

Amorçage et écriture prédictive en français langue seconde

Henry TYNE

Université de Perpignan Via Domitia, France

Irene VALDES MELGUIZO

Université de Grenade, Espagne

Nathalie VAN VLAENDER

Université Normale du Henan, Chine

Résumé: Cet article présente les résultats d'une étude portant sur des productions écrites en français langue seconde. Les apprenants découvrent des images sous forme d'amorçage avant de raconter une histoire à l'aide d'un clavier prédictif. Les résultats montrent que l'amorçage influence sur les choix des scripteurs, et ce en dépit de la palette de formes proposées par l'outil prédictif. Il y a toutefois des différences selon que les apprenants ont vécu ou non en France. Enfin, nous discutons de l'utilisation d'un clavier prédictif pour l'apprentissage de la langue.

Keywords: amorçage, productions écrites, français L2, apprenants chinois, corpus, prosodie sémantique.

Abstract: This article presents the results of a study focusing on written productions in French as a second language. The learners are primed through exposure to images before going on to write a story using a predictive keyboard. The results show that priming influences the writers' choices despite the range of forms made available by the predictive keyboard. However, there are differences according to whether learners have lived in France or not. Finally, we discuss the use of a predictive keyboard for language learning.

Keywords: priming, L2 writing, French L2, Chinese learners, corpus, semantic prosody.

1. Introduction

Une voiture file sur l'autoroute. Les enfants assis à l'arrière, contents d'avoir pris le lecteur DVD, discutent du prochain film, ils optent pour Shrek. Le conducteur voit un panneau indiquant la sortie Châteauvillain-Ogres¹, il sourit. Puis se rend compte de son erreur : le panneau indiquait « O-r-g-e-s » et non « O-g-r-e-s ». Le lien entre Shrek, le château et les ogres est évident, c'est ce qui explique sans doute l'acceptation du réarrangement des lettres du toponyme Orges : des informations circulent (les enfants parlent d'un film) puis arrive une information nouvelle (lecture d'un panneau) et celle-ci se trouve altérée. C'est cette idée, très simple à la base, d'influence sous forme d'amorçage, qui sert de point de départ pour l'étude que nous présentons ici.

Dans cet article, nous nous intéressons aux récits de personnes qui ont été confrontées à des images : images de violence et de délinquance pour une moitié des participants, et images de bonheur et de vivre-ensemble pour l'autre moitié. Après visionnage des images, chacun écrit une histoire à l'aide d'un clavier prédictif nourri de deux sources différentes à la fois : un corpus de textes parlant de violence et de délinquance et un corpus de textes parlant de bonheur et de vivre-ensemble. Nous nous intéressons tout particulièrement à la confrontation entre les informations reçues préalablement à la tâche d'écriture (visionnage d'images choc) et celles qui sont proposées lors de la tâche d'écriture à l'aide du clavier prédictif.

2. Amorçage et compréhension

Ce que l'on appelle communément la « compréhension » est un phénomène complexe qui résulte d'une interaction entre les informations que l'on reçoit (que l'on découvre à la lecture d'un document ou en regardant une image, par exemple) et les informations existantes, c'est-à-dire ce qu'on connaît déjà, mais aussi ce qu'on a l'habitude de voir ou entendre (Harley 2001). Au niveau de l'effort de compréhension, on peut dire que plus les informations nouvelles correspondent aux informations anciennes ou existantes (voire attendues) plus l'effort sera réduit. Potentiellement, il y a autant de compréhensions que de personnes et de situations, car chacun a une expérience particulière du monde, chacun a des connaissances antérieures qui lui sont propres. Mais il existe aussi, bien sûr, des compréhensions partagées car on constate qu'au niveau des expériences des uns et des autres, il y a un bon nombre d'éléments communs, similaires, récurrents, compatibles, surtout pour des personnes culturellement ou socialement proches ou en tout cas expérimentées (Cuq & Gruca 2005 : 159).

Les expériences portant sur la subjectivité dans la compréhension tentent de rendre compte de ce lien entre les informations nouvelles et les informations existantes en cherchant à manipuler l'interaction entre les deux (souvent en rapport avec la question de la mémoire). Ainsi il est possible de préparer l'arrière-plan de la compréhension (les gens sont conditionnés et comprennent en fonction de ce

¹ Une aire d'autoroute sur l'a5 (Langres-Paris).

conditionnement) tout comme il est possible d'intervenir après-coup, en ciblant les inférences générées au moment de la tâche (par ex. Restituer un événement par écrit). C'est ainsi dans une célèbre étude (Sulin & Dooling 1974) que des chercheurs ont réussi à faire émerger des compréhensions différentes d'un même texte, la biographie d'un dictateur : pour un groupe de lecteurs, l'homme (anonyme) s'appelait Gerald Martin tandis que pour l'autre, il s'appelait Adolf Hitler. Pour les personnes ayant eu la seconde version, les inférences ont été particulièrement orientées par la stimulation de connaissances dépassant celles fournies par le texte.

Dans le présent travail, nous étudions l'expression de la subjectivité d'après la « compréhension » d'un document comportant des images et un slogan. Ce sont les effets de visionnage d'un tout qui nous intéressent, les images ayant l'avantage de permettre un accès rapide et immédiat sans qu'il y ait de risque d'incompréhension due à la non-maîtrise de la langue. De plus, sur le plan émotif, les recherches montrent que les images peuvent stimuler des réactions affectives, même si, comme le prétendent Horvat *et al.* (2015), les stimuli multimédia (images animées et sons) sont encore plus forts. Certes, chaque individu, du fait de son vécu particulier, de son accès particulier aux actes ou aux scènes représentés, pourra réagir de manière personnelle (effets de la mémoire épisodique), créant ainsi une variation intra-groupe. Dans cette étude, nous avons cherché à générer des inférences fortes et surtout sensiblement différentes selon la nature des stimuli utilisés (images de violence et de délinquance vs. images de bonheur et de vivre-ensemble) quelles que soient l'histoire personnelle ou les opinions de chaque individu où moment d'écrire. Nous ne nous sommes pas penchés spécialement sur les compétences rédactionnelles des personnes ayant participé à l'étude, ni à la maîtrise du récit comme exercice en L2. Ces aspects, dont il a déjà été question dans Tyne et Van Vlaender (2018), pourraient faire l'objet d'une autre étude.

3. Écriture prédictive

L'écriture prédictive est présente dans bien des utilisations quotidiennes de technologies comme le téléphone portable. Notre étude se propose d'intégrer le recours à l'écriture prédictive pour mieux observer les effets du type d'amorçage. C'est ainsi que deux groupes d'apprenants ont découvert un thème via un stimulus (série d'images et un slogan – voir plus loin) puis ont réalisé une tâche d'écriture (compléter une histoire présentée sous forme de bande dessinée) via un logiciel d'écriture prédictive. Le clavier prédictif était nourri d'un corpus de textes correspondant pour moitié à la banlieue comme lieu de violence et de délinquance, et pour l'autre moitié à la banlieue comme lieu de bonheur et de vivre-ensemble.

