Discours

Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics

18 | 2016

Varia

L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants

Marzena Watorek, Marie Durand et Katarzyna Starosciak

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/discours/9163>

DOI : 10.4000/discours.9163

ISSN : 1963-1723

Éditeur :

Laboratoire LATTICE, Presses universitaires de Caen

Référence électronique

Marzena Watorek, Marie Durand et Katarzyna Starosciak, « 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* [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 16 septembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/discours/9163> ; DOI : 10.4000/discours.9163

Licence CC BY-NC-ND

L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants

Marzena Watorek

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

Marie Durand

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

Katarzyna Starosciak

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

.....
Marzena Watorek, Marie Durand, Katarzyna Starosciak, « 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* [En ligne], 18 | 2016, mis en ligne le 16 septembre 2016.

.....
URL : <http://discours.revues.org/9163>

.....
Titre du numéro : *Varia*

Coordination : Saveria Colonna & Sarah Schimke

L'impact de l'input et du type de tâche sur la production de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones débutants

Marzena Watorek

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

Marie Durand

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

Katarzyna Starosciak

Structures formelles du langage (SFL), UMR 7023
Université Vincennes-Saint-Denis – Paris 8

.....
Notre étude a comme objectif d'analyser l'appropriation du marquage casuel en polonais langue étrangère par des apprenants débutants à travers la production des formes nominales pour trois différents types de tâches. Une tâche d'imitation, et deux tâches donnant lieu à la production de deux types de discours, un discours minimal constitué d'un énoncé sollicité par une question ciblée, et un discours long issu d'une tâche verbale complexe. Les apprenants étudiés (17 sujets) sont des francophones qui ont suivi le même cours de polonais d'une durée totale de 14 heures.

Nous analysons à la fois l'impact de l'input reçu par les apprenants lors des cours et l'influence du type d'activité sur la production et l'acquisition de la morphologie nominale en polonais.

Nos résultats montrent qu'en fonction de la tâche, la production de formes nominales correctement fléchies varie, et que les caractéristiques de l'input reçu ne jouent pas le même rôle dans la production des formes correctes selon la tâche.

Plus la tâche est ciblée plus les caractéristiques de l'input jouent un rôle important et plus les productions des apprenants sont correctes en ce qui concerne le marquage casuel. Les productions issues de la tâche semi-guidée semblent dépendre davantage des contraintes communicatives et non pas des contraintes formelles.

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

Mots clés: production en L2, acquisition de la morphologie nominale, traitement initial de l'input en L2

.....
Our study aims at analyzing the acquisition of case marking in Polish as a foreign language by beginning learners in the production of nominal forms in three different types of tasks. An imitation task and two tasks eliciting two types of discourses, a minimal discourse composed of a statement requested by a precise question and a long discourse issued from a complex verbal task. The participating learners (17 subjects) are French native speakers who have followed the same course of Polish for a total of 14 hours.

We analyze the impact of the input received by learners during classes and the impact of the type of activity on the production and acquisition of nominal morphology in Polish.

Our results show that the percentage of correctly inflected nominal forms varies depending on the task, and that the characteristics of the received input do not play the same role in the production of correct forms in each task.

The more the task is constraining the more the input characteristics play an important role and the more learners productions are correct regarding the case marking. The productions from the semi-guided task seem to depend more on communicative constraints than on formal constraints.

The present study attempts to identify the impact of the type of language activity to which the learner is requested, to perform on the production of correct answers, and to contribute to our understanding of how the input is processed at early stages of acquisition of a new language.

Keywords: *L2 production, acquisition of nominal morphology, initial input processing in L2*

1. Introduction

- 1 Notre étude a comme objectif d'analyser l'appropriation du marquage casuel en polonais langue étrangère par des apprenants adultes débutants grâce à l'analyse de leurs productions sollicitées par trois tâches différentes. Une tâche d'imitation, et deux tâches donnant lieu à la production de deux types de discours : un discours minimal constitué d'un énoncé sollicité par une question ciblée, et un discours long issu d'une tâche verbale complexe (Levelt, 1989). Les apprenants étudiés ont tous suivi le même cours de polonais d'une durée totale de 14 heures. L'ensemble du cours a été filmé et enregistré, ce qui permet de contrôler complètement le contenu des séances, autrement dit l'input, à savoir un ensemble de matériel linguistique auquel l'apprenant est exposé (Carroll, 1999 et 2001; Gass, 1997).
- 2 Ainsi, dans notre étude, nous analysons à la fois l'impact des caractéristiques de l'input et l'influence du type d'activité sur la production reflétant l'acquisition de la morphologie nominale en polonais par des apprenants francophones.
- 3 Notre étude fait partie d'un projet plus vaste sur le traitement initial de l'input (projet « Varieties of Initial Learners in Language Acquisition » [VILLA], Dimroth *et al.*, 2013) qui s'inscrit dans la tradition fonctionnaliste des travaux en acquisition des langues (Perdue, 1993a).
- 4 Une série de travaux en acquisition des langues montre que l'input reçu par des apprenants joue un rôle important dans l'acquisition des langues (Ellis, 2002; Tomasello, 2003). L'impact de l'input dans les toutes premières étapes de l'acquisition d'une nouvelle langue est confirmé par des travaux portant sur les langues artificielles (Leung et Williams, 2011), sur une période très brève (quelques minutes) d'exposition à l'input d'une langue naturelle (Gullberg *et al.*, 2012), ou encore sur le traitement de l'input d'une nouvelle langue lors des premières heures du cours d'initiation (Rast, 2008).
- 5 Par ailleurs, la question de l'influence du type de tâche langagière face à laquelle se trouve l'apprenant, sur ses performances, est abordée dans différentes approches. Il existe des travaux issus de la *Skill Acquisition Theory* qui montrent que le type de

pratique demandée dans une tâche peut influencer le type de compétence (DeKeyser et Sokalski, 1996). Des travaux se situant dans l'approche fonctionnaliste montrent, à leur tour, un effet du type de tâche discursive sur l'utilisation des moyens linguistiques par des apprenants (Perdue, 1993b ; Watorek *et al.*, 2014).

- 6 Dans cette contribution, nous aborderons les questions suivantes :
- la production d'énoncés avec le marquage casuel correct varie-t-elle en fonction de la tâche à laquelle l'apprenant est exposé ?
 - les caractéristiques de l'input (la fréquence et la transparence des items) influencent-elles la production d'items nominaux correctement marqués, et si oui, cette influence varie-t-elle selon la tâche ?

2. Approche théorique de l'acquisition des langues et le rôle de l'input

- 7 L'impact de l'input a été longuement négligé dans les recherches en acquisition en raison d'une influence très forte des hypothèses provenant de la théorie de la grammaire générative. Selon cette théorie, soit l'état initial de l'acquisition d'une langue seconde (L2) correspond à la langue maternelle (L1) d'un locuteur natif, soit l'apprenant d'une langue seconde a un accès direct à la grammaire universelle. Dans les deux cas, l'input étant imparfait, il ne joue qu'un rôle mineur dans les mécanismes qui sous-tendent le traitement de la langue (que ce soit L1 ou L2). En effet, il fonctionnerait comme un déclencheur de l'acquisition, permettant de réinitialiser les paramètres (voir Schwartz et Sprouse, 1996 ; White, 2003). Le point de vue sur le rôle de l'input a pris un nouvel essor grâce aux travaux issus de l'approche *usage-based* et celle de *focus on form* qui postulent une forte influence de la distribution statistique des propriétés dans l'input de la langue cible (voir Ellis, 2008 ; Tomasello, 2003).
- 8 Flege (2009) dans son article «Give input a chance!» souligne la nécessité de déterminer si l'input est réellement peu important en acquisition des langues. Bien qu'il soit relativement compliqué de contrôler l'input des apprenants, cet auteur soutient que de telles recherches doivent se mettre en place. Les chercheurs en acquisition des langues secondes doivent tenter de «donner sa chance à l'input».
- 9 Si certains travaux se sont intéressés à l'exposition initiale des apprenants à une nouvelle langue, soit ils ont utilisé une langue artificielle (voir Williams, 2005 ; Leung et Williams, 2011), soit ils se sont limités à l'analyse des performances des sujets après seulement quelques minutes d'accès à l'input (voir Zwitserlood *et al.*, 1994 ; Gullberg *et al.*, 2010 et 2012), sans la possibilité d'observer le développement et la consolidation des connaissances en langue cible après une exposition prolongée. Finalement, une étude menée par Rast (2008) permettant de suivre les toutes premières étapes d'acquisition sur une période plus longue (8 heures) a donné des résultats prometteurs.

- 10 Le projet VILLA¹ (voir Dimroth *et al.*, 2013) dont une partie des données est analysée dans cette contribution, s'est donné les moyens d'étudier les toutes premières étapes d'acquisition en relation avec les caractéristiques de l'input soigneusement contrôlé par des enregistrements vidéo et audio.
- 11 Notre étude, tout comme le projet VILLA, s'inscrit dans «l'approche des lectures apprenants» (*Learner Variety Approach*, Klein et Perdue, 1997) issue de la perspective fonctionnaliste. Dans cette approche, le processus d'acquisition est expliqué par deux types de facteurs : les facteurs communicatifs et les facteurs structurels. Le premier ensemble de facteurs relève des tâches communicatives auxquelles l'apprenant doit faire face, et constitue le moteur de l'acquisition (*factors pushing acquisition*). Le deuxième ensemble renvoie aux propriétés de la langue cible auxquelles l'apprenant est exposé, et est le «façonneur» de l'acquisition (*factors shaping acquisition*). Les productions des apprenants sont la manifestation du lecte des apprenants qui correspond à un système linguistique cohérent, dynamique et grammatical. Les règles sous-jacentes au fonctionnement de ce lecte sont à découvrir à travers l'analyse des productions des apprenants et leur évolution, ce qui conduit à la caractérisation du processus d'acquisition.

