'entité en L1Fr *il marche dans la rue* vs aux caractéristiques de l'espace traversé. Les L2anglais et L2allemand comme les locuteurs de leur LS localisent globalement l'entité *he is walking in the street* sans faire référence à l'espace traversé.

Concernant les fixations visuelles avant le début de la parole les L1 français, anglais et allemand et les L2 des deux langues cibles fixent l'entité et en L1français seulement le but à atteindre. Les fixations se portent après le début de la parole en L1anglais et L1allemand sur le but et /ou l'espace traversé et sur le seul but en L2.

Pour interpréter ces choix les auteurs partent de la distinction selon les langues dans le choix du domaine notionnel (espace, entité) à l'origine des concepts spatiaux qui réfèrent à la trajectoire. Dans les langues à cadrage verbal c'est la relation entre l'entité et un repère cible qui est à la base des informations sur la trajectoire *il s'approche de la gare ; il se dirige vers l'église*, alors que dans les langues à satellites ce sont

les caractéristiques de l'espace traversé : *he is walking along/down the road ; the car is driving around the corner*. Il s'ensuit qu'en français le choix d'un verbe directionnel ou de manière implique une focalisation du regard sur la relation entre l'entité et une localisation cible (orientation, proximité, distance), donc avant de se mettre à parler. Ce n'est pas le cas lorsque la manière est la seule option dans les langues à satellite. Sitôt que le mode de déplacement est perçu l'attention se porte alors sur les informations à coder dans les satellites : but à atteindre ou contours de l'espace traversé. En conséquence, les L1 de langues latines-L2 de langues germaniques devront réorienter leurs focalisations attentionnelles pour les recentrer sur l'espace traversé et ses caractéristiques dès la perception de la situation sur l'écran. Y sont-ils parvenus ? Non : l'association très forte entre verbe de manière et localisation globale perdure en L2. Il en résulte que la description *il marche dans la rue ; he is walking in the street* n'apporte aucune information explicite sur le parcours.

Discussion Comment l'intervention didactique peut puiser dans les résultats de ces études

En premier lieu il semble nécessaire de s'appuyer sur les différentes formes de recours à la L1 en fonction du niveau des connaissances en L2.

Au stade initial, le rôle de la L1 dans l'exploration des données confirme l'idée de rapprochements sonores entre formes pleines et transferts de sens. À un niveau plus profond l'exploration de l'input guidé par les transferts de focalisations sur des indices pertinents et la recherche des distinctions grammaticalisées dans la L1 portent les traces d'une activité linguistique plus ou moins consciente (méta ou épi cf. Culioli) qui aurait tout à gagner du guidage par l'enseignant. Comme le dit Ellis (2015): *learned attention (shaped by the L1) limits the potential for implicit learning and this is why explicit learning is necessary in L2 acquisition*.

Du point de vue pratique :

Certains tests utilisés dans ces recherches pourraient être adaptés à la salle de classe moyennant modifications. Les transcriptions des sons en position finale de mots présentés dans des contextes où leur

usage entraîne des modifications structurelles (désinences) permettraient de voir si les élèves perçoivent les distinctions, en généralisent une au détriment d'une autre ou s'ils l'associent à certains contextes. De même à des stades plus avancés, des transcriptions de bandes permettent de mesurer la discrimination auditive des apprenants et l'état de leur système (projections de connaissances erronées ou correctes de règles).

Il nous paraît aussi essentiel de ne pas stigmatiser les erreurs mais de les envisager comme le reflet d'hypothèses que font les apprenants sur la structure de la langue cible. La stigmatisation provoque inexorablement un frein à la parole spontanée. Les erreurs, au contraire, doivent servir de base à la réflexion métalinguistique des élèves et au guidage par l'enseignant. Conformément à la notion de 'règle critique' défendue par Klein, l'enseignement d'une règle n'a de pertinence que si l'état du système de l'apprenant est à même de l'intégrer. Des pratiques comme le test Holland ou le simple soulignement des erreurs dans les productions en L2 que les apprenants sont appelés à corriger et à commenter favorisent leur focalisation attentionnelle et leur réflexion métalinguistique.

Par ailleurs, les résultats incitent à prendre en compte des limites en ressources cognitives liées au coût variable des organisations textuelles dans le choix des tâches didactiques afin de court-circuiter le passage par la L1, conduite qui tend à consolider les formes calquées de la L1.