Lorsqu'on utilise un clavier prédictif, des mots sont proposés selon un algorithme qui prend en compte ce qui est déjà saisi (ou en cours de saisie) et les cooccurrences régulières relevées dans une base (évolutive ou non) de données servant de référence. Nous retenons ici la simple idée qu'un clavier prédictif exploite le fait que les « choix » de langue ne sont jamais totalement libres, comme l'a montré Sinclair (1991) avec son « principe d'idiome ». Certes, il convient pour bien maîtriser une langue de faire les bons choix disons « formels », d'un point de vue

grammatical, mais il y a aussi beaucoup d'autres choix que l'on pourrait qualifier de tendances ou de préférences (Taylor 2012). Justement, le clavier prédictif est censé repérer les préférences et les tendances associatives de la langue afin de proposer des choix aux scripteurs. C'est ainsi que nous nous sommes orientés vers l'outil prédictif Voicebox du site Botnik². Cet outil, simple d'utilisation et en accès libre, génère des choix de mots à partir d'un corpus préalablement téléchargé sur le site. C'est donc le corpus qui détermine les choix proposés aux scripteurs sous forme de grille.

Outre la possibilité de recourir à un corpus créé par nos soins dans Voicebox, nous nous sommes appuyés sur le fait que les concepteurs et utilisateurs de Botnik ont choisi de mettre volontairement le jeu des mots prédictifs au cœur de l'utilisation de cet outil comme aide aux scripteurs, en insistant sur le côté ludique mais aussi parfois absurde des productions qui en résultent (voir le titre du roman basé sur un corpus fait des sept livres d'Harry Potter : *Harry Potter and the portrait of what looked like a large pile of ash*³). Il s'agit ainsi de choisir des mots sélectionnés à partir d'un corpus non de référence mais plutôt de « préférence », afin de pouvoir générer des textes dans un style souhaité. Si les nombreux exemples d'utilisation de Voicebox (à partir des corpus mis à disposition par Botnik) que l'on trouve en ligne concernent l'anglais, et si les concepteurs prétendent que l'outil fonctionne à partir de tout ensemble de données (« *anything from a collection of lyrics to a book to a massive data archive* » – voir la FAQ sur le site de Botnik), nous l'avons testé préalablement avec un corpus fait de cartes postales en français (voir aussi plus loin le travail sur les contes).

Nous avons utilisé un corpus de 200 000 mots dans Voicebox fait pour moitié à partir de textes renvoyant à un stimulus (violence et délinquance) et pour l'autre moitié des textes en lien avec l'autre stimulus (bonheur et vivre ensemble). Les deux sous-corpus ont été créés à l'aide de l'outil Bootcat (Baroni & Bernardini 2004). Chaque sous-corpus contenait un échantillon équilibré de textes de sources différentes (presse, forums, revues, pages personnelles, sites administratifs, associations...) provenant de sites Internet français ; chaque texte a été contrôlé manuellement avant d'intégrer le corpus. Une simple liste de mots clés établie à l'aide d'Antconc⁴ permet de révéler les orientations de chaque sous-corpus : *jeune, violence, police, délinquance, cité, mineur, quartier, vol, immeuble, drogue, etc.* ; *culture, école, éducation, art, ensemble, diversité, musique, quartier, intégration, etc.*

Le fait de devoir écrire avec des choix imposés est sujet à discussion, ne serait-ce que parce que l'on peut estimer que cela réduit la rédaction à une sorte de QCM (ôtant ainsi la liberté au scripteur – voir la discussion plus loin). On pourrait aussi prétendre

² <http://botnik.org/>

³ <https://botnik.org/content/harry-potter.html>, https://www.youtube.com/watch?V=9Je8FITk_kq

⁴ Concordancier développé par Laurence Anthony (<http://www.laurenceanthony.net/>). Par ailleurs, si les listes de formes dites « pleines » les plus fréquentes dans IRaMuTeq, outil développé par Pierre Ratinaud (<http://iramuteq.org/>), suivent ces mêmes orientations, une analyse de classification selon la méthode Reinert montre néanmoins la présence de plusieurs sous-thèmes distincts à l'intérieur de chaque sous-corpus.

que, pour tester le niveau scriptural en L2, il soit plus opportun de travailler à partir de productions libres sans aide compositionnelle (outre le stimulus quel qu'il soit). Mais notre but ici n'est pas de tester le niveau en production écrite des apprenants. Par ailleurs, dans une logique émergentiste, on peut même considérer que le choix de formes n'est jamais libre, provenant toujours d'une sélection et que, justement, pour bien maîtriser une L2, il faut apprendre à faire les bons choix (cf. Ellis *et al.* 2008). Autrement dit, si dans tel ou tel type de production, le mot X a tendance à être suivi du mot Y, et que le logiciel fait ressortir cette tendance dans ses propositions, c'est un aiguillage utile. C'est justement ce jeu d'aiguillage à partir d'un corpus fait de deux ensembles de textes assez différents qui nous pousse à travailler avec l'outil prédictif. Par exemple, un scripteur ayant vu des images fortes de violence, devant faire une rédaction sur le thème de la banlieue, choisira-t-il uniquement les mots correspondant à cet arrière-plan de violence ou se laissera-t-il tenter par la présence d'autres mots et associations qui, au contraire, évoquent les effets positifs du vivre-ensemble ?

Dans cette étude, nous nous penchons sur les différences entre deux groupes d'apprenants : d'une part des apprenants chinois en Chine, d'autre part des apprenants chinois en France. Nous avons voulu effectuer une comparaison entre apprenants du français L2 dans leur pays et apprenants en immersion au moment de l'étude. En effet, l'immersion sous forme de séjour à l'étranger est vu comme étant un moyen de progresser en langue cible tout en apprenant sur la communauté cible en contexte (Isabelli-Garcia & Isabelli 2020).

4. L'étude

Nous nous intéressons à deux groupes d'apprenants sinophones⁵ : des étudiants chinois du département de français l'Université Normale du Henan à Xinxiang et des étudiants chinois inscrits à l'Université de Perpignan Via Domitia et ayant vécu en France depuis au moins six mois au moment de faire l'activité. Le niveau des apprenants varie légèrement d'un groupe à l'autre, mais les Chinois en Chine ont un niveau A2 ou B1, tandis que ceux en France ont un niveau B1 ou B2. L'analyseur automatique Direkt Profil (Granfeldt *et al.* 2005) situe les productions aux stades 3–4/6 d'après le modèle de Bartning & Schlyter (2004). En plus de ces deux groupes d'apprenants, nous avons également fait l'activité avec un groupe de contrôle fait d'étudiants français vivant en France. Tous les participants étaient âgés entre 19 et 22 ans au moment de l'activité.

Nous avons opté pour un stimulus portant sur le thème de la banlieue. Si la notion de « banlieue » n'est pas toujours directement transposable d'une langue à l'autre,

⁵ Cette activité a été effectuée par des participants dans différents pays (notamment Chine, France et Espagne) par des personnes d'origines et de cultures variées. Ici nous ne présentons que les résultats pour les participants sinophones. Nous tenons à remercier les étudiants qui ont participé à l'élaboration de l'enquête en France et qui ont présenté une partie des résultats lors d'une journée d'étude à l'Université de Perpignan Via Domitia en novembre 2018 : Azdine Amara, Mengxiao Zhang, Xin Jia et Yu Yan. Nous remercions également Franck Ben Geloun qui a gentiment accepté de faire don de ses talents artistiques pour la planche de bande dessinée utilisée comme support à l'activité d'écriture.

d'une culture à l'autre (voir, par exemple, la non-traduction de *banlieue* dans Jamin 2007⁶), nous avons surtout cherché à prendre appui sur une thématique forte, présente dans les médias, et pouvant se prêter à des traitements contrastés : la scène urbaine ou périurbaine. C'est d'ailleurs le regard contrasté qui est bien mis en avant par le photographe plasticien français Monsieur Bonheur, pour qui « *la banlieue se doit d'être montrée et/ou expliquée sous un autre visage que celui caricaturé par la télévision, l'internet, les journaux* »⁷. Nous avons ainsi créé deux stimuli volontairement opposés sur la banlieue comportant des images et un slogan (annexe 1).