3. Morphologie nominale en polonais

- 12 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. 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 sauf le démonstratif.
- 13 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 différents constituants de la proposition. Ainsi, en polonais, afin de changer le schéma de la phrase (SVO [sujet-verbe-objet] *vs* OVS [objet-verbe-sujet]), l'inversion d'ordre des mots n'est pas obligatoire. Il suffit de changer leurs marques casuelles. Ce paradigme a été testé dans notre étude à travers la tâche de répétition des phrases

1. Le projet VILLA (Open Research Area – ORA) a été subventionné par trois pays partenaires : France (Agence nationale de la recherche – ANR), Pays-Bas (Organisation néerlandaise pour la recherche scientifique – NWO) et Allemagne (Fondation allemande pour la recherche – DFG) entre 2011 et 2014, et a donné lieu à une banque de données très riche (voir <http://villa.cnrs.fr/>).

(voir la section 4) visant la reconnaissance du sujet et de l'objet direct, exprimés respectivement en polonais par le nominatif et l'accusatif.

- 14 Une autre caractéristique propre à la flexion nominale du polonais, examinée dans la tâche de question-réponse à l'oral (voir la section 4), consiste dans le fait que la structure de la question, portant sur un métier ou une nationalité, a un impact sur la forme du substantif dans la réponse. Notamment, l'emploi du pronom personnel dans ce type de question impose l'emploi de l'instrumental dans la réponse. En revanche, l'emploi du pronom démonstratif impose la réponse au nominatif.
- 15 Enfin, le marquage casuel du nom varie en fonction de la préposition. La reconnaissance de ce paradigme par les apprenants francophones a été vérifiée par la tâche d'indication d'itinéraire (voir la section 4). L'input en polonais présenté aux apprenants visait en particulier l'emploi de quatre occurrences: *za* («derrière») + instrumental, *w* («dans») + accusatif, *do* («jusqu'à») + génitif.

Type de tâche	Paradigme testé	Exemple
Imitation	NOM.F vs ACC.F	<i>Brazylijk-a</i> Brésilienne _{NOM.F.SG} <i>woł-a</i> appeller _{3.SG} <i>kuchark-ę</i> cuisinière _{ACC.F.SG}
Question-réponse	a) INSTR.F/M b) NOM.F/M	a) <i>Ona</i> <i>jest</i> <i>brazylijk-q</i> Elle être _{3.SG} brésilienne _{INSTR.F.SG} b) <i>To</i> <i>jest</i> <i>aktor-ø</i> Ce être _{3.SG} acteur _{NOM.M.SG}
Indication d'itinéraire	a) INSTR.F b) INSTR.M vs ACC.F c) GEN.M vs INST.F d) INSTR.M vs ACC.F	a) <i>Proszę</i> <i>iść</i> <i>prosto</i> <i>ulic-q Nisk-q</i> Prier _{1.SG} aller _{INF} droit rue Niska _{INST.F.SG} b) <i>Proszę</i> <i>za</i> <i>szpital-em</i> <i>skręcić w prawo,</i> Prier _{1.SG} derrière hôpital _{INSTR.M} tourner à droite, <i>w</i> <i>ulic-ę</i> <i>Juliusza Słowackiego</i> dans rue _{ACC.F} Juliusza Słowackiego c) <i>Proszę</i> <i>iść</i> <i>prosto</i> <i>do</i> <i>sklep-u</i> Prier _{1.SG} aller _{INF} droit jusqu'à magasin _{GEN.M} <i>ulic-q</i> <i>Juliusza Słowackiego</i> rue _{INST.F} Juliusza Słowackiego d) <i>Za</i> <i>sklep-em</i> <i>skręcić w lewo</i> Derrière magasin _{INSTR.M} tourner à gauche <i>w</i> <i>ulic-ę</i> <i>Dobłą</i> dans rue _{ACC.F} Dobra

Tableau 1. Exemple de stimulus pour les tâches de répétition des phrases (imitation), de question-réponse et d'indication d'itinéraire

4. Méthodologie et données

4.1. Banque des données VILLA

16 Nous avons utilisé pour notre étude une partie des données provenant de la banque de données du projet VILLA. Dans cinq pays (la France, les Pays-Bas, l'Allemagne, l'Angleterre et l'Italie), les apprenants observés ont été exposés à un cours d'initiation au polonais assuré par une enseignante de polonais, recrutée spécialement pour cette expérimentation. Le cours a été assuré exclusivement en langue cible sans recours à la langue maternelle des apprenants². La méthodologie de l'enseignement préconisée s'appuie pour l'essentiel sur les principes de l'approche communicative : les contenus linguistiques sont introduits en fonction de différentes situations de communication et en relation avec les actes de parole qui les définissent.

17 Chaque groupe d'apprenants a bénéficié de deux semaines de cours de polonais. Les apprenants ont suivi 9 séances de 1 h 30 environ (deux fois 45 minutes avec une pause au milieu) et une dernière séance d'une quinzaine de minutes suivie de tests, ce qui correspond à 14 heures de cours au total. Dans chaque pays, l'ensemble des cours a été filmé par deux caméras (l'une positionnée sur l'enseignant et l'autre sur les apprenants) et a été enregistré avec un enregistreur numérique multipiste.

18 Les apprenants ont été testés soit avant, soit après les séances successives, avec différentes tâches permettant de documenter le développement de leurs acquis en perception, en compréhension et en production. Le tableau avec la liste des tests et des tâches utilisés et leur distribution sur la période de l'observation est fourni en annexe.

19 Hormis les tests en langue polonaise, une batterie de tests non linguistiques (psychométriques) visant à saisir les variables individuelles a été utilisée. Ces tests permettent de prendre en compte dans les analyses futures certaines caractéristiques individuelles des apprenants étudiés.

4.2. Données de cette étude

20 Notre étude se base sur les productions de 17 apprenants francophones du polonais qui ont suivi le cours de polonais organisé dans le cadre du projet VILLA en juin 2012 à Paris. Tous les apprenants étudiés ont un profil sociolinguistique similaire. Ils ont entre 22 et 27 ans et étudient à l'université dans différentes filières. Cependant, nous avons écarté les étudiants des départements des langues, de psychologie et de sciences du langage. Par ailleurs, tous les étudiants ont eu comme première langue étrangère (LV1) l'anglais et comme deuxième langue étrangère (LV2) une

2. Un des critères du recrutement du professeur de polonais était de trouver un enseignant de langue maternelle polonaise sans aucune connaissance des quatre langues (français, italien, néerlandais et allemand). Ainsi, nous avons pu neutraliser une variable potentielle liée à des connaissances de la langue source partagées par les apprenants et le professeur. Par ailleurs, nous avons été obligés d'accepter que le professeur maîtrise l'anglais pour pouvoir communiquer avec différentes équipes européennes, mis à part le fait qu'actuellement tout jeune adulte européen maîtrise au moins les rudiments de cette langue.

langue romane (l'espagnol, l'italien, le portugais). Nous avons écarté également les étudiants qui ont suivi des cours de latin. Ces précautions permettent de contrôler les connaissances préalables des apprenants provenant de la maîtrise des langues sources.

- 21 Pour réaliser notre étude, nous avons retenu les productions de ces apprenants dans trois tâches élaborées dans le cadre du projet VILLA : la répétition des phrases (*Sentence Imitation* – SI), les « questions-réponses » (*Oral Question-Answer* – OQA) et l'indication d'itinéraire (*Route Direction* – RD). Ce choix a été motivé par l'objectif de notre étude. En effet, nous analysons la construction des règles concernant la morphologie nominale en polonais à travers l'activité de production. Les résultats de notre étude pourront être ensuite mis en relation avec d'autres travaux en cours au sein du projet VILLA, qui analysent la construction des mêmes règles par des apprenants à travers d'autres types d'activités telles que la perception ou la compréhension.
- 22 Les trois tâches ont été effectuées individuellement par les apprenants tout de suite après une séance de polonais. Chaque apprenant a été enregistré grâce à un enregistreur numérique.
- 23 Les deux premières tâches ont été proposées aux apprenants deux fois au cours de l'exposition au polonais. Les apprenants ont effectué la tâche SI la première fois après la 6^e séance (T1, après 9 heures de cours) et la deuxième fois après la 9^e séance (T2, après 13 h 30). La tâche OQA a été proposée aux apprenants après la 3^e séance (T1, après 4 h 30) et après la 7^e séance (T2, après 10 h 30). La tâche RD a été effectuée une seule fois à la fin de la 10^e séance, donc après 14 heures de l'input.
- 24 Les trois tâches sollicitent de la part de l'apprenant une réponse verbalisée. Cependant, la nature de la production varie selon les contraintes de la tâche. La tâche SI n'est une tâche de production que dans le sens où elle conduit à une réponse verbalisée sans qu'il s'agisse d'une production originale du locuteur. En revanche, les deux autres tâches donnent lieu à des discours plus ou moins complexes. Il s'agit d'un discours minimal composé d'un seul énoncé dans le cas d'OQA, et d'un discours long qui résulte d'une « tâche verbale complexe » (voir Levelt, 1989) dans le cas de RD.
- 25 Ces trois tâches se caractérisent par un degré différent de contrôle de la production de l'apprenant. La première tâche, la répétition immédiate d'une phrase, est très contrôlée. La seconde, la production contrôlée d'une réponse à une question directe, implique moins de contrôle. La troisième tâche, l'indication d'itinéraire, suppose que plusieurs énoncés soient produits, reliés de manière cohérente et cohésive, pour atteindre le but communicatif.
- 26 La tâche SI implique des phrases cibles bâties selon le schéma phrastique « Sujet (Nominatif) – Verbe – Objet (Accusatif) », organisées selon deux ordres SVO et OSV (voir *infra*, section 3), où quatre verbes d'action (*wołać* / « appeler », *pushać* / « pousser », *pozdrawiać* / « saluer », *ciągnąć* / « tirer ») mettent en relation des agents animés humains et féminins. Le test est composé de 32 phrases cibles mélangées avec les phrases faisant office de distracteurs. Les exemples ci-dessous illustrent les phrases cibles.