Enfin, les choix préférentiels au niveau conceptuel et perceptuel que l'on a pu mettre en évidence ouvrent la voie à un pan de connaissances linguistiques (routines de production) et de fonctionnement cognitif qui ne se laisse pas appréhender facilement. On a vu comment les filtres attentionnels sur les contenus informatifs et sur la perception acquis par l'usage de la L1 demeuraient opérationnels en L2 à des niveaux quasi bilingues.

On n'est pas en mesure aujourd'hui de proposer des pratiques à la didactique sinon de s'appuyer sur l'usage que font les locuteurs natifs de leurs catégories grammaticalisées pour restructurer les routines de focalisations attentionnelles. Cependant ces usages sont très largement méconnus, ce qui limite

l'intervention pédagogique : selon Cook (2011) il existe encore une foule de contrastes syntaxiques dont les implications ne sont pas étudiées.

A cet égard on ne peut qu'insister sur le rôle essentiel d'une coopération entre enseignants sur le terrain qui détectent les erreurs récurrentes, les linguistes qui dans la description des structures des langues pointent les contrastes syntaxiques et les chercheurs qui en testent les implications en L2.

J'espère par ce long exposé vous en avoir convaincu.

Bibliographie

AILE : volumes en accès libre sur <http://aile.revues.org>

Bartning, I., & S. Schlyter 2004. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 : *Journal of French Language Studies* Vol 14 (3), pp. 281-299.

Bates, E. & B. MacWhinney 1987. Competition, variation and language learning. In B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale (NJ) Lawrence Erlbaum, pp. 157-194.

Bybee J. 2006. Mechanisms of change in grammaticalization: The role of frequency. In R. D. Janda & B. D. Joseph (Eds.), *Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Bylund, E. & S. Jarvis 2011. L2 effects on L1 event conceptualization. *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (3), pp. 305-322.

Brown, A. & M. Gullberg 2010. Changes in encoding of path of motion after acquisition of a second language. *Cognitive linguistics* 21(2), pp. 263-286.

Cadierno, T., 2004. Expressing motion events in a second language: A cognitive typological approach. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.13 - 49.

Cadierno, T., 2008. Learning to talk about motion in a foreign language. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge, pp. 239- 274.

Carroll, M. & M. Lambert, 2003. Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge: A study of adult French and German learners of English. In C. Dimroth & M. Starren (Eds.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins, pp. 267-287.

Carroll, M. & M. Lambert, 2006. Problems in reorganising principles of information structure in advanced L2s: a study of French and German learners of English. In H. Byrnes, H. Weger-Guntharp & K. Sprang (Eds.), *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: constructs, curriculum, instruction, assessment*. Washington: Georgetown University Press, pp.

54-74.

Carroll, M., K. Weimar, M. Flecken, M. Lambert & C. v. Stutterheim 2012. Tracing trajectories: motion event construal by advanced L2 French-English and L2 French-German speakers. In S. Benazzo, M. Flecken & E. Soroli Eds., *Typological perspectives on second language acquisition: 'Thinking for Speaking' in L2*. Paris: LIA 3:2 pp. 202-231.

Charlirelle O.C.D.L.1975 Hatier

Cook, V., 2011. Relating language and cognition: The speaker in one language. In V. Cook & B. Bassetti Eds., *Language and Bilingual Cognition*. New York: Psychology Press pp. 3-22.

Culioli, A., 1981, Systèmes de représentation linguistiques et métalinguistiques. ERA 642 Paris VII.

Dimroth, C., R. Rast, M. Starren, & M. Watorek, 2013. Methods for studying the learning of a new language under controlled input conditions: The VILLA project. *Eurosla Yearbook* Amsterdam: John Benjamins, pp. 109-138.

Ellis, N.C., 2006. Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Saliency, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning. *Oxford University Press Applied Linguistics 27/2*: 164–194

Ellis, N.C., 2015. Implicit And Explicit Language Learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-23.

Ellis, N. C., K. Hafeez, K.I. Martin, L. Chen, J. Boland & N. Sagarra (2014). An eye-tracking study of learned attention in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 35, pp. 547-579

Flecken, M., 2011. Event conceptualization by early bilinguals: Insights from linguistic as well as eye tracking data. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 61-77.