Les participants ont reçu le stimulus (les deux stimuli étant distribués aléatoirement, face cachée en attendant le début de l'activité) avec un code couleur (« document bleu » et « document vert ») permettant de s'y référer sans introduire de biais descriptif. Les participants ont ensuite retourné le stimulus et ont visionné pendant 15 secondes⁸ les images accompagnées d'un slogan : « *La banlieue ça fait peur !* » (document bleu) et « *La banlieue c'est super !* » (document vert). Une image représentant des barres d'immeubles se trouve dans les deux stimuli. Après avoir visionné le stimulus, les participants ont été invités à écrire, seuls, une histoire à partir d'une planche de bande dessinée (annexe 2) en se servant du clavier prédictif Voicebox (sur ordinateur ou smartphone⁹). La bande dessinée n'a été découverte qu'une fois le stimulus visionné. En ce qui concerne l'histoire à raconter, il a été rappelé aux participants de laisser libre cours à leur imagination et qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises histoires. N'ayant pas pour objectif dans cette étude de nous intéresser aux aspects dits « rédactionnels », nous ne nous sommes pas penchés sur le niveau de maîtrise de l'écrit en français L2 des participants. Nous nous sommes surtout intéressés à la manière dont les participants mettent en scène les protagonistes, notamment dans la référence faite aux personnages et à ce qu'ils font.

Les participants ont reçu comme consigne de commencer leur récit de la même manière, en tapant (sans recourir aux choix prédictifs) le texte suivant : « DEUX ADOLESCENTS SE PROMENENT ». Ce début de phrase n'était censé en rien

⁶ « *The use of the adjective suburban has been avoided here. This is because suburbs in the Anglo-Saxon world are often associated with individual housing and the middle class whilst the term banlieue, in France at least, usually connotes collective housing, and predominantly poor and multi-ethnic communities* » (Jamin 2007 : 23).

⁷ <https://www.monsieurbonheurartist.com/therapie>.

⁸ Nous nous sommes basés sur la « *2-second rule* » appliquée en général comme délai raisonnable d'attente pour l'utilisation d'Internet (Nah 2004). Si sur un support papier il n'est pas question vraiment d'attente, il est néanmoins question de parcourir plusieurs images (7 en tout), ce qui laisse un temps total de visionnage de 14 secondes (7x2) plus une seconde pour le slogan, soit 15 secondes en tout avant de devoir retourner le document pour ne plus le voir jusqu'à la fin de l'activité.

⁹ Il a été décidé de permettre aux participants (notamment en Chine) de faire l'activité sur leur smartphone afin d'être certain d'avoir une connexion fiable, mais aussi afin de permettre à chacun de répondre sur l'outil dont il avait l'habitude. Il faut préciser qu'au moment d'utiliser Voicebox, qui offre une palette de mots, le clavier prédictif du téléphone n'entre pas en jeu. Pour ce qui est de l'ergonomie du smartphone pour des tâches rédactionnelles, comme le prétendent Houser et Thornton (2004), travaillant avec des étudiants japonais, si la vitesse de saisie sur smartphone est moindre en L2, il s'agit néanmoins d'un outil permettant d'écrire convenablement.

orienter vers une production positive ou négative¹⁰ et servait simplement à aider les participants en lançant une production narrative et non descriptive. Si certains participants avaient déjà eu l'occasion de découvrir l'outil Voicebox, il a néanmoins été rappelé qu'il fallait essayer d'utiliser un maximum de choix prédictifs (ceux proposés par Voicebox) tout en rappelant que tout mot non prédictif (lorsque, non satisfait du choix proposé, on décide de prendre la main – acte tout à fait légitime dans l'esprit des concepteurs de l'outil) devait être écrit en lettres majuscules (de manière à ce que l'on sache ce qui est prédictif et ce qui ne l'est pas¹¹).

À la fin de l'histoire, chaque étudiant devait signer sa production et indiquer le stimulus utilisé (document bleu ou document vert) avant de le sauvegarder tel qu'il était à l'écran (simple copier-coller sans modification). Pour finir, chacun répondait à un questionnaire en ligne permettant de récolter des métadonnées (âge, sexe, niveau en français, cadre de vie, etc. – voir la note 18).

Hypothèses :

1. les scripteurs seront influencés par le document visuel (amorce) au moment de faire la tâche d'écriture ;
2. les scripteurs seront attirés par la présence de mots dans Voicebox correspondant à l'amorce qu'ils ont vue ;
3. les deux groupes d'apprenants auront des comportements globalement similaires (influence de l'amorce) mais il peut y avoir des différences dans le traitement de la banlieue selon le contexte (groupe en Chine et groupe en immersion en France).

5. Résultats

Le nombre de participants et de mots produits selon le type de document (bleu ou vert) est présenté dans le tableau 1.

Tableau 1. Nombre de participants par groupe d'étude et nombre de mots écrits par type de document

Participants	Chinois en Chine (n = 70)		Chinois en France (n = 23)		Groupe contrôle (n = 23)	
	Bleu (n = 33)	Vert (n = 37)	Bleu (n = 10)	Vert (n = 13)	Bleu (n = 10)	Vert (n = 13)
Document						

¹⁰ En effet, le mot *adolescent* peut se prêter à des prosodies sémantiques différentes. Voir plus loin.

¹¹ Si le fait d'avoir demandé aux participants d'écrire en lettres majuscules les mots non prédictifs (tout en évitant autant que faire se peut de recourir à des mots non prédictifs) était censé renseigner sur les choix des participants, en réalité il est difficile de se prononcer sur ces formes car l'outil affine ses choix lors de la saisie (ce qui veut dire qu'il finit souvent par proposer le mot qui est saisi manuellement). Si le participant clique alors sur ce nouvel choix, qu'il a lui-même initié, la forme bascule automatiquement en lettres minuscules. Nous ne disposons pas d'informations sur ce genre d'action, tout comme nous ne disposons pas d'informations sur le fait que certains participants aient signalé après-coup qu'il leur est arrivé parfois de taper (en lettres majuscules ou pas) certaines formes que l'outil mettait pourtant à disposition... Tous les exemples cités dans cet article ont été harmonisés (accents, lettres minuscules, suppression de coquilles ou d'espaces en trop...) afin de les rendre plus lisibles. Comme nous l'avons remarqué dans Tyne et Van Vlaender (2018), le fait de faire l'activité sur un support numérique sans recours à la correction introduit un certain nombre de coquilles et autres phénomènes dus au mode numérique que l'on ne trouve pas dans des productions écrites à la main.

Nombre de mots produits	2017	4127	1352	1827	2045	1831
Nombre total de mots	6144		3179		3876	

Bien que le nombre de participants ne soit pas identique d'un groupe à l'autre, nous préférons nous appuyer sur l'ensemble des productions, quitte à les normaliser (en ramenant les relevés au nombre d'occurrences pour 1000 mots afin de pouvoir comparer certains résultats – voir plus loin) plutôt que d'essayer de ne retenir que des échantillons équivalents.