- [1] SVO: Brazylijka woła kucharkę.
Brésilienne (S-Nom.) – appelle (V, 3pers. sg) – cuisinière (O-Acc.)
 OVS: Kucharkę woła Brazylijka.
Cuisinière (O-Acc.) – appelle (V, 3pers. sg) – Brésilienne (S-Nom.)

27 Le choix du contenu de ce test est motivé, d'une part, par le contenu de l'input où la liberté relative de l'ordre des mots en polonais en relation avec la morphologie nominale a été enseignée dans le cours. Et d'autre part, par la correspondance avec d'autres tâches, qui testent l'acquisition du même paradigme mais à travers d'autres types de compétences telles que p. ex. la compréhension (pour plus de détails sur les tâches du projet VILLA, voir Dimroth *et al.*, 2013).

28 Cette tâche a été programmée sur ordinateur. Un diaporama permet de faire entendre à l'apprenant une série de phrases enregistrées au préalable. Les apprenants sont testés individuellement et leurs répétitions sont enregistrées pour être transcrites ensuite. Ils entendent d'abord une phrase. Dès que la phrase est finie, ils voient apparaître sur l'écran une figure géométrique qu'ils doivent reproduire avant de répéter la phrase entendue. Les phrases sont composées de trois mots. Leur longueur a été testée dans une série d'expériences précédant le projet VILLA³. Les phrases trop longues ne peuvent pas être répétées par des apprenants débutants tandis que la répétition des phrases trop courtes n'engagerait que la mémoire à court terme (pour une discussion de ce point, voir Vinther, 2002). Ainsi, l'introduction d'une activité non verbale entre l'écoute de la phrase à répéter et sa répétition permet d'éviter que l'apprenant s'appuie uniquement sur sa mémoire à court terme, et de considérer que la répétition implique des connaissances grammaticales intériorisées. Ce test vise alors à évaluer la construction de la règle grammaticale qui pourrait refléter l'état du lecte des apprenants étudiés.

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

30 La tâche OQA implique des réponses à des questions précises à partir des illustrations enregistrées sur l'ordinateur. Les apprenants sont testés individuellement et leurs productions sont enregistrées. Chaque *slide* d'un diaporama présente un personnage (masculin ou féminin) accompagné d'une icône représentant un métier ou une nationalité. En même temps, les apprenants entendent une question en

3. La mise en place des tests expérimentaux dans le cadre du projet VILLA s'est basée sur le bilan critique des études pilotes, notamment celle de Rast (2008) ainsi que le projet PARI (Programme d'aide à la recherche innovante – Paris 8) intitulé « Connaissances initiales dans l'acquisition d'une nouvelle langue par des adultes » (2011-2013).

polonais qui sollicite une réponse sous la forme d'un seul énoncé contenant soit l'instrumental (masculin ou féminin), soit le nominatif (masculin ou féminin) en fonction de la structure de la question. La tâche se compose de 32 questions au total.

- [2] kto to jest? (qui est-ce?)
 to jest Francuz-Ø (Nom.-Masc.) – c'est un Français
 to jest Francuzk-a (Nom.-Fém.) – c'est une Française
 kim on/ona jest? (qui il/elle est?)
 on jest Francuz-em (Instr.-Masc.) – il est français
 ona jest Francuzk-ą (Instr.-Fém.) – elle est française

31 Le degré de contrôle est assez élevé. Cependant, par rapport à la tâche SI, celle-ci demande de la part de l'apprenant une production originale. La troisième tâche que nous avons retenue dans notre étude correspond à une tâche semi-guidée d'indication d'itinéraire (RD) qui conduit à la production d'un discours long et complexe. Il s'agit d'une tâche communicative bien connue dans les travaux en acquisition des langues secondes (voir Klein, 1982) où, à partir d'un plan de ville, l'apprenant doit indiquer le chemin à un interlocuteur. Cette tâche a été proposée aux apprenants lors du recueil des données VILLA sous la forme d'un jeu de rôle où l'apprenant, habitant d'une ville, donne des indications à un touriste qui est incarné par l'enquêteur. Le répertoire lexical nécessaire à la réalisation de cette tâche ainsi que la structure discursive ont été présentés dans les cours, notamment à partir de la séance 7. Les apprenants ont pu également s'exercer à produire ce type de discours à travers les activités qui leur ont été proposées par l'enseignant. Les apprenants ont participé à des jeux de rôle où ils devaient jouer tantôt le rôle du touriste, tantôt le rôle de l'habitant de la ville. L'analyse de l'input fourni pendant le cours montre que la flexion nominale privilégiée dans cette tâche correspond minimalement à l'instrumental qui suit certaines prépositions comme *za* («derrière») et le verbe *ić* («aller à pied»), ainsi qu'à l'accusatif dans la construction *skręcić w ulicę* («tourner dans la rue»). Cependant, d'autres formes peuvent être employées plus fortuitement. S'agissant d'une tâche semi-guidée, le choix des items lexicaux et des formes n'est pas limité, contrairement aux deux premières tâches, celle-ci étant effectivement moins contrôlée.

32 Les apprenants ont pu pratiquer ces trois tâches durant les cours à des degrés différents. La tâche SI n'a pas été proposée aux apprenants durant les séances. En effet, il s'agit d'une procédure expérimentale qui ne fait pas partie des activités d'enseignement. Cependant, l'enseignante a demandé de répéter de temps en temps certains mots à haute voix de façon collective.

33 En ce qui concerne la tâche OQA, les apprenants ont été sollicités durant les séances consacrées à la présentation des personnes par des questions utilisées dans la procédure expérimentale de cette tâche. Et finalement, la tâche RD a fait l'objet d'un travail en cours sous la forme de jeux de rôle. Les apprenants ont donc pu pratiquer le discours instructionnel sollicité par cette tâche.

34 Les données ont été codées de la façon suivante. Les répétitions (SI) des apprenants ont été classées comme correctes lorsque l'apprenant a répété les trois constituants de la phrase : le syntagme nominal (SN) en fonction de sujet (Nom.) ou d'objet (Acc.) suivi du verbe et d'un SN respectivement en fonction d'objet (Acc.) ou de sujet (Nom.) en prononçant la désinence du nom. Nous avons défini des répétitions d'items nominaux comme correctes même si la racine du nom contenait des déviations phonologiques idiosyncrasiques. La présence de la désinence casuelle est la condition obligatoire pour qu'on puisse considérer la répétition comme correcte. Par exemple, un nom marqué à l'accusatif féminin produit comme /brazilk5/ est accepté comme correct même si la version en polonais est /brazilijk5/. Le même principe de codage a été accepté pour les énoncés produits dans OQA et RD. Un énoncé qui contient le nom avec la désinence casuelle clairement identifiable est considéré comme correct malgré une déviation phonologique possible. De plus, dans ces deux tâches, l'analyse prend en compte la structure des énoncés en relation avec le sens du message. Seules les formes contenant la désinence casuelle appropriée par rapport au contexte sont considérées comme correctes. Nous refusons ainsi, dans les discours résultant des tâches OQA et RD, des formes qui sont correctes dans l'absolu en polonais, mais qui ne correspondent pas au contexte de la production. Par exemple, si dans la tâche OQA un item à l'instrumental est produit dans un énoncé qui répond à la question sollicitant le nominatif, il ne sera pas compté comme correct. De même dans la tâche RD, un nom marqué au génitif dans un syntagme prépositionnel (SP) composé par la préposition *za* («derrière») ne pourra pas être considéré comme correct dans la mesure où cette préposition demande la production de l'instrumental. Ainsi, *za sklepu* («derrière magasin-Gen.») n'est pas correct tandis que *za sklepem* («derrière magasin-Instr.») l'est.

