



# Programme COLDOC SFL – 2025 : La notion d'interface en linguistique

5 juin 2025



## Programme

<b>Accueil et Café</b>	9h30 – 9h45
<b>Ouverture du COLDOC</b>	9h45-10h
Conférence Plénière - <i>La notion d'interface pour explorer les parcours sociolinguistiques de parents entendants d'enfants sourds en France</i> - Pauline RANNOU	10h – 11h
<i>Appréhender le parler bilingue créole réunionnais-français à La Réunion</i> - Aurélie BÉTON	11h – 11h 45
<i>Modifications morphosyntaxiques émergentes en kurde à son interface avec le turc</i> - Nevcan DEMIR	11h45 – 12h30
<b>Pause Repas</b>	12h30 – 14h
<i>Acquisition of inflection at the interface: the interplay of morphology and syntax for the acquisition of inflectional classes in French, Italian and German</i> - Laura D'AURIZIO	14h – 14h45
<i>L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique</i> - Eftychia BELIA	14h45 – 15h30
Session Posters	15h30 – 16h30
<b>Clôture du COLDOC</b>	16h30 – 16h45

Le COLDOC sera interprété en français-LSF et anglais-LSF.

## Informations pratiques

**Lieu :** 59-60 Rue Pouchet, 75017, PARIS. Salle de Conférence, au rez-de-chaussée



### **Transports en commun à proximité :**

- Métro 13 : stations Guy Môquet, Brochant, Porte de Clichy
- Métro 14 : station Porte de Clichy
- RER C : station Porte de Clichy
- Bus 66 : arrêt La Jonquière
- Bus 31 : arrêt Guy Môquet
- Tram 3b : arrêts Épinettes-Pouchet, Honoré de Balzac

### **Notes sur les repas :**

Il y a la possibilité de déjeuner sur site, ainsi que divers restaurants autour de l'UAR Pouchet.

Les pauses-café sont végétariennes.

## Abstracts

***Appréhender le parler bilingue créole réunionnais-français à La Réunion*** - Aurélie  
BÉTON (Structures Formelles du Langage, Université Paris 8 Vincennes-Saint-  
Denis, Université Paris Lumières, Académie de Créteil)

L'île de La Réunion réunit en son sein plusieurs communautés linguistiques, une apparente mise en abyme nous permet de constater que le parler réunionnais aujourd'hui peut réunir à son tour deux systèmes linguistiques, soit le français et le créole réunionnais. Ce contact peut se concrétiser à l'échelle de chaque locuteur, il se réalise selon une logique à la fois singulière et complexe. En 2025, la reconnaissance du créole réunionnais par ses locuteurs et par les institutions pose encore question. A ce titre, le ministère de la culture considère que la prise en compte de la diversité linguistique à La Réunion est cruciale pour des questions de cohésion sociale entre autres. Un positionnement qui a donné lieu à la signature d'un pacte linguistique en novembre 2023 entre le ministère de la culture et les collectivités locales afin d'assurer une meilleure prise en compte des réalités du terrain réunionnais sur le plan de la langue dans les politiques publiques. La complexité du cas du créole réunionnais est constatée sur les plans linguistique et social notamment. Une analyse du créole réunionnais qui soit à la fois linguistique, métalinguistique et extralinguistique semble incontournable pour tenter d'appréhender les enjeux qui entourent la pratique du créole réunionnais sur l'île française, devenue département français depuis 1946.

Le concept d'interface prend tout son sens sur le terrain réunionnais où nous postulons pour une articulation entre étude des « langues, pratiques langagières et société (Bourdieu, 1982 ; Boyer, 1991 ; Calvet, 1993) ». Par exemple, pour analyser les compétences d'un enfant à l'école à La Réunion, il semble approprié d'analyser son parler dans sa structure, les représentations qui entourent ses pratiques langagières, les attentes de l'école et par suite les politiques publiques sur les langues. Dans le but de mesurer l'impact de ces nombreux paramètres sur les compétences de l'enfant bilingue créole réunionnais – français, nous avons conçu un modèle nous permettant de caractériser les pratiques langagières de notre population d'étude et le halo épilinguistique qui les entoure.

Le portrait linguistique individuel prend en compte les pratiques effectives dans un contexte particulier, les pratiques déclarées, ainsi que les représentations qui gravitent autour de ces pratiques au niveau familial et au niveau sociétal. Nous concevons le portrait linguistique individuel comme une biographie langagière en synchronie, comme un état des lieux à l'instant T de la relation que l'individu entretient avec les langues avec lesquelles il est en contact, contrairement à la biographie langagière qui propose une description sur une période plus longue.