5.1 Des personnes...

De façon générale, quel que soit le stimulus (bleu ou vert), pour se référer aux personnages présents dans leurs récits, les étudiants chinois en France emploient davantage de termes variés (dont certains termes familiers comme *gamin*, *pote*, etc.) que leurs homologues en Chine qui, eux, utilisent une palette moins riche (voir le tableau 2). Ainsi, si on exclut les termes communs utilisés par ces deux publics (*adolescent*, *jeune*, etc.), ce sont les étudiants chinois en France qui emploient une gamme plus étendue et ce malgré le nombre moins important de participants. Quant à la répartition de ces formes selon le type de stimulus visionné pour les deux groupes d'apprenants, il y a globalement plus de « gentils » personnages dans les récits verts (*ami*, *élève*, *concierge*...) que dans les récits bleus (*criminel*, *polisson*, *terroriste*...) avec toutefois une différence moins tranchée pour le groupe de participants chinois en France.

Tableau 2. Références aux personnes

Groupe	Chinois en Chine		Chinois en France		Groupe contrôle	
	Bleu	Vert	Bleu	Vert	Bleu	Vert
Mots	Adolescent ¹² , Homme, Jeune, Enfant, Garçon, PRENOM, Policier, Habitant, Criminel, Mineur, ami ,	PRENOM, Jeune, Adolescent, Homme, Ami, Garçon, Habitant, Mineur, Camarade, Enfant,	Adolescent, Garçon, Jeune, Habitant, Touriste, Ami, Homme, Policier, Gamin, mec, Terroriste,	PRENOM, Adolescent, Garçon, Jeune, Homme, Policier, Ami, Habitant, Directrice, Gamin,	PRENOM, Adolescent, Jeune, Homme, Ami, Pompier, Agresseur, Camarade, Collègue, Délinquant,	Adolescent, PRENOM, Jeune, Homme, Habitant, Ami, Concierge, Enfant, Mineur, Pompier, Policier, Bande, Délinquant, Fuyard,
Employés	Etranger,	Etudiant,	Clochard,	Responsable,		
Stimulus	Famille,	Famille,	Copain,	Propriétaire,	Enfant,	
(ordre	Polisson	Elève,	Mineur,	Secrétaire,	Collègue,	
Décroissant)		Etranger,	Voisin,	Acteur,	Habitant,	

¹² Ce tableau ne contient que des formes substantives désignant les protagonistes (de façon individuelle ou collective). Que le mot adolescent soit très présent n'est pas une surprise du fait du début du récit imposé. Les mots communs à tous les groupes sont indiqués en gras.

		Voleur, Concierge	Professeure	Adversaire, Artiste, Enfant, Etudiant, Immigré, Méchant, Pote, voisin	Famille, Mec, Adversaire, Artiste, Garçon , Mineur, Collégien, Educateur, Proche	Gamin, Garçon , Propriétaire, Voisin
--	--	----------------------	-------------	---	---	--

Si au moment de faire l'activité il n'a pas été demandé aux participants de nommer les personnes mises en scène dans la bande dessinée, le recours aux prénoms est très présent pour ne pas dire quasi systématique : on utilise des prénoms pour désigner les personnes dans les récits que l'on soit en Chine ou en France. Mais il existe, chez les apprenants, un écart important dans le taux d'utilisation de prénoms selon le type de stimulus (tableau 3). Le stimulus vert, offrant une image positive de la banlieue, fait émerger plus d'occurrences de prénoms que le document bleu : on nomme plus facilement les acteurs après visionnage d'images positives¹³.

Ceci se vérifie pour les deux groupes d'apprenants, avec toutefois un écart plus important entre les deux stimuli pour le groupe en France (voir le tableau 3).

Tableau 3. Recours aux prénoms

Groupe	Chinois en Chine		Chinois en France		Groupe contrôle	
	Bleu	Vert	Bleu	Vert	Bleu	Vert
Document	Bleu	Vert	Bleu	Vert	Bleu	Vert
Occurrences de prénoms pour 1000 mots	4	15	0	18,1	19,6	11,5
Prénoms employés (ordre décroissant)	Paul, Luc, François, Marc, Pascal	Luc, Paul, Jacques, Vaillant François, Marc, Pascal		Mathieu, Paul, Harry, Leo, Luc, Léa, Pierre	Maxence, Karim, Jérôme, Habibou, John, Laurent, Marcel, Arnaud, Alexandre, David, Maxime, Alexis, Warhol	Alexis, Karim, Matt, Jassin, Gallimard, Bakari, Joaquim, Kevin, Maxime, Théo

Mais ce lien entre le fait de nommer des protagonistes et la présence d'images positives ou négatives dans le stimulus n'est pas toujours aussi simple. Ainsi, pour le

¹³ On peut aussi souligner le fait que les images mettent en scène des personnages souvent à visage caché ou flouté dans le document bleu et à visage découvert dans le document vert.

groupe de contrôle, on trouve davantage d'emplois de prénoms chez ceux qui ont visionné le document bleu. C'est donc à première vue le contraire de ce que l'on a constaté pour les apprenants sinophones. Cependant, quand on regarde de plus près, on retrouve un phénomène proche de ce qui a été avancé précédemment en termes d'appréciations positives ou négatives, à savoir que les personnes qui n'inspirent pas confiance ne sont pas nommés alors que les « gentils » le sont (voir les deux garçons qui vont découvrir une « autre facette » de la banlieue dans l'exemple 1) et ce en dépit du type de stimulus :

- (1) Deux adolescents se promènent à Marseille. Ayant la ferme intention de découvrir les moindres recoins de la ville, ils décidèrent de s'aventurer dans un quartier, bien que ne leur inspirant point confiance. Arrivés au niveau d'un jardin, un jeune homme, cigarette à la main s'approcha d'eux tout en les scrutant d'un air méfiant et menaçant. Le jeune homme leur proposa d'une voix rauque une substance que les deux compères n'ont jamais vue. Le regard amical, Arnaud, l'un des deux amis déclina la proposition du jeune homme. En continuant leur chemin malgré cette mésaventure des voix puérides et innocente attirent leur attention. Là ils découvrirent une autre facette du secteur : matchs de foot, ateliers dessin et lecture, tout était propice à un cadres de vie agréable ce qui contrastés avec l'ambiance délétère ressortant de cette cité. Invités par un éducateur Arnaud et Alexis partagèrent la joie et la bonne humeur des personnes présentes. Ils virent ainsi que la cité n'était pas un lieu de débauche comme les clichés le montraient. (FR FR BLEU)¹⁴

Mais on trouve également le phénomène inverse, où il s'agit au contraire de nommer un délinquant (exemples 2 et 3) :

- (2) Deux adolescents se promènent dans la rue dans une cité. Ils discutent et regardent leurs téléphones. Il y a des ordures partout et la vitre est cassée. Ils arrivent et voient d'autres jeunes qui font des graffitis sur les murs. Karim et le numéro 23 font des bêtises. Karim a probablement cassé la boîte aux lettres. Ils veulent faire les racailles. Les deux premiers adolescents les dénoncent à la police car ils sont jaloux de ne pas savoir faire des graffitis. La police en a marre de venir dans les banlieues donc les jeunes doivent agir seuls. Les deux adolescents attaquent Karim et numéro 23. On entend l'ambulance qui arrive. Karim est arrêté par la police et passe devant le juge. Mais comme il n'y a plus de place dans les prisons, il sera relâché et continuera ses bêtises. (FR FR VERT)
- (3) [...] l'un d'entre eux très agressifs s'approcha de Maxence « hey ! Donne- moi ton portefeuilles et ton portable ! » Maxence rétorqua « qui es-tu ? » mais il n'a pas eu le temps de finir sa phrase que l'on commençait à se jeter sur lui. Des coups s'abattaient sur lui et Habibou ne pouvait rien faire car l'agresseur était son meilleur ami Alexandre qui avait préparé un plan machiavélique contre Maxence dans le but de lui voler son nouvelle iphonexsmax. Malheureusement Maxence se défend bien et Alexandre porte un coup fatal à Maxence. Les habitants interloqués par le bruit de la bagarre appellent la police. L'agresseur est en fuite et Habibou regarde une dernière fois Maxence gisant sur le sol. (FR FR BLEU)

¹⁴ Pour les références aux productions : nationalité (FRançais/CHinois) + pays (FRance/ CHine) + document BLEU/VERT.