35 Le nombre de productions par apprenant analysé est constant dans les tâches SI et OQA. Chacun des 17 apprenants a répété 32 phrases cibles dans SI et a produit 32 énoncés dans la tâche OQA. Les moyennes sont donc calculées par rapport au total des énoncés sollicités et produits (544 répétitions pour SI et 544 énoncés pour OQA). En ce qui concerne la tâche RD, le pourcentage des noms correctement marqués a été calculé sur le total des items nominaux produits par les 17 apprenants, qui correspond à 126 noms. Notons que tous les discours issus de RD contiennent entre 4 et 8 énoncés avec un écart-type de 2,36.

4.3. Caractéristiques de l'input

36 Le cours de polonais était élaboré de façon à contrôler, entre autres⁴, la transparence et la fréquence des items employés par l'enseignant pendant les séances successives. Ainsi, il est possible d'analyser l'impact de ces deux variables caractéristiques de l'input, sur son traitement.

4. D'autres caractéristiques de l'input ont été retenues dans le projet VILLA en fonction du type de phénomène testé. Par exemple, les tests de perception prennent en compte les caractéristiques phonotactiques ou le nombre de syllabes (Dimroth *et al.*, 2013).

37 Les travaux antérieurs portant sur l'input en acquisition des langues secondes ont montré un effet indéniable de la fréquence des items (Goldschneider et DeKeyser, 2001; Ellis, 2002). La fréquence d'un item peut être envisagée de deux manières. D'une part, on peut établir un score de fréquence se basant sur la fréquence d'occurrence du type d'un item employé dans l'input. Autrement dit, on calcule la fréquence d'un item sur la base du nombre total d'apparitions de cet item avec différentes désinences (voir *Type Frequency*, Bybee, 2008). D'autre part, il est possible de calculer la fréquence pour chaque morphème grammatical utilisé dans l'input (voir *Token Frequency*, Bybee, 2008). Dans cette étude, la fréquence sera prise en compte en tant que «*Type Frequency*» en accord avec les travaux d'Ellis et Collins (2009).

38 Nous avons donc établi deux catégories pour les items sollicités dans les trois tâches : haute fréquence et basse fréquence, sur la base de la médiane de toutes les occurrences des mêmes types d'items produits par l'enseignant pendant le cours (voir le tableau 4 en annexe). Cette distinction prend en compte également les résultats de Rast (2008) qui, à l'appui des travaux antérieurs cités ci-dessus, a testé l'effet réel de la fréquence des items dans l'input sur le traitement effectué par des apprenants. L'auteur a confirmé que le seuil de 20 occurrences d'un type d'item est suffisant pour voir l'effet de la fréquence sur le traitement de l'input.

39 En ce qui concerne la transparence, elle joue un rôle important dans la compréhension et dans l'apprentissage lexical. Elle facilite la reconnaissance précoce de l'ordre des mots et de la variation morphologique (Rast, 2008; Singleton, 1999). Ainsi, les items utilisés dans les cours du projet VILLA sont classés en deux catégories : items transparents et items opaques. Ce classement a été fait suite à un test de transparence effectué avant la préparation du cours de polonais auprès de locuteurs natifs des cinq langues sources des apprenants du projet VILLA, jamais exposés au polonais. Les locuteurs du français, de l'italien, de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais ont traduit dans leur langue respective les mots polonais en se basant sur une potentielle familiarité entre ces mots polonais et les mots de leur langue. Ce test a permis de constituer un groupe de noms que les locuteurs des cinq langues ont pu traduire correctement en polonais sans aucune connaissance préalable de cette langue. Dans cette approche, le terme de «transparence» est privilégié plutôt que celui de «cognat», dans la mesure où il s'agit de se focaliser sur le travail de rapprochement effectué par l'apprenant lui-même au cours du processus d'acquisition (voir la «psychotypologie», Kellerman, 1980).

40 Ainsi, les items sollicités par les tâches analysées dans cette contribution appartiennent à quatre catégories en ce qui concerne les caractéristiques de l'input adressé aux apprenants par l'enseignant durant le cours :

- les mots de haute fréquence (HF) et transparents (T),
- les mots de haute fréquence (HF) et opaques (O),
- les mots de basse fréquence (BF) et transparents (T),
- les mots de basse fréquence (BF) et opaques (O).

41 De plus, les apprenants ont été exposés à une durée de 14 heures d'input, les
séances étant échelonnées sur deux semaines. Ils ont été testés dans cette période à
plusieurs reprises selon les tâches (voir le tableau 3 en annexe). Ainsi, il est possible
également, pour les tâches SI et OQA, d'analyser l'effet de la durée de l'exposition
à la langue cible sur l'acquisition de la morphologie nominale. Ces deux tâches ont
été proposées aux apprenants deux fois durant la période d'observation.

5. Résultats

42 Nous présentons nos résultats en trois temps basés sur trois ensembles d'hypothèses
et de questions de recherche.

43 Selon notre première hypothèse générale, la production des formes nominales
avec un marquage casuel correct sera plus élevée dans les tâches SI et OQA que dans
la tâche RD (voir 5.1). Des travaux en acquisition portant sur les productions des
apprenants débutants en milieu naturel montrent que ces apprenants produisent des
discours dépourvus de morphologie, ce qui n'enlève rien à l'efficacité communicative
de ces discours (voir Klein et Perdue, 1997). On peut donc s'attendre à ce que la
tâche RD, par opposition aux tâches SI et OQA, axée sur un but communicatif et
non pas sur la forme, conduise les apprenants étudiés à produire moins de formes
correctement marquées.

44 Les tâches SI et OQA ont été proposées aux apprenants deux fois pendant la
durée du cours. Nous les analysons donc de façon comparative (voir 5.2) en émettant
une hypothèse sur l'effet significatif de la durée de l'exposition à l'input (entre T1
et T2) indépendamment de la tâche. L'effet de la durée de l'exposition à l'input
sur l'appropriation linguistique en langue seconde n'est pas controversé. Plus les
apprenants sont exposés à l'input de la nouvelle langue et plus ils ont la possibilité de
mettre en œuvre leurs acquis en communication, plus l'acquisition avance (Klein, 1989).

45 Par ailleurs, nous posons la question de savoir si le degré de transparence et
de fréquence d'un mot influence différemment, selon la tâche, la production du
marquage casuel correct.

46 Et finalement, en 5.3 nous comparons les tâches OQA et RD. En effet, ces
deux tâches, contrairement à SI, sollicitent la production de discours originaux de
la part de l'apprenant bien que les contraintes qui pèsent sur ces discours soient
plus ou moins fortes. Nous postulons donc que la fréquence et la transparence
d'un item ont un effet significatif sur la production des formes correctes dans
la tâche OQA. En revanche, nous postulons que la fréquence et la transparence
d'un item n'ont pas d'effet significatif sur la production des items correctement
marqués dans la tâche RD. L'impact de la fréquence et de la transparence dans une
tâche discursive très guidée a été attesté dans d'autres travaux (voir Rast, 2008;
Hinz *et al.*, 2013; Rast *et al.*, 2014). En ce qui concerne la tâche semi-guidée RD,
l'apprenant débutant doit faire un compromis entre le répertoire minimal en
langue cible dont il dispose et la conceptualisation de la tâche (voir Perdue,

1993b). Le choix des items pour réaliser la tâche dépend donc tout d'abord des motivations communicatives et du support iconique.

5.1. Marquage casuel et type de tâche

47 Selon notre première hypothèse générale, plus la tâche est contraignante, plus le marquage casuel est correct. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons examiné les productions provenant des trois tâches en ce qui concerne l'élaboration des items nominaux correctement marqués.

48 La comparaison des items correctement marqués dans les trois tâches montre l'effet de la tâche sur la production de la morphologie nominale indépendamment des autres variables, la fréquence et la transparence. Nous pouvons donc relever dans la figure 1 les moyennes du taux de marquage correct des participants par tâche.

49 Cette figure montre que les tâches SI et OQA semblent fournir des moyennes similaires, elles-mêmes différentes de la moyenne pour la tâche RD. Une ANOVA (*Analysis of Variance*) à mesures répétées, avec les individus comme facteur aléatoire (F_1) et le facteur intra-sujets «tâche» à trois modalités (correspondant aux trois tâches SI, OQA et RD), et une *One Way* ANOVA avec les items comme facteur aléatoire (F_2) et le facteur «tâche» en inter, indiquent un effet significatif de la tâche ($F_1(2,32) = 34,280, p < 0,001$; $F_2(2,46) = 17,466, p < 0,001$) avec une taille de l'effet élevée (Eta^2 partiel = 0,682). Si nous nous intéressons aux comparaisons par paire avec un test de Student entre les modalités du facteur «tâche», nous confirmons l'intuition fournie par la figure 1. La différence entre les moyennes des tâches SI et OQA n'est pas significative (ni par sujets ni par items) mais celles entre chacune de ces deux tâches et la tâche RD le sont toutes les deux ($t_1(16) = 6,934, p < 0,001$; $t_2(16) = 8,71, p < 0,001$ et $t_1(16) = 6,777, p < 0,001$; $t_2(39) = 5,253, p < 0,001$ respectivement).