Nos résultats nous montrent modestement que des enfants ayant des portraits linguistiques individuels similaires produisent des résultats assez ressemblants à plusieurs points de vue.

Bibliographie :

H. Delisle, M-J. (2014) Créole, école et maîtrise du français. *Canopé*. Académie de la Réunion.

Lebon-Eyquem, M. (2014) Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise ? *Contextes et Didactiques*, Université des Antilles/ESPE, Grammaires créoles.

Lebon-Eyquem, M. (2014) Productions maillées créole français à La Réunion. *Diversité*. Les ultramarins. Ici et là-bas.

***Modifications morphosyntaxiques émergentes en kurde à son interface avec le turc -***  
Nevcan DEMIR (Structures Formelles du Langage, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)

Étant une langue indo-européenne, et en dépit de son typologie éloignée du turc, la langue kurde est influencée dans son interface avec la langue turque, ce qui produit des modifications dans sa structure. Dans cette étude de cas, nous analysons les modifications lexicales et morphosyntaxiques des phénomènes de contact des langues, tels que les alternances codiques et les emprunts émergeant dans les productions des locuteurs dont la L1 est le dialecte kurmandji du kurde, et dont la L2 est turc.

Notre corpus est composé des données recueillies lors des entretiens effectués avec 6 participants. Afin de rendre compte de la structure des phénomènes de contact linguistique, nous avons adopté le Model MLF (*Matrix Language Framework*), proposé par Myers-Scotton (2006), ainsi que la contrainte d'équivalence de Poplack (1980).

Nos résultats montrent la violation du principe des morphèmes du système du modèle MLF et de la contrainte d'équivalence de Poplack: une modification dans la structure comparative du kurde, comme le kurde possède une construction *ADJ+-tir*, tandis que le turc a un ordre de type *COMP. (daha)+ADJ*. Cette modification viole la règle syntaxique du kurde. Nous constatons également des insertions nominales turques dans le kurde qui ne respectent pas les principes des morphèmes du système du modèle MLF, en raison de l'existence du marqueur de cas locatif (*N+-de*) en turc, alors qu'en kurde, le cas locatif n'existe pas, et il est fourni par une circonposition (*li+N+-ê*) en tant qu'adposition de lieu, ce qui produit une modification en kurde.

Également, les emprunts verbaux transitifs du turc au kurde, tels que « *yazkim* : TR : *yaz* : <*V.write-R*> + KU : *-kim* <*V.do-SBJV-1SG*>, *yazbikim* : TR : *yaz* <*V.write-R*> + KU : <*V.do-SBJV-1SG*>, *kullanmışdikim* : TR : *kullanmış* <*V.use-PST-1SG*> + KU : *dikim* <*PRS-V.do-1SG*> », se produisent lorsqu'on attache au verbe turc le verbe léger kurde « *kirin* » (faire) et qu'on le conjugue au subjonctif ou selon le temps et la personne appropriés. Ce nouveau verbe qui contient un verbe turc et un verbe kurde, est donc utilisé comme un verbe kurde, alors qu'il n'existe ni en kurde, ni en turc.

## Bibliographie

- Cocchi, G., & Pierantozzi, C. (2022). Mixed compounds : Where morphology interfaces with syntax. *Languages*, 7 (3), 230. <https://doi.org/10.3390/languages7030230>
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.

Poplack, S. (1980a). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18 (7/8), 581-618.  
<https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>

***Acquisition of inflection at the interface: the interplay of morphology and syntax for the acquisition of inflectional classes in French, Italian and German*** - Laura

D'AURIZIO (Bergische Universität Wuppertal, Université de Venise Ca' Foscari)

Inflectional classes are traditionally analysed within the morphological domain (Aronoff 1994). While this holds for languages such as French and Italian, where inflection is realized through suffixes and stem alternations, other languages exhibit an interface between morphology and syntax, as inflectional classes guide agreement processes across categories. In German, for instance, adjectives inflect according to the class feature in D, highlighting the interaction between grammatical domains.

The presence of class at the morphology-syntax interface has implications for language acquisition. Assuming that interface phenomena are acquired later than those confined to a single linguistic domain (Serratrice et al. 2004), the present study investigates the acquisition of inflectional classes in monolingual and bilingual children. Longitudinal data from monolingual children acquiring French, Italian, and German are examined to trace developmental patterns of inflection. Additionally, data from bilingual French-Italian and German-Italian children are analysed to explore cross-linguistic influences, focusing on how bilingual acquisition differs from monolingual trajectories.