Par ailleurs, la lecture des exemples 1 et 2 permet de relever une catégorisation troublante (que l'on trouve à plusieurs reprises) où les « bons » protagonistes portent des prénoms dits « d'origine française ancienne »¹⁵ et les délinquants des prénoms issus de l'immigration. Mais ce n'est pas toujours le cas et on trouve également un exemple contraire, où l'agresseur s'appelle Alexandre (exemple 3). Il est à noter que dans la bande dessinée utilisée comme support pour l'écriture, on voit le graff « *K Rim* » au mur, ce qui pourrait avoir poussé certains scripteurs à utiliser le prénom Karim. Toutefois, concernant le choix des prénoms chez les apprenants, le tableau 3 montre aussi que les étudiants chinois (en Chine comme en France) n'utilisent que des prénoms d'origine ancienne pour désigner les protagonistes (voir aussi l'exemple 6 ci-dessous).

La présence de prénoms ne semble pas venir de l'outil prédictif car non seulement le corpus de référence ne contient pas beaucoup d'occurrences des prénoms employés par les participants (un peu plus de 40 occurrences seulement dont la moitié pour le seul prénom Laurent), mais aussi il contient d'autres prénoms en plus grand nombre : Jean, Jean-Louis, Mohamed, etc. Le fait que les productions ne contiennent qu'un seul prénom de fille est sans doute dû à la nature de la bande dessinée réalisée par un étudiant et ne mettant en scène que des personnages a priori de sexe masculin.

5.2 ...et ce qu'elles font

Ce que l'on appelle la « prosodie sémantique » (Sinclair 1987, 1991 ; Louw 1993 ; Stewart 2010), proche de ce que l'on qualifie parfois d'« isotopie » (Rastier 1987), est un phénomène qui témoigne de l'orientation dont se chargent les mots au travers des associations qu'ils forment. Autrement dit, les mots ont tendance à s'associer (préférence sémantique ou collocationnelle) pour créer une impression d'ensemble qui, elle, est orientée (prosodie sémantique). On parle notamment de prosodies « positives » ou « négatives ». C'est justement ce phénomène d'orientation que nous retenons pour l'étude des productions en nous intéressant aux actes des protagonistes dans les récits. Notre point de départ est un verbe souvent employé dans les récits : *dessiner*. Ce verbe n'invite a priori pas à une interprétation orientée, comme on peut le voir avec la définition du TLFi : « *Tracer sur un support des figures ou l'image d'un objet, au moyen d'une matière ou d'un instrument approprié* ».

Dans les productions écrites par des apprenants après visionnage du document bleu, en Chine comme en France, *dessiner* participe d'une prosodie sémantique plutôt négative (voir les exemples 4 et 5), se combinant avec des formes qui servent à donner, ensemble, cette orientation (*hommes étrangers* et *paroles terribles* ; *situation de pire en pire*, *dessiner aux murs*, *casser les vitrines et les portes*) :

- (4) [...] deux hommes étrangers **dessinaient** ici. Les deux adolescents ont vu des paroles terribles [...] (CH CH BLEU)
- (5) La situation est de pire en pire, les adolescents, ils **dessinent** souvent aux murs, ils cassent souvent les vitrines des portes [...] (CH FR BLEU)

¹⁵ <https://sos-racisme.org/discrimination-au-logement-un-rapport-edifiant/>

En revanche, dans les textes réalisés après visionnage du document vert, *dessiner* participe généralement d'une prosodie positive du fait des juxtapositions et des actions ou idées associées dans le co-texte¹⁶, comme on le voit dans les exemples 6 et 7 :

- (6) Luc et François ont organisé une association de BD dans un quartier pauvre. Ce jour-là, ils se sont dirigés vers un appartement dépeuplé où ils **dessinaient** ensemble. Il y avait aussi d'autres dessinateurs, ils prenaient du goût pour la BD aussi. (CH CH VERT)
- (7) [...] Ils aperçoivent tout de suite que c'est un bâtiment abandonné, il n'y a rien dedans sauf une lampe cassée. Alors, les deux garçons considèrent cet endroit comme leur occupation secrète, ils commencent à **dessiner** sur le mur et prendre des photos avec cette place curieuse. Ils sont tellement contents qu'ils crient tout le temps jusqu'au soir. (CH FR VERT)

Et ce phénomène concerne également le substantif *dessin* : après visionnage du document bleu, le dessin est globalement vu comme quelque chose de négatif (exemple 8) tandis que pour le document vert c'est positif (exemples 9 et 10) :

- (8) [...] un garçon entre eux jette son ordure par hasard par terre. Après ils font les choses de perturbation de plus en plus. Ils font le **dessin** sur le mur, détruisent des portails des boîtes aux lettres. (CH FR BLEU)
- (9) [...] comme les habitants créent des festivals ils ont des rencontres avec des artistes qui font beaucoup de **dessins** faire les gens vivre une vie plus activée [...] (CH CH VERT)
- (10) [...] ensuite ils trouvent des activités qui s'intéressent beaucoup, telles que le petit match de basketball, une exposition des **dessins** des enfants [...] (CH FR VERT)

Si pour le groupe de contrôle on ne trouve que quatre emplois de *dessiner* et *dessin* dans les productions, il est toutefois intéressant de se pencher sur ces emplois en contexte. Ainsi, par exemple, si on trouve des « *matchs de foot, ateliers dessin et lecture* » chez un participant ayant eu le document bleu (seule occurrence pour ce stimulus), il convient néanmoins de lire cette sympathique liste d'activités dans le contexte pour voir que tout n'est pas rose : ces activités constituent en réalité « l'autre facette » de la banlieue qui, dans un premier temps, est décrite comme un lieu n'inspirant point confiance (voir l'exemple 1 plus haut). On retrouve un même type de complexité pour les occurrences de *dessiner* et *dessin* dans les productions des francophones L1 après visionnage du document vert : ce n'est pas parce qu'on a affaire à des productions vertes que ces formes prennent nécessairement une prosodie sémantique positive, même si le fait de dessiner peut être vécu sur le coup comme un amusement du point de vue de celui qui dessine (exemple 11) et même si le message global du texte est du type « tout est bien qui finit bien » :