Figure 1. Taux d'items correctement fléchis pour chaque tâche

50 Notre hypothèse générale est confirmée. L'emploi correct au niveau de la morphologie nominale est clairement inférieur dans la tâche RD. Ce résultat suggère que les apprenants produisent plus de formes correctes dans les tâches plus contrôlées que dans la tâche discursive semi-guidée. Les productions des apprenants dans les tâches ciblées (SI et OQA) sont peu contextualisées. L'objectif de ces tâches pour l'apprenant est de produire une bonne forme. L'attention de l'apprenant est donc focalisée sur la morphologie nominale.

51 L'effet de la tâche sur le score correct n'est pas significatif en ce qui concerne les deux tâches plus ciblées (SI et OQA), ce qui nous amène à procéder à une analyse plus fouillée. À part le degré élevé des contraintes formelles sur la production, ces deux tâches présentent des caractéristiques différentes (voir la section 4.1). En effet, la tâche SI sollicite une réplique exacte de la phrase entendue tandis que la tâche OQA implique une production originale de la part de l'apprenant malgré un choix relativement limité en ce qui concerne les items et les structures phrastiques.

5.2. Effet de l'input pour les tâches SI et OQA

52 Nous analysons ici la production des formes correctes issue des deux tâches SI et OQA, par rapport à l'effet de la durée de l'exposition à l'input, par rapport à l'effet du degré de transparence d'un item et par rapport à la fréquence des items produits.

5.2.1. L'effet de la durée de l'exposition à l'input

53 L'analyse comparative des scores corrects lors de la première et de la deuxième passation de chaque tâche montre que dans les deux tâches les scores s'améliorent avec le temps de l'exposition comme le montre le graphique ci-dessous.

Figure 2. Taux d'items correctement fléchis pour SI et OQA lors de chacune des passations

54 Nous avons d'abord effectué une analyse exploratoire de nos données avec deux ANOVA à mesures répétées, la première (F_1) avec les apprenants comme facteur aléatoire et trois facteurs intra-sujets (tâche, transparence et temps), et la deuxième (F_2) avec les items comme facteur aléatoire et le facteur intra « temps » et les facteurs inter « tâche » et « transparence ».

55 Nous observons au niveau de l'input un effet principal significatif du temps ($F_1(1,16) = 27,051, p < 0,001$; $F_2(1,35) = 23,931, p < 0,001$). Cette analyse nous révèle également un effet d'interaction entre la tâche et le temps. Afin de détailler ces effets d'interaction nous avons effectué des tests de Student sur les données des deux tâches séparément.

56 Ces tests complémentaires nous révèlent qu'entre la première période de test (T1) et la deuxième (T2), le score moyen des participants n'est pas significativement différent pour SI par sujets ($t_1(16) = -1,890$, ns) mais l'est par items ($t_2(7) = -2,38$; $p < 0,05$) et est significativement différent pour OQA par sujets et par items ($t_1(16) = -4,197, p < 0,001$; $t_2(30) = -7,528, p < 0,001$). L'amélioration entre T1 et T2 est significative pour OQA, ce qui peut être expliqué par le nombre d'heures qui séparent la période T1 de la période T2.

57 En effet, les deux tâches ont été effectuées par les apprenants à deux intervalles de temps différents. Rappelons que les moments de la passation des deux tâches ne coïncident pas. La tâche OQA est proposée pour la première fois après seulement 4 h 30 de cours tandis que la tâche SI l'est après 9 heures. La deuxième passation de ces tâches a lieu après un temps supplémentaire de l'exposition inégal dans le cas des deux tâches. SI est répété après 13 h 30 et OQA après 10 h 30, le décalage entre les deux passations est plus élevé dans le cas d'OQA (6 heures de plus) et moins élevé dans le cas de SI (seulement 4 h 30).

58 Ce résultat ne nous surprend donc pas et confirme que la durée de l'exposition est importante pour produire des formes correctes dans des tâches contrôlées. Ainsi, notre hypothèse sur l'effet significatif de la durée de l'exposition à l'input dans le cas des deux tâches contrôlées est confirmée.

5.2.2. L'effet de transparence

59 La transparence a un effet significatif par sujet quelle que soit la tâche ($F_1(1,16) = 18,621, p < 0,001$; $F_2(1,35) = 0,596$, ns). De plus, on note cet effet significatif de la transparence à la fois en T1 et en T2 dans les deux tâches. Il n'y a pas d'effet d'interaction entre la transparence et le temps ($F_1(1,16) = 0,535$, ns; $F_2(1,35) = 0,350$, ns).

60 Cependant, la taille de l'effet de la transparence est plus élevée pour la tâche OQA ($Eta^2 = 0,636$) que pour SI ($Eta^2 = 0,233$). On observe en effet une interaction significative par sujet entre le facteur « tâche » et le facteur « transparence » ($F_1(1,16) = 27,452, p < 0,001$; $F_2(1,35) = 1,340$, ns).

61 Notre analyse montre que la transparence des items nominaux constitue un facteur facilitateur pour leur production avec le marquage casuel approprié dans le cas

Figure 3. Taux d'items correctement fléchis dans les tâches SI et OQA en fonction du degré de transparence de l'item

de la tâche SI (voir figure 3). Les apprenants répètent donc mieux de manière significative les mots transparents tels que *artystka* («artiste»), *Brazylijka* («Brésilienne»), *studentka* («étudiante»), plutôt que les mots opaques comme *nauczycielka* («enseignante»), *tłumaczka* («traductrice»), *kucharka* («cuisinière») (voir les annexes).

62 En ce qui concerne les productions issues de la tâche OQA, l'effet de la transparence est encore plus fort que dans le cas de SI. Cependant, il s'agit de l'influence inverse (voir figure 3). Les items opaques sont significativement mieux produits quant au marquage casuel.

63 Ce résultat coïncide avec celui de Hinz *et al.* (2013) qui constatent que les apprenants – francophones et germanophones en l'occurrence – produisent plus facilement, en T1 et en T2, des mots avec une désinence appropriée lorsqu'ils ne sont pas transparents.

64 Il semblerait donc qu'il soit plus facile pour les apprenants d'appliquer la règle morphologique à un mot opaque qu'à un mot transparent. Nous proposons deux interprétations de ce résultat. D'une part, on pourrait supposer, comme le font Hinz *et al.* (2013), que les apprenants focalisent plus leur attention sur les mots opaques et déduisent les règles, dans un premier temps, à partir de ces items. Les mots transparents demandent moins d'attention en général, étant considérés comme connus. D'autre part, nous proposons une seconde interprétation. Il est possible que pour apprendre un mot opaque, l'apprenant saisisse le radical et la désinence comme un tout. Il reproduit donc le mot opaque en bloc, avec la désinence correcte, comme un item non analysé. En revanche, dans le cas d'un mot transparent, le

sens du radical étant compris, la désinence pourrait être analysée séparément. Le fait que nos apprenants peinent à employer les mots transparents avec de bonnes désinences à ce niveau très initial de l'exposition à la langue cible, pourrait refléter l'analyse du système casuel en cours. Il faudrait probablement pouvoir observer l'appropriation du polonais par ces apprenants sur une période plus longue pour constater des scores corrects plus élevés.

- 65 Nous pouvons donc répondre positivement à la question de la variation de l'impact de la transparence selon la tâche (SI et OQA). Bien que l'effet de la transparence soit significatif pour la production des items corrects dans les deux tâches, il agit de manière différente. La transparence d'un item constitue un facteur favorisant la répétition correcte de cet item dans la tâche SI, les items transparents étant mieux reproduits que les items opaques. En revanche, dans les discours issus de la tâche OQA, l'apprenant produit mieux les items opaques, probablement non analysés, que les items transparents pour lesquels il vient d'entamer une analyse morphologique.

5.2.3. L'effet de fréquence

- 66 Les apprenants ont dû produire lors des tâches SI et OQA des items qui étaient utilisés par l'enseignant durant le cours de façon plus ou moins fréquente. Nous avons donc examiné un éventuel impact du degré de fréquence d'un nom dans l'input sur sa production correcte.

- 67 La fréquence est analysée pour chaque tâche séparément, étant donné que la période qui sépare la première passation de la tâche (T₁) de la deuxième (T₂) varie d'une tâche à l'autre (voir 4.3). De plus, certains items sollicités sont communs entre les tâches SI et OQA.

- 68 Nous avons donc effectué quatre ANOVA à mesures répétées, deux sur les données de la tâche SI (avec d'abord les individus comme facteur aléatoire F_1 puis les items F_2) et deux sur celles d'OQA (*idem*), avec les trois facteurs intra-sujets (temps, fréquence, transparence) pour l'analyse sur individus, puis avec le facteur « temps » intra et les facteurs « fréquence » et « transparence » inter pour l'analyse sur les items, afin de déceler d'éventuels effets d'interaction.

- 69 Pour la tâche SI, nous notons un effet significatif par sujet de la fréquence ($F_1(1,16) = 15,981, p = 0,001$; $F_2(1,4) = 1,173, ns$), les items fréquents étant mieux répétés de façon significative par les apprenants que les items non fréquents. Nos analyses montrent également un effet d'interaction par sujet entre la fréquence et le temps pour cette tâche ($F_1(1,16) = 8,909, p < 0,01$; $F_2(1,4) = 4,232, ns$). Bien que le temps n'ait pas d'effet significatif pour SI comme mentionné en 5.2, pour les items de basse fréquence, le score entre les deux périodes de test augmente de façon significative ($t_1(16) = -2,495, p < 0,05$; $t_2(7) = -2,38, p < 0,05$) (voir figure 4).