This study relies on the assumption that multilingual children are able to beneficially use the linguistic knowledge acquired in one language to accelerate the acquisition of the other language. In the emergentist framework (Biberauer et al. 2014), the acceleration effect in multilingual children takes place when two languages diverge with respect to the expression of at least one feature (Müller 2024). Given the contrast between German and French and Italian, the study investigates whether bilingual children display an acceleration effect compared to monolingual peers. The findings suggest that simultaneous multilingual children acquire inflectional class distinctions earlier than monolinguals, with the morphological realization of the feature influencing its discovery within the acquisition process.

These results contribute to understanding the factors shaping language acquisition and linguistic variation at the interface of morphology and syntax. Additionally, the study proposes a parameter hierarchy (Roberts 2019) that captures cross-linguistic variation in the expression of class features, distinguishing between languages where class is inactive in syntax (e.g., French, Italian) and those where it affects multiple categories (e.g., Svan, Tuite 2023), as it is the case for macroparameters. By integrating insights from formal and applied linguistics, the findings allow to outline a model that explains how interface phenomena shape linguistic development in monolingual and multilingual contexts.

Aronoff, Mark. 1994. *Morphology By Itself: Stems and Inflectional Classes Linguistic*. London: The MIT Press.

Biberauer, Theresa, Holmberg, Anders, Roberts, Ian G. & Sheehan, Michelle. 2014. Complexity in comparative syntax: the view from modern parametric theory. In Frederick J. Newmeyer & Laurel B. Preston (eds.): *Measuring Grammatical Complexity*. Oxford University Press, 103–127.

Müller, Natascha. 2024. AAiMLL: Acquisition Advantages in MultiLingual Learners: The Case of the Multilingual Child. *Languages* 9:1, 1–24.

Roberts, Ian G. 2019. *Parameter hierarchies and universal grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Serratrice, Ludovica, Sorace, Antonella & Sandri, Paola. 2004. Crosslinguistic influence at the syntax–pragmatics interface: Subjects and objects in English–Italian bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 183–205.

Tuite, Kevin. 2023. The Svan language. *Languages of the World* 139, 1–97.

***L'acquisition du marquage casuel en grec L3 : l'influence de la L2 et de l'activité métalinguistique*** - Eftychia BELIA (Paris 8 - Vincennes Saint-Denis, Structures Formelles du langage)

Nous étudions l'acquisition du marquage casuel en grec L3 par des francophones ayant appris tous préalablement l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. L'allemand tout comme le grec possède une morphologie nominale casuelle importante tandis que l'espagnol se différencie du grec par l'absence de marquage casuel. Le projet VILLA (J. Hinz et alii 2013, M. Watorek 2020) a étudié des apprenants de L1 différentes et a montré que les débutants en contexte d'enseignement guidé développent très tôt une sensibilité au marquage casuel. Notre étude interroge l'influence de la L2 des enquêtés dans l'acquisition du marquage casuel dans une L3 en contexte guidé. Nous partons de l'idée (R. Rast 2008 ; P. Trévisiol 2006) que les langues apprises avant une nouvelle acquisition peuvent avoir un impact sur celle-ci tout comme la L1. Face à la différence/similitude entre le grec d'une part, et l'allemand et l'espagnol d'autre part, notre question est de savoir si le système casuel appris en allemand pourrait faciliter l'apprentissage de la morphologie nominale casuelle en grec.

Nous avons recueilli nos données auprès d'apprenants en troisième année de licence FLE en France où nous avons enseigné un cours d'initiation en grec, dans un dispositif universitaire d'enseignement à distance. Chaque unité commence par un texte qui illustre une situation de communication, nous fournissons du lexique et des points grammaticaux du grec expliqués en français (S. E. Carroll 1999). Le cours donne des explications théoriques et illustre par des exemples concrets les substantifs masculins singuliers en *-s*, qui se terminent au nominatif en *-o s*, *-a s* et à l'accusatif en *-o*, *-a* (G. Babiniotis, C. Clairis 1999). Pour réaliser les tâches de l'enquête, les apprenants peuvent consulter le cours et un dictionnaire. La première tâche verbale complexe (W. Levelt 1989) demande aux apprenants de faire la description écrite d'une photo qui illustre deux entités, un homme sur un âne, qui avancent sur un chemin dans une île des Cyclades. Les substantifs « un homme » et « un âne » se terminent au masculin singulier en *-s*, sont explicités et utilisés fréquemment dans le cours (N. E. Ellis 2002). La deuxième tâche demande aux étudiants d'écrire les difficultés qu'ils ont rencontrés lors de la production de la description en grec et comment ils ont fait pour les résoudre. Nous avons recueilli quinze descriptions et quinze verbalisations métalinguistiques pour le groupe L2 allemand et quinze pour le groupe L2 espagnol. Question de recherche : Y a-t-il un rapport entre l'acquisition des marques casuelles du nom en grec L3 et l'activité métalinguistique de l'apprenant, sollicitant sans doute L1 et L2 ?