¹⁶ On peut évoquer à ce titre la chanson du groupe *Kids united* qui associe au fait d'écrire, dessiner ou graffer sur les murs un message d'espoir et d'amour : « *On écrit sur les murs le nom de ceux qu'on aime / Des messages pour les jours à venir / On écrit sur les murs à l'encre de nos veines / On dessine tout ce que l'on voudrait dire / On écrit sur les murs la force de nos rêves / Nos espoirs en forme de graffiti / On écrit sur les murs pour que l'amour se lève / Un beau jour sur le monde endormi.* »

- (11) Deux adolescents se promènent dans un quartier résidentiel et décident de faire des bêtises en cassant une vitre de la cité pour pouvoir **dessiner** sur les murs des locaux, ils profitent en s'amusant jusqu'à ce que leurs mères les appellent pour rentrer le midi. L'après-midi ils sont revenus dans les locaux pour continuer les **dessins** sur les murs jusqu'à ce que le concierge les attrape en flagrant délit, le concierge les a avertis en signalant qu'il va convoquer leurs parents pour la réparation des dégâts. Pourtant ces jeunes délinquants ne sont pas des habitants du quartier, cependant ces derniers ont décidé de s'excuser auprès du concierge de l'immeuble et finissent en plus par nettoyer tous les escaliers du bâtiment. C'est ainsi que ces derniers ont décidé de rentrer chez eux et d'arrêter avec les bêtises. (FR FR VERT)

Toujours pour les francophones L1, cette fois pour les mots *graff*, *graffiti* et *graffeur*, on retrouve des emplois similaires, où une appréciation relative d'une action passagère (des jeunes qui s'amusent à faire des graffitis sur les murs) est insérée dans un contexte plus large de désapprobation : ce qui constitue un amusement pour les uns est considéré comme un délit par les autres.

Ce type de complexité ne semble pas être au rendez-vous dans les productions en L2. Par exemple, pour les productions d'apprenants, le verbe *s'amuser* ne se trouve que dans des productions de personnes ayant visionné le document vert où il ne s'agit pas de s'amuser à faire l'imbécile ou à dessiner sur les murs mais de s'amuser tout court : « *les deux adolescents ont joyeusement accepté la demande. Ils se sont amusé très contents* ». En revanche, on trouve dans le corpus de productions des francophones L1, pour le document bleu, des jeunes qui « *s'amuse à faire graffitis sur les murs déjà en piteux état [et qui] sont toujours dans la cage d'escalier à faire du vacarme* » ou qui cassent une vitre « *pour pouvoir dessiner sur les murs des locaux, ils profitent en s'amusant* » (voir l'exemple 11 ci-dessus).

Si avec un corpus si réduit il paraît difficile de tirer de véritables conclusions de ces observations, il semblerait néanmoins que le phénomène de prosodie sémantique présente dans les productions en L2 (quel que soit le pays où se trouvent les participants) ait un fonctionnement simple, s'alignant sur des associations et un contexte unidirectionnels, alors que dans les productions L1 on voit ce phénomène suivre davantage les protagonistes, s'adaptant autant à leur point de vue qu'à celui de l'auteur. Pour Stewart (2010), ce type d'interprétation, qui oblige à s'éloigner des associations collocationnelles et sémantiques proches pour s'appuyer sur une lecture et une analyse au cas par cas, témoigne en partie du problème de définition claire dont pâtit la sémantique prosodique, et aussi du problème de méthode mettant à mal sa simple identification objective (Bednarek 2008).

6. Discussion

Dans Tyne et Van Vlaender (2018), nous nous sommes penchés sur l'étude des schémas narratifs employés par les apprenants chinois, c'est-à-dire la succession d'étapes présentes dans les récits. L'étude de ces étapes a permis de voir que les Chinois en Chine étaient globalement plus « positifs » dans leurs choix (péripéties et dénouements) que les Chinois en France, quel que soit le stimulus. Toutefois, nous

avons trouvé une différence pour les deux stimuli à l'intérieur de chaque groupe, avec des péripéties et des dénouements globalement plus négatifs pour le document bleu. Si le type de stimulus utilisé joue sur les choix narratifs des apprenants, ceux qui étaient en France au moment de faire l'activité, au contact de la langue et la société françaises, ont produit des histoires globalement plus négatives en termes de choix narratifs. Il est intéressant de constater la manière dont les étudiants chinois en France mettent en avant leurs appréciations dans des productions qui diffèrent à bien des égards de celles de leurs camarades restés en Chine. Certes, il y a de la variation à l'intérieur des groupes, mais quand on constate, par exemple, que les récits produits par les apprenants en France sont globalement plus négatifs, que le mot *banlieue* se trouve employé aux côtés de *Paris* ou *parisien*¹⁷ plus souvent (comme on le trouve également pour le groupe de contrôle), que l'on trouve plus de variation lexicale, etc. On peut légitimement songer aux effets de l'immersion (et aux effets des discours « ambiants » dans les médias, dans la société, etc.) et au développement de moyens pour exprimer le vécu dans une autre langue (cf. Schrauf *et al.* 2003).

Mais en dehors de ces différences entre les deux groupes d'apprenants chinois, il est intéressant également de voir comment le fait d'avoir été exposé à des images pendant une poignée de secondes joue sur les choix rédactionnels tout court, alors que le clavier prédictif offre bien des options : le stimulus a clairement un effet « œillère » sur les scripteurs qui cherchent à employer, à l'aide du clavier prédictif, des formes et associations correspondant à une certaine interprétation de la bande dessinée sous l'influence de l'amorçage visuel. On peut aussi songer aux différences qui existent d'un pays à l'autre, d'une ville à l'autre, d'un individu à l'autre¹⁸ : par exemple, parmi les différents mots employés pour désigner ou décrire les lieux dans les productions des étudiants chinois, en Chine comme en France, il en existe quatre (*campus*, *université*, *musée*, *classe*) qui ne figurent que dans les productions faites à partir du stimulus vert par des apprenants (ce malgré la présence du mot *banlieue* dans le slogan).

Le clavier prédictif de type Voicebox possède des avantages certains pour le

¹⁷ On peut remarquer que dans le corpus que nous avons utilisé dans Voicebox, l'adjectif *parisien* est aussi la forme fréquemment utilisée dans le contexte immédiat à droite de *banlieue*. Dans le corpus I-FRA, si c'est l'adjectif *parisien* qui colloque le plus souvent avec *banlieue*, on trouve aussi les adjectifs suivants : *sud*, *nord*, *lyonnais*, *chic*, *ouest*, *est*, *londonien*, *rouge*, *populaire*, *toulousain*, *résidentiel*... En revanche, pour la ville de Marseille, par exemple, on trouve *quartiers nord de Marseille* plus souvent que *banlieue marseillaise* qui, visiblement, ne désigne pas tout à fait la même chose, comme en témoigne l'exemple suivant : « *Ce compositeur a vécu de longues années dans son Roucas-Blanc, banlieue marseillaise dans une demeure pleine de charme cernée de verdure* » (extrait de *La réception de Saint-John Perse par les musiciens contemporains* de David Charles, mai 2000, <http://www.up.univ-mrs.fr/~wperse/charles.html> – accessible via Internet Archive). D'ailleurs on trouve une occurrence de *banlieue paisible* dans les productions des francophones L1 (stimulus vert). Voir Jamin (2007) sur le problème de traduction en anglais où le terme *suburbs* renvoie typiquement aux quartiers où il fait bon vivre (cf. La note 5). Dans le corpus des productions de francophones L1, on retrouve deux occurrences de *Marseille* : l'une est employée avec *banlieue* (*banlieue de Marseille* – stimulus vert), tandis que pour l'autre, le mot *quartier* est employé à proximité (stimulus bleu – voir l'exemple 1).