- 70 Ce résultat renforce celui sur la durée de l'exposition (voir 5.2.1). Même si nous n'avons pas attesté de l'effet significatif principal du temps dans le cas de SI, probablement en raison d'un décalage insuffisant entre T₁ et T₂, il est observé dans

Figure 4. Interaction entre la période de passation et le degré de fréquence d'un item : effet sur sa flexion correcte dans la tâche SI

le cas des items de basse fréquence. Ce résultat suggère que plus un item est peu utilisé dans l'input plus la durée de l'exposition à l'input contribue à la répétition correcte de cet item.

71 Dans la tâche OQA, les items de haute fréquence sont légèrement mieux produits que ceux de basse fréquence. Cependant, cette différence n'est pas significative et nous n'obtenons pas d'effet principal de la fréquence à un niveau global pour cette tâche ($F_1(1,16) = 0,199$, ns; $F_2(1,26) = 0,056$, ns).

72 Cependant, comme le montre la figure 5, nous observons un effet d'interaction par sujet entre la fréquence et la transparence ($F_1(1,16) = 8,111$, $p < 0,05$; $F_2(1,26) = 0,567$, ns).

73 Ce résultat concorde avec l'effet de la transparence précédemment analysé (voir 5.2.2). Les items opaques sont mieux produits indépendamment du degré de fréquence. Autrement dit, les items sémantiquement opaques seraient mémorisés comme un bloc (lexème + déclinaison). En revanche, ce qui attire notre attention, c'est le fait que les items transparents sont mieux produits lorsqu'ils sont fréquents. Nous avons suggéré en 5.2.2 que la difficulté à produire des items transparents avec un marquage casuel approprié pourrait être conditionnée par le temps de l'exposition à la langue cible. On peut supposer que, contrairement aux mots opaques mémorisés en bloc, les apprenants identifient plus facilement la désinence en la détachant de la racine transparente. Cependant, la compréhension de la règle qui régit la flexion nominale est favorisée, dans le cas des items transparents, par leur fréquence dans l'input. Lorsqu'un item est transparent et fréquent en même temps, l'apprenant arrive à mieux comprendre le marquage casuel et donc à le mettre en œuvre.

Figure 5. Effet d'interaction entre fréquence et transparence sur le taux d'items correctement fléchis dans la tâche OQA

Figure 6. Taux de flexion correcte par item et par temps dans la tâche OQA

74 Notre analyse montre donc que l'effet de la fréquence varie selon la tâche. Concernant la tâche SI, les items fréquents sont, de façon générale, mieux reproduits que les items de basse fréquence. Cependant, la durée de l'exposition à l'input a un effet significatif sur la répétition des items de basse fréquence.

75 Pour ce qui est de la tâche OQA, l'effet de la fréquence n'est pas significatif. La production des formes correctement marquées ne dépend donc pas de la fréquence des items dans l'input. En revanche, la fréquence interagit avec la transparence. La production des items corrects augmente dans le cas des items transparents qui sont dotés d'un degré élevé de fréquence.

76 Il est important de noter que certaines analyses montrent un effet significatif lorsque l'analyse est faite sur les sujets pris comme facteur aléatoire, mais ce n'est pas le cas lorsque ce sont les items qui sont pris comme facteur aléatoire. Ces résultats peuvent provenir, d'une part, du faible nombre d'items dans SI, et d'autre part, de l'inégalité de la réussite des étudiants à fléchir correctement certains items dans la tâche OQA. Comme le montre la figure 6, le taux de flexion correcte varie beaucoup entre les items de la tâche OQA.

5.3. L'effet de l'input pour les tâches OQA et RD

77 Pour comparer RD et OQA nous avons pris en compte la deuxième période de test d'OQA (après 10 h 30 de l'input) étant donné que la tâche RD a été pratiquée une seule fois à la fin du cours (après 14 heures de l'input). Nous savons qu'il existe un effet de la tâche sur la production des items morphologiquement bien marqués (voir 5.1). En effet, les apprenants produisent très peu d'items corrects dans la tâche RD (voir aussi le tableau 2, ci-dessous).

78 Les analyses présentées en 5.2 montrent pour la tâche OQA un effet clair de la transparence sur la production des items nominaux correctement marqués. En revanche, l'effet de la fréquence est uniquement significatif pour les items transparents.

79 En ce qui concerne la fréquence, pour la tâche RD nous n'avons pas pu effectuer de test de Student étant donné l'hétérogénéité des variances entre les scores des items haute fréquence et ceux des items basse fréquence. En effet, cette tâche laisse aux apprenants une certaine liberté dans le choix des items produits. Il existe donc de grandes disparités entre le nombre d'items produits par apprenant ainsi que le type d'items utilisés (voir le tableau 2 ci-dessous). Nous avons donc effectué un test de rang de Wilcoxon⁵ dont les résultats ne montrent pas d'effet significatif de la fréquence.

80 En ce qui concerne la transparence, nous avons décidé de procéder à une analyse strictement qualitative et descriptive étant donné la non-homogénéité des items produits par les apprenants, tant en quantité qu'au niveau du choix du type d'items. Le tableau 2 montre le répertoire total d'items produits par les apprenants étudiés, avec leurs caractéristiques (le degré de transparence et de fréquence) ainsi que le

5. Version non paramétrique du test de Student.

nombre total d'occurrences du type d'item produit par les apprenants. Nous avons ordonné les items dans le tableau 2 selon leur fréquence dans les discours des apprenants. Nous avons distingué les formes correctement marquées par rapport au contexte d'emploi de l'item (MOR-OK) et les formes de différents types qui ne sont pas appropriées (IL).

81 Le tableau confirme notre analyse statistique. L'effet de la fréquence sur la production des items nominaux correctement marqués n'est pas significatif dans cette tâche. Un item fréquent dans l'input n'a pas plus de chance d'être produit avec la bonne désinence dans le discours semi-guidé qu'un item de basse fréquence. Contrairement à la tâche OQA, les items nominaux à produire ne sont que partiellement suggérés par le support. Les apprenants gardent une certaine liberté dans le choix des items. C'est essentiellement le but communicatif qui détermine ce choix.

82 Nous pouvons dégager facilement les items qui sont le plus souvent utilisés par tous les apprenants dans leur discours provenant de cette tâche. Ce sont les noms suivants :

- *ulica* / «rue» (HF/O),
- *szpital* / «hôpital» (HF/T),
- *sklep* / «magasin» (HF/O).

Item	Transparence	Fréquence	Total occurrences du type d'item produit par les apprenants	Formes attestées dans les productions des apprenants	
				MOR-OK	IL
<i>ulica</i>	O	HF	52	3 / 5,8 %	49 / 94,2 %
<i>sklep</i>	O	HF	16	3 / 18,7 %	13 / 81,3 %
<i>szpital</i>	T	HF	15	4 / 26,7 %	11 / 73,3 %
<i>teatr</i>	T	HF	9	3 / 33,3 %	6 / 66,7 %
<i>numer</i>	T	HF	9	0 / 0 %	9 / 100 %
<i>dom</i>	O	HF	8	0 / 0 %	8 / 100 %
<i>szkoła</i>	O	HF	6	2 / 33,3 %	4 / 66,7 %
<i>restauracja</i>	T	BF	6	1 / 16,7 %	5 / 83,3 %
<i>uniwersytet</i>	T	HF	4	0 / 0 %	4 / 100 %
<i>park</i>	T	BF	1	0 / 0 %	1 / 100 %
Total			126	16 / 12,7 %	111 / 87,3 %

Tableau 2. Résumé des productions des apprenants dans la tâche RD

83 En effet, ce sont seulement ces trois items qui sont employés de façon régulière par plus de 50 % des apprenants dont les productions ont été analysées. Ainsi, le nom *ulica* («rue») a été employé par 94 % d'apprenants, *szpital* («hôpital») par 82 % et finalement *sklep* («magasin») par 70,5 %. Les autres items non seulement sont rares dans les productions en général, mais également ne sont pas produits régulièrement par tous les apprenants, rendant ainsi une généralisation possible de l'analyse difficilement envisageable. C'est pourquoi, nous nous concentrons sur les trois items les plus fréquemment choisis par la majorité des apprenants pour effectuer la tâche RD.

84 En regardant de près la manière dont ces noms sont mis en œuvre par les apprenants, nous observons que *szpital* («hôpital») et *sklep* («magasin») sont plus facilement produits avec un bon marquage casuel que *ulica* («rue»), bien que ce dernier soit employé de manière plus fréquente.

85 Nous pouvons expliquer ce résultat par le contexte de communication (y compris le support de la tâche, le plan de la ville) et le but communicatif d'une part, et par l'interaction entre la structure discursive et phrastique d'autre part.

86 Différents repères représentés sur le plan sont étiquetés par les inscriptions, ce qui pourrait théoriquement faciliter leur production. Les apprenants pourraient les lire tout simplement. Cependant, ce n'est pas le cas. Si on regarde le plan (voir annexe 1), nous comprenons tout de suite que les trois entités (*ulica/sklep/szpital*) sont indispensables pour s'acquitter minimalement de cette tâche. *Ulica* («rue») est un point de repère principal et sous-jacent aux indications d'itinéraire. Il est impossible d'en faire abstraction. En ce qui concerne *szpital* («hôpital») et *sklep* («magasin»), ils représentent deux points de repère du début et de la fin du parcours à expliquer et donc sont tout aussi indispensables pour atteindre le but communicatif. D'autres repères représentés sur le plan constituent des éléments facultatifs pouvant enrichir le discours.