Gumperz J. & S. Levinson 1996. Introduction: Linguistic relativity re-examined. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge University Press, pp. 1-18.

Giacobe, J., 1992. Acquisition d'une langue étrangère : Cognition et Interaction. Paris, Ed. du CNRS.

Giacobe, J. & M. Lucas 1980. Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle-systèmes intermédiaires. *Encrages (N° Spécial)*. Paris : pp. 25-36.

Hendriks, H., Hickmann, M. & Demagny, A.-C. 2008. How adult English learners of French express caused motion: A comparison with English and French natives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 27*, 15-41.

Hinz, J., C. Krauze, R. Rast, E. Shoemaker & M. Watorek 2013. Initial processing of morphological marking in nonnative language in acquisition: Evidence from French and German learners of Polish. *Eurosla Yearbook*, John Benjamins, pp.139-175.

- Jarvis, S. & A. Pavlenko 2008. *Crosslinguistic influences in language and cognition*. London: Routledge.
- Kail, M., 1983. L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues et diversité syntaxique. *L'année psychologique*, 83 (1) pp. 225-258 et 83 (2) pp. 561-596.
- Kellerman, E., 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley: MA: Newbury House, pp. 112-134.
- Klein, W & C. Perdue 1997. The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13, pp.301-347.
- Lambert, M., 1993. *La variabilité individuelle dans l'acquisition d'une seconde langue*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris VIII.
- Lambert M., M. Carroll M. & C. v. Stutterheim, 2008. Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues. In C. Dimroth & M. Lambert (Eds), *La structure informationnelle chez les apprenants L2*. AILE n° 26, pp. 11-31.
- Levelt, W., 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Perdue, C., 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes*. Paris Ed. CNRS.
- Perdue, C. 1996. Pre-basic varieties: the first stages of second language acquisition. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n° 55, pp.135-150.
- Slobin, D. I., 1996. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-96.
- Slobin, D. I., 2000. Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In S. Niemeier & R. Dirven (Eds.), *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 107–138.
- Slobin, D. I., 2012. Child Language Studies and Adult Language Acquisition: Twenty Years Later. In M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (Eds.), *Comparative Perspectives on Language Acquisition. A tribute to Clive Perdue*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 245-283.
- Schmiedtová, B., M. Carroll & C.v. Stutterheim 2011. Implications of language specific patterns in event construal of advanced L2 speakers. In A. Pavlenko (Ed.), *Thinking and speaking in two languages*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 66-107.
- Starren, M., M. Watorek, A. Latos, R. Rast & H. Hilton 2013. Processing morpho-syntax at first exposure. The role of source language, input and learner variability, *EUROSLA* 23.
- Starren, M, C. Dimroth, G. van Bergen & M. Watorek 2014. Case marking at first exposure in Polish: The role of source language (NL-FR-GE) & input frequencies. Paper presented at the 24th annual conference of the *European Second Language Association (EUROSLA)*, York, UK, 4-6 September.
- Stutterheim, C. v. & R. Nüse 2003. Processes of conceptualisation in language production.

Linguistics (*Special Issue: Perspectives in language production*), pp. 851-881.

Stutterheim, C. v. & M. Carroll 2006. The impact of grammaticalised temporal categories on ultimate attainment in advanced L2-acquisition. In Heidi Byrnes (Ed.), *Educating for advanced foreign language capacities: constructs, curriculum, instruction, assessment*. Washington: Georgetown University Press, pp. 40–53.

Stutterheim, C. v. & M. Lambert 2005. Crosslinguistic analysis of temporal perspectives in text production. In H. Hendriks (Ed.), *The structure of learner varieties*. Berlin: de Gruyter pp. 203-230.

Stutterheim, C. v., Andermann, M. Carroll, M. Flecken, B. Schmiedtová 2012. How grammaticized concepts shape event conceptualization in language production: Insights from linguistic analysis, eye tracking data and memory performance. *Linguistics* 50 (2), pp. 833-867.

Stutterheim, C. v., Flecken M. & M. Carroll (Eds.), *Principles of information organization in language use: on the L2 acquisition of complex conceptual structures*. IRAL 51:2 De Gruyter,

Talmy, L. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Syntactic Descriptions. Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 57-149.