¹⁸ Nous avons recueilli des informations sur les participants, notamment pour savoir où ils ont grandi et vécu. Les réponses sont assez variées et il ne semble pas y avoir de lien entre l'identification des lieux et le cadre de vie des participants. Il en va de même pour les différents stimuli : les personnes ayant visionné les documents bleu et vert forment deux groupes hétérogènes.

travail en L2. Tout d'abord, il s'agit d'un outil disponible et simple d'utilisation que ce soit pour l'enseignant ou les participants. Un autre avantage pour l'enseignant est le fait de pouvoir télécharger son propre corpus selon les besoins des apprenants ou selon les thèmes abordés. Sachant que cet outil pourrait donc être utilisé pour écrire différents types de textes, nous l'avons testé avec succès dans des situations pédagogiques : en Chine avec les étudiants de l'Université Normale du Henan pour se familiariser avec les contes, et à l'Université de Perpignan pour se familiariser avec la rédaction d'abstracts dans un cours d'anglais scientifique destiné aux étudiants de Master.

Dans les paramètres du logiciel, il y a la possibilité de régler le nombre de mots qui sont affichés à l'écran, ce qui permet d'augmenter ou de diminuer le niveau de difficulté pour la tâche. En effet, l'enseignant pourrait donner la possibilité d'avoir plus ou moins de mots à l'écran en fonction du niveau ou de la difficulté. Dans le même esprit, la touche « *shuffle* » permet aux utilisateurs d'obtenir de nouveaux mots si aucun de ceux proposés ne convient.

Enfin, un dernier avantage est le côté ludique, ce qui est mis en avant d'ailleurs par les concepteurs de Botnik. En effet, pour des apprenants habitués à écrire sur papier lors des cours de langues étrangères le fait de pouvoir écrire différemment et surtout avec des mots proposés par un logiciel peut représenter une sorte de jeu (cf. Les avantages cités sur le site « Prim à bord »¹⁹). Dans le cadre du travail sur la maîtrise orthographique en L1 on met en avant le fait qu'un clavier prédictif permet de libérer le scripteur de l'effort dû à la motricité fine et au souci de correction orthographique. Mais pour des scripteurs confirmés, il peut y avoir un sentiment de frustration, notamment du fait de diminuer la liberté d'écriture et de création. En effet, si les utilisateurs ont une idée ou une expression précises en tête mais que le logiciel ne les propose pas, ils peuvent être frustrés à terme de ne pas pouvoir écrire ce qu'ils souhaitent. Par exemple, quand on regarde les commentaires laissés par les étudiants à la fin du questionnaire, on s'aperçoit que, pour les locuteurs natifs, l'outil est parfois source de frustration :

Ce qui m'a déplu dans cet outil c'est qu'il n'y a pas beaucoup de choix, en fait le clavier nous propose des mots en fonction de ceux que nous avons écrits avant, donc nous pouvons vite nous retrouver bloqués. De plus, ce clavier n'a pas forcément les conjugaisons de verbes dont nous avons besoin ce qui donne un texte rempli d'erreurs d'orthographe et qui parfois ne veut rien dire. Donc je pense que cet outil peut être intéressant avec les niveaux moins avancés sachant qu'ils n'ont pas beaucoup de vocabulaire, ce clavier peut leur en fournir. Cependant, avec des niveaux plus avancés cet outil sera perturbant et surtout il pourrait créer une fossilisation c'est-à-dire que les apprenants vont croire qu'un verbe ou un mot s'écrit de cette façon et cela restera gravé en eux.

Ainsi la question du niveau en L2 à travailler est posée. De plus, les types de textes qui composent les corpus de référence jouent sur les productions au point où,

¹⁹ <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-l-ecriture-predictive>

lorsqu'il s'agit d'apprenants devant composer en L2, on peut se demander s'il est raisonnable de se baser sur des corpus de presse ou d'écrits littéraires alors qu'on n'attend généralement pas des apprenants qu'ils écrivent comme des journalistes ou des écrivains professionnels... Idéalement, pour une activité basée sur la production de récits, il faudrait pour cela concevoir un corpus de récits.

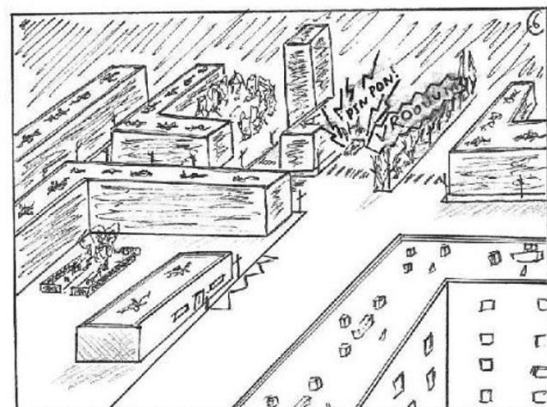
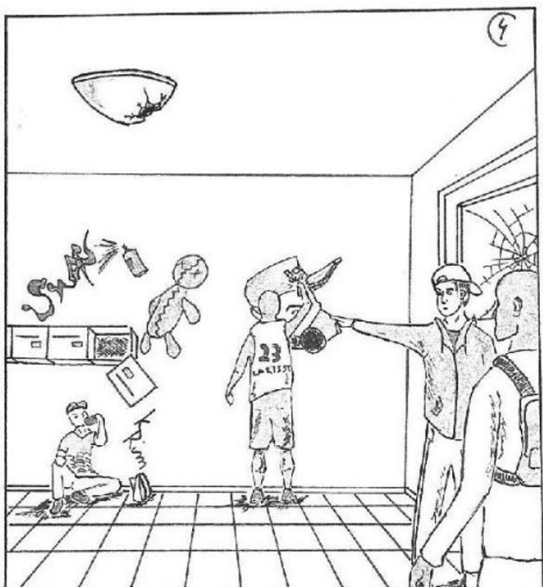
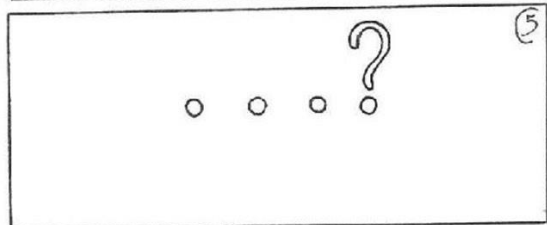
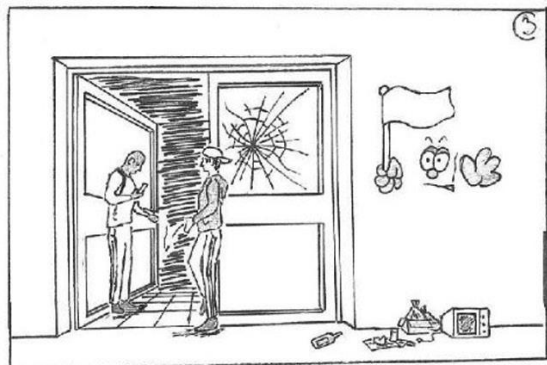
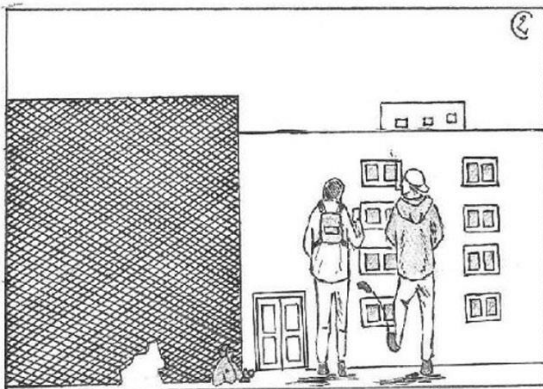
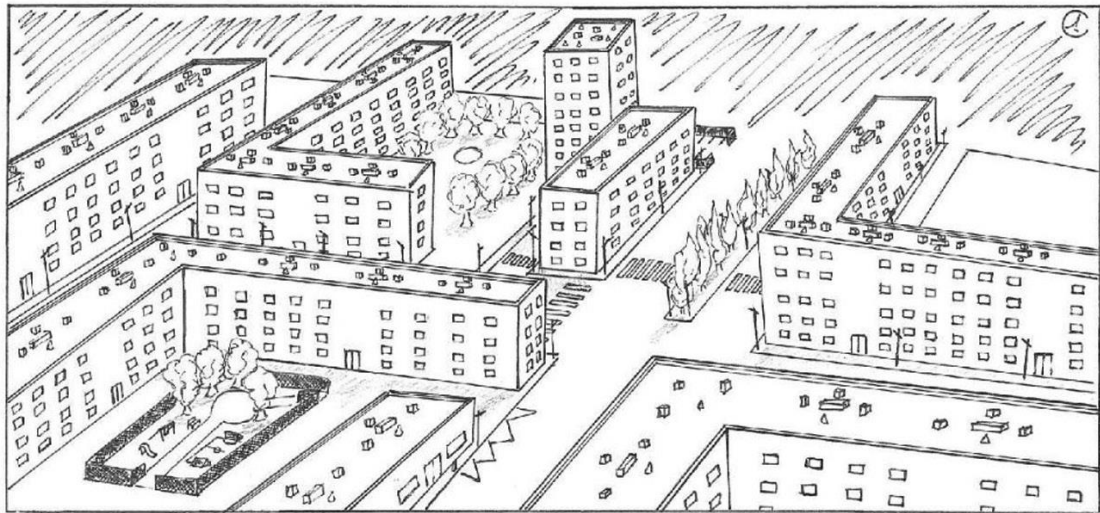
7. Conclusion