87 Nos apprenants, en tout début d'acquisition, font un compromis entre les moyens linguistiques disponibles dans leur lecture et les contraintes de la tâche (voir Perdue, 1993b).

88 Le discours présenté dans le cours et produit suite à la tâche RD se caractérise par un schéma discursif impliquant des structures phrastiques données.

89 Ainsi, le locuteur doit produire une suite d'énoncés contenant minimalement une information sur le repère source, un procès dynamique et une position cible afin de réaliser le but communicatif. Ce schéma informationnel est encodé en polonais de façon suivante :

Repère source	Procès dynamique	Repère cible
SP (CC de lieu)	Verbe de mouvement <i>iść</i> («aller»)	SN (Objet) <i>ulica</i> («rue») ou SP (CC de lieu)

- [3] *Za sklepem iść ulicą*
 Derrière magasin_{INSTR.M.SG} aller (prendre) la rue_{INSTR.F.SG}
 Ou
Isć prosto obok szpitala
 Aller tout droit à côté hôpital_{ACC.M.SG}

90 Les items *szpital* («hôpital») et *sklep* («magasin») sont donc employés exclusivement dans le SP en fonction du complément circonstanciel de lieu. Les prépositions employées ici sont majoritairement soit *obok* («à côté + Gen.»), soit *za* («derrière + Instr.»). Certains apprenants arrivent à produire la désinence appropriée avec ces prépositions. L'item *ulica* («rue») doit être produit dans la structure phrastique en tant que complément du verbe de mouvement *iść* («aller») sous la forme d'un SN avec la désinence de l'instrumental. Cette construction semble être plus difficile à analyser par les apprenants et donc plus difficile à mettre en œuvre. La nécessité du marquage casuel sur un SN faisant partie d'un SP pourrait être perçue plus rapidement par l'apprenant francophone qu'un marquage casuel indépendant de la présence d'une préposition. Bien que la morphologie nominale n'existe pas en français, le marquage casuel est exprimé par le système prépositionnel (p. ex. «avec + N» peut exprimer l'instrumental). Afin de mieux expliquer ce type de phénomènes, d'autres études s'imposent. Notamment des comparaisons du même type de discours en polonais réalisé par des apprenants de différentes langues sources (Watorek et Rast, 2016).

91 Pour conclure, notre hypothèse concernant les tâches OQA et RD, les deux sollicitant une production originale de l'apprenant mais à des degrés de contrôle différents, est confirmée.

92 Le but communicatif et le contexte dans le cas d'OQA sont très ciblés. L'apprenant doit répondre à un énoncé avec un contenu sémantique précis en utilisant une structure syntaxique précise correspondant à la structure de la question (voir section 4). L'attention de l'apprenant porte essentiellement sur la forme de son énoncé. Dans le cas de RD, le but communicatif doit être atteint grâce à un discours complexe composé de plusieurs énoncés. Ainsi, l'apprenant doit maîtriser plusieurs niveaux : niveau phrastique, niveau sémantique et niveau discursif. Après 14 heures d'exposition à une nouvelle langue, l'apprenant n'arrive pas à gérer ces différents niveaux en même temps. La focalisation sur la réalisation du but communicatif se fait au détriment de la focalisation sur la forme dans la tâche RD.

6. Conclusion

93 À travers l'examen des hypothèses et des questions présentées au début de la section 5, nous pouvons tenter d'interpréter le processus de traitement de l'input des apprenants concernant l'extraction des règles grammaticales, leur formulation et, lorsqu'elles deviennent opératoires, leur application dans des productions de plus en plus libres.

- 94 Les apprenants au début de l'acquisition disposent d'un répertoire lexical limité, perçoivent un certain nombre de morphèmes grammaticaux et sont en train de les traiter en contexte en posant leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue cible. Durant ce processus, la production ciblée, telle que la répétition ou la production de réponses à des questions précises, leur permet de focaliser leur attention sur la forme et de produire ainsi plus d'items dotés d'un marquage casuel approprié. Ces tâches entraînent, par ailleurs, la production de formes correctes, que ce soit dans le cas de SI où il faut répéter une phrase entendue, ou dans le cas d'OQA, où la réponse est en partie suggérée par la question. Les apprenants arrivent donc à produire significativement plus de formes morphologiquement correctes dans ces tâches que dans la tâche semi-libre RD. En effet, la bonne réalisation de cette tâche ne réside pas uniquement dans la production correcte des formes mais dans une organisation discursive et informationnelle qui assure l'efficacité communicative du discours produit. Les travaux en acquisition des langues étrangères par des adultes en milieu naturel montrent que ces apprenants produisent des discours dépourvus de morphologie mais parfaitement efficaces du point de vue communicatif (voir Klein et Perdue, 1997). Par ailleurs, des travaux comparant le développement de la capacité discursive chez des enfants et chez des apprenants adultes de langues secondes (Watorek, 2004) montrent que l'adulte débutant, contrairement à l'enfant, arrive à produire un discours cohérent satisfaisant les exigences d'une tâche communicative avec des moyens linguistiques rudimentaires et idiosyncrasiques. En revanche, un enfant de 4-5 ans maîtrisant le niveau phrastique de sa langue, peine à construire un discours clair. Ainsi, l'analyse présentée en 5.3 montre que la réalisation de la tâche RD est influencée par les contraintes communicatives de la tâche au détriment de la qualité formelle des énoncés. Ce qui signifie que même si l'apprenant perçoit une forme morphologique et est capable de la produire dans le cadre d'une tâche ciblée, il n'arrive pas à gérer parallèlement la forme et le but communicatif. Pour la tâche RD, le but communicatif est prioritaire.
- 95 Nous nous sommes penchés également sur la mise en relation des productions issues des deux tâches ciblées, SI et OQA, en partant du constat que le type de production sollicitée ne mobilise pas les mêmes capacités de l'apprenant. Bien qu'une répétition correcte soit l'indice de la perception d'une règle grammaticale, la mémorisation des items est ici importante. En revanche, la réponse à une question, où l'apprenant doit construire un énoncé de façon autonome, active un processus de généralisation des règles que l'apprenant a construites au cours du traitement de l'input.
- 96 Nous avons montré en 5.2, que les caractéristiques de l'input, la transparence et la fréquence des items sollicités, ne jouent pas toujours le même rôle en fonction de l'activité de production. Notamment, l'interaction entre la fréquence et la transparence d'un item produit suggère un traitement intéressant de la part des apprenants de cette étude. La transparence et la fréquence ont un effet significatif pour la répétition correcte (SI) et on suppose donc que ces deux caractéristiques aident dans la perception et dans la mémorisation des formes correctes. Ce résultat

va de pair avec celui provenant des analyses se basant sur la tâche de jugement de grammaticalité (voir Hinz *et al.*, 2013). Le score correct concernant les items de haute transparence et de haute fréquence est clairement plus élevé.

97 L'effet de la transparence et de la fréquence est différent dans le cas de la tâche OQA. La production autonome d'un énoncé implique que la forme perçue soit analysée, et que l'analyse de la règle par l'apprenant soit intégrée dans son lecte (voir la section 2 sur l'approche des lectes des apprenants) pour qu'elle puisse être mise en œuvre dans sa production. L'analyse des productions issues de la tâche OQA montre que le traitement par l'apprenant du système de morphologie nominale, en l'occurrence du paradigme «instrumental *vs* nominatif», est en cours. Ce phénomène est tout particulièrement bien illustré par le constat que les items opaques sont mieux produits que les items transparents.

98 Notre étude permet, à notre avis, de cerner de façon précise l'impact du type d'activité langagière à laquelle est soumis l'apprenant sur sa production de formes morphologiquement correctes, et d'ainsi contribuer à notre compréhension du processus de traitement de l'input au tout début de l'acquisition d'une nouvelle langue par un apprenant adulte.

Références

- BYBEE, J. 2008. Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition. In P. ROBINSON et N. C. ELLIS (éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York – Londres : Routledge : 216-236.
- CARROLL, S. E. 1999. Putting «Input» in Its Proper Place. *Second Language Research* 15 (4) : 337-388.
- CARROLL, S. E. 2001. *Input and Evidence. The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam : J. Benjamins.
- DEKEYSER, R. M. et SOKALSKI, K. J. 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning* 46 (4) : 613-642.
- DIMROTH, C., RAST, R., STARREN, M. et WATOREK, M. 2013. Methods for Studying the Acquisition of a New Language under Controlled Input Conditions: The VILLA Project. In L. ROBERTS, A. EWERT, M. PAWLAK et M. WREMBEL (éd.), *EUROSLA Yearbook*. Amsterdam – Philadelphie : J. Benjamins. Vol. 13 : 109-138.
- ELLIS, N. C. 2002. Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 24 (2) : 143-188.
- ELLIS, N. C. 2008. Usage-Based and Form-Focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-Attention, and the Limited L2 End State. In P. ROBINSON et N. C. ELLIS (éd.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York – London : Routledge : 372-405.
- ELLIS, N. C. et COLLINS, L. 2009. Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form, and Function. *The Modern Language Journal* 93 (3) : 329-335.