Nous nous sommes intéressés à l'effet d'un stimulus avec comme idée que nous pouvons influencer les productions lors d'une tâche d'écriture avec des stimuli volontairement orientés, et ce malgré une large palette de choix de mots proposés à l'aide d'un clavier prédictif. Nous avons mené cette expérience auprès de plusieurs publics en Chine et en France. Tout d'abord nous avons pu confirmer nos deux premières hypothèses en constatant qu'en grande majorité les stimuli présentés ont bel et bien influencé les productions des participants, apprenants comme natifs. De plus nous avons constaté un effet œillère qui consiste à ne sélectionner parmi les mots proposés que ceux qui correspondent à l'amorce. Si nous avons observé des points communs dans les comportements des différents publics, nous avons également pu observer des différences (troisième hypothèse) avec une richesse lexicale plus développée à certains égards et un traitement parfois plus négatif de la banlieue chez les étudiants en situation d'immersion. Pour finir, nous nous sommes penchés sur l'intérêt du clavier prédictif tant pour les enseignants que pour les apprenants. Les résultats de cette étude semblent offrir des pistes pour le travail en L2 car un simple amorçage permettrait de canaliser les choix des apprenants (bien plus que pour des participants L1 adultes, par exemple). Ainsi si des n-grams anodins tels que *flagrant délit*, *jeunes délinquants*, *tous les jours*, *moindres recoins*, *trafic de crack*... sont monnaie courante dans les productions des francophones L1 (et dans le corpus utilisé dans Botnik), pour les participants L2 ce n'est pas le cas. Le recours à ce genre d'outil peut éventuellement accompagner l'écriture en fournissant des informations collocationnelles, des préférences d'emplois auxquelles les apprenants ne peuvent pas accéder intuitivement (cf. Zhang 2009). Le fait de sélectionner des formes dans une palette prédictive (faite à partir d'un corpus choisi) permet de réfléchir au choix et de se laisser guider par les options les plus plausibles selon le type de texte que l'on souhaite écrire.

Annexe 1



Annexe 2



8. Références

- Baroni, M. & Bernardini, S. (2004). Bootcat : bootstrapping corpora and terms from the web, *Proceedings of LREC 2004* (sans numéros de page).
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281–299.
- Bednarek, M. (2008). Semantic preference and semantic prosody re-examined. *Corpus linguistics and linguistic theory*, 4(2), 119–139.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ellis, N., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008). Formulaic language innative and second language speakers : psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375–396.
- Granfeldt, J., Nugues, P. & Persson, E. (2005). Direkt Profil : un système d'évaluation de textes d'élèves de français langue étrangère fondé sur les itinéraires d'acquisition. *Actes de la conférence Traitement automatique des langues naturelles* (tome 1), p. 113–122.
- Harley, T. (2001). *The psychology of language : from data to theory* (2^e édition). Hove : Psychology Press.
- Horvat, M., Kukulja, D. & Ivanec, D. (2015). Comparing affective responses to standardized pictures and videos : a study report. *MIPRO 2015 Proceedings of the 38th international convention*, p. 1394–1398.
- Houser, C. & Thornton, P. (2004). Japanese college students' typing speed on mobile devices. *Proceedings of the 2nd IEEE international workshop on wireless and mobile technologies in education*, p. 129–133.
- Isabelli-Garcia, C. L. & Isabelli, C. A. (2020). *Researching second language acquisition in the study abroad learning environment : an introduction for student researchers*. Cham : Palgrave Macmillan.
- Jamin, M. (2007). The return of [ɑ] in Parisian, French : a case of sociolinguistic recycling ? *Nottingham French Studies*, 46(2), 23–39.
- Louw, B. (1993). Irony in the text or insincerity in the writer ? The diagnostic potential of semantic prosodies. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini- Bonelli (dir.), *Text and technology : in honour of John Sinclair* (p. 157–176). Amsterdam : John Benjamins.
- Nah, F. (2004). A study on tolerable waiting time : how long are Web users willing to wait ? *Behaviour & Information Technology*, 23(3), 153–163.
- Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schrauf, R., Pavlenko, A. & Dewaele, J.-M. (2003). Bilingual episodic memory : an introduction. *International Journal of Bilingualism*, 7(3), 221–233.
- Sinclair, J. (1987). *Looking up : an account of the COBUILD project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English language dictionary*. Londres : Collins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford : Oxford

- University Press.
- Stewart, D. (2010). *Semantic prosody: a critical evaluation*. Londres: Routledge.
- Sulin, R. & Dooling, D. (1974). Intrusion of a thematic idea in retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, 103, 255–262.
- Taylor, J. (2012). *The mental corpus : how language is represented in the mind*. Oxford : Oxford University Press.
- Tyne, H. & Van Vlaender, N. (2018). Amorçage et implicite dans les écrits en français langue seconde. Communication faite à la journée d'étude *Sens conventionnel et implicite*, Université de Perpignan Via Domitia (mai 2018).
- Zhang, W. 2009. Semantic prosody and SEL/EFL vocabulary pedagogy. *TESL Canada journal / Revue TESL du Canada*, 26(21), 1–12.