- FLEGE, J. 2009. Give Input a Chance! In T. PISKE et M. YOUNG-SCHOLTEN (éd.), *Input Matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters: 175-190.
- GASS, S. M. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah: L. Erlbaum.
- GOLDSCHNEIDER, J. M. et DEKEYSER, R. M. 2001. Explaining the «Natural Order of L2 Morpheme Acquisition» in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning* 51 (1): 1-50.
- GULLBERG, M., ROBERTS, L. et DIMROTH, C. 2012. What Word-Level Knowledge Can Adult Learners Acquire after Minimal Exposure to a New Language? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL* 50 (4): 239-276.
- GULLBERG, M., ROBERTS, L., DIMROTH, C., VEROUDE, K. et INDEFREY, P. 2010. Adult Language Learning after Minimal Exposure to an Unknown Natural Language. *Language Learning* 60 (supplément 2): 5-24.
- HINZ, J., KRAUSE, C., RAST, R., SHOEMAKER, E. M. et WATOREK, M., 2013. Initial Processing of Morphological Marking in Nonnative Language Acquisition: Evidence from French and German Learners of Polish. In L. ROBERTS, A. EWERT, M. PAWLAK et M. WREMBEL (éd.), *EUROSLA Yearbook*. Amsterdam – Philadelphie: J. Benjamins. Vol. 13: 139-175.
- KELLERMAN, E. 1980. Œil pour œil. *Encrages Automne* (numéro spécial): 54-63.
- KLEIN, W. 1982. Local Deixis in Route Directions. In R. J. JARVELLA et W. KLEIN (éd.), *Speech, Place, and Action: Studies in Deixis and Related Topics*. Chichester: Wiley: 161-182.
- KLEIN, W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: A. Colin.
- KLEIN, W. et PERDUE, C. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research* 13 (4): 301-347.
- LEUNG, J. H. C. et WILLIAMS, J. N. 2011. The Implicit Learning of Mappings between Forms and Contextually Derived Meanings. *Studies in Second Language Acquisition* 33 (1): 33-55.
- LEVELT, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge – Londres: MIT Press.
- PERDUE, C. (éd.) 1993a. *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PERDUE, C. 1993b. Comment rendre compte de la «logique» de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte. *Études de linguistique appliquée* 92 (4): 8-22.
- RAST, R. 2008. *Foreign Language Input: Initial Processing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- RAST, R., WATOREK, M., HILTON, H. et SHOEMAKER, E., 2014. Initial Processing and Use of Inflectional Markers: Evidence from French Adult Learners of Polish. In Z.-H. HAN et R. RAST (éd.), *First Exposure to a Second Language: Learners' Initial Input Processing*. Cambridge: Cambridge University Press: 64-106.
- SCHWARTZ, B. D. et SPROUSE, R. A. 1996. L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language Research* 12 (1): 40-72.
- SINGLETON, D. M. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMASELLO, M. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge – Londres: Harvard University Press.

- VINTHER, T. 2002. Elicited Imitation: A Brief Overview. *International Journal of Applied Linguistics* 12 (1): 54-73.
- WATOREK, M. 2004. Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes. *Acquisition et interaction en langue étrangère – Aile* 20: 129-171.
- WATOREK, M, LENART, E. et TRÉVISIOL, P. 2014. The Impact of Discourse Types on the Acquisition of Nominal Determination in L2 French. *Linguistik Online* 63 (1): 87-117.
- WATOREK, M. et PERDUE, C. 2005. Psycholinguistic Studies on the Acquisition of French as a Second Language: The «Learner Variety» Approach. In J.-M. DEWAELE (éd.), *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*. Clevedon: Multilingual Matters: 1-16.
- WATOREK, M. et RAST, R. 2016. L'acquisition de la morphologie nominale en polonais langue étrangère par des apprenants français débutants: difficultés spécifiques des locuteurs francophones. Communication présentée au *Colloque international de linguistique: «Analyse des erreurs commises par les étudiants français apprenant une langue éloignée»* (Centre d'études japonaises de l'INALCO, 5-6 février 2016).
- WHITE, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIAMS, J. N. 2005. Learning without Awareness. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2): 269-304.
- ZWITSERLOOD, P., KLEIN, W., LIANG, J., PERDUE, C., KELLERMAN, E. et WENK, B. 1994. *The First Minutes of Foreign-Language Exposure*. Manuscrit non publié. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.

Annexes

1. Plan de la ville (tâche RD)

Figure 7. Plan de la ville utilisé dans la tâche RD

2. Répertoire des tâches en polonais dans le projet VILLA

Tâches/ tests	Moment de la passation des tâches: avant le 1er jour de cours (o), après les sessions (1-9), à la dernière session (10)										
	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Phoneme Discrimination</i>	X			X				X			
<i>Lexical Decision</i>	X		X		X		X		X		
<i>Word Recognition</i>	X					X				X	
<i>Grammaticality Judgment (nominal case)</i>				X				X			

<i>Oral Question-Answer Task (nominal case)</i>				X				X			
<i>Sentence Puzzle (word order)</i>						X			X		
<i>Picture Verification (morpho-syntax; argument roles)</i>							X			X	
<i>Sentence Imitation (morpho-syntax; argument roles)</i>							X			X	
<i>Grammaticality Judgment (subject-verb agreement)</i>											X
<i>Cloze Test (personal pronouns)</i>											X
<i>Elicited Production: Route Direction (discourse)</i>											X
<i>Elicited Production: Film Retelling (discourse)</i>											X

Tableau 3. Répertoire des tâches en polonais du projet VILLA

3. Liste d'items sollicités dans les trois tâches

Tâche	Item	Fréquence T1	Fréquence T2	Équivalent français	Transparence
RD	<i>szpital</i>	–	HF	hôpital	transparent
	<i>sklep</i>	–	HF	magasin	opaque
	<i>teatr</i>	–	HF	théâtre	transparent
	<i>szkoła</i>	–	HF	école	opaque
	<i>restauracja</i>	–	BF	restaurant	transparent
	<i>park</i>	–	BF	parc	transparent
	<i>uniwersytet</i>	–	HF	université	transparent
	<i>ulica</i>	–	HF	rue	opaque
	<i>dom</i>	–	HF	maison	opaque
	<i>numer</i>	–	HF	numéro	transparent

PP	<i>Inżynier</i>	HF	HF	Ingénieur	transparent
	<i>Francuz</i>	HF	HF	Français	transparent
	<i>Fotograf</i>	BF	BF	Photographe	transparent
	<i>Norweg</i>	HF	HF	Norvégien	transparent
	<i>Brazylijka</i>	BF	HF	Brésilienne	transparent
	<i>Strażak</i>	HF	HF	Pompier	opaque
	<i>Chińczyk</i>	HF	HF	Chinois	opaque
	<i>Lekarz</i>	HF	HF	Médecin	opaque
	<i>Chorwat</i>	HF	HF	Croate	opaque
	<i>Włoszka</i>	HF	HF	Italienne	opaque
	<i>Niemka</i>	BF	BF	Allemande	opaque
	<i>Hiszpan</i>	BF	BF	Espagnol	transparent
	<i>Hiszpanka</i>	BF	BF	Espagnole	transparent
	<i>Aktor</i>	BF	BF	Acteur	transparent
	<i>Aktorka</i>	BF	BF	Actrice	transparent
	<i>Informatyk</i>	BF	BF	Informaticien	transparent
	<i>Australijczyk</i>	BF	BF	Australien	transparent
	<i>Pilot</i>	BF	BF	Pilote	transparent
	<i>Greki</i>	BF	BF	Secrétaire	transparent
	<i>Sekretarka</i>	BF	BF	Belge	transparent
	<i>Belgijka</i>	BF	BF	Belge	transparent
	<i>Policjantka</i>	BF	BF	Policière	transparent
	<i>Kanadyjka</i>	BF	BF	Canadienne	transparent
	<i>Sportowiec</i>	BF	BF	Sportif	transparent
	<i>Amerykanin</i>	BF	BF	Américain	transparent
	<i>Amerykanka</i>	BF	BF	Américaine	transparent
	<i>Studentka</i>	BF	BF	Étudiant	transparent
	<i>Portugalka</i>	BF	BF	Portugaise	transparent
	<i>Artystka</i>	BF	BF	Artiste	transparent
	<i>Tłumaczka</i>	BF	BF	Traductrice	opaque
	<i>Nauczycielka</i>	HF	HF	Enseignante	opaque

SI	<i>Studentka</i>	BF	BF	Étudiante	transparent
	<i>Portugalka</i>	BF	BF	Portugaise	transparent
	<i>Artystka</i>	HF	HF	Artiste	transparent
	<i>Tłumaczka</i>	BF	BF	Traductrice	opaque
	<i>Nauczycielka</i>	HF	HF	Enseignante	opaque
	<i>Brazylijka</i>	HF	HF	Brésilienne	transparent
	<i>dziewczynka</i>	BF	BF	filles	opaque
	<i>kucharka</i>	HF	HF	cuisinière	opaque

Tableau 4. Items sollicités par les trois tâches et leurs caractéristiques