Nos résultats, au terme des six premières unités au premier semestre, montrent que le groupe L2 allemand distingue le nominatif de l'accusatif dans la description mieux que le groupe L2 espagnol. L'analyse des difficultés rencontrées, et des solutions apportées, dans la tâche écrite montre deux modes différents de travail. Le groupe L2 allemand développe son activité d'apprentissage alors que le groupe L2 espagnol avance moins rapidement, développe des contraintes à l'apprentissage.

Sessions Posters :

***Interface entre acquisition et didactique : Impact de la tâche sur la performance individuelle en L2*** - Julie BORDES (Laboratoire Structures Formelles du Langage, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis)

La relation entre acquisition et didactique est à la fois théorique et pratique (Watorek, Rast & Arslangul, 2021). Notre étude sur l'acquisition de la forme en Be+ING au présent par des francophones apprenant l'anglais se situe dans cette interface. Nous avons choisi cette forme, car elle représente une difficulté conceptuelle de la distinction aspectuelle, lexicalisée en français et grammaticalisée en anglais (Demagny, 2013 ; Leclerc, 2008). Nous analysons la relation entre tâche et utilisation de la forme, regardant l'impact du temps limité – induisant stress – et de la forme de présentation de la tâche.

Nous avons fait passer des tests de préférence à des francophones apprenant l'anglais à l'université (N=40) de niveau intermédiaire, et mesuré lors de la tâche. Ces tâches se présentaient sous trois formes différentes, et étaient réalisées d'abord sans temps limité, puis avec (3500ms). La première tâche demandait de choisir entre deux phrases par rapport à une vidéo ; la seconde, de choisir entre deux vidéos pour une phrase et la troisième, entre deux verbes pour remplir un blanc dans une phrase, par rapport à une vidéo. Nous avons ensuite analysé intraparticipant le comportement dans ces tâches. Lorsque l'accord entre la télélicité du verbe et la borne visuelle à droite sur la vidéo était fait, l'item était considéré comme congruent.

Les réponses en temps limité sont toujours plus rapides que les réponses sans, et ce, sans dépasser la limite de temps. La présence d'un temps limité a également amené des préférences plus proches de celles des natifs dans le cas d'un accord à la fois visuel et télélique, considérées comme une amélioration, mais pas dans les cas de non-congruence. La présence d'une limite temporelle est facilitante dans les cas considérés simples, mais pas dans les cas complexes (Schirner, Deco, Ritter, 2023). Les différences de réponse entre les tâches étaient d'ordre intraindividuelles, même si une préférence globale pour l'accord visuel est présente, en particulier chez les niveaux les plus avancés de notre groupe (Rastelli, 2020). Les participants produisaient d'une manière plus proche des réponses natives dans une tâche en particulier, la 1 ou la 3, explicable par la familiarité qu'ils pourraient avoir avec ces tâches communes en didactique, contre la tâche 2, plus rare (Neuwirt et al., 2024).

Leclercq, P. (2008). L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation : Étude de l'expression du déroulement en français et en anglais. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26.

Watorek, M., Arslangul, A., & Rast, R. (Éds.). (2021). *Premières étapes dans l'acquisition des langues étrangères : Dialogue entre acquisition et didactique des langues*. Presses de l'INALCO.

**Développement de l'aspect grammatical en langue étrangère : comment mesurer les connaissances explicites et implicites des apprenant·es ? - Nicolas FÉLIX (Université de Fribourg)**

En français, la morphologie verbale (passé composé/passé simple versus imparfait) code systématiquement la distinction aspectuelle perfectif – imperfectif au passé. En allemand, cette distinction n'est pas grammaticalisée. Elle s'exprime par des moyens pragmatiques ou lexicosémantiques (Zifonun et al., 1997) plutôt que par les temps du passé (Perfekt et Präteritum). Partant de cette différence typologique, la présente étude vise à investiguer comment le système temps et aspect du passé se restructure dans l'interlangue d'apprenant·es d'une langue étrangère (LE) qui diffère sur ce point de leur langue première (L1) en répondant aux questions suivantes :  
(1) Comment des apprenant·es germanophones réalisent en français LE la distinction perfectif – imperfectif à l'écrit ?  
(2) Est-ce que la distinction perfectif – imperfectif dans la L1 d'apprenant·es francophones influence leurs résultats en allemand LE lors de tâches similaires à (1) ?

Selon plusieurs études, l'apprentissage de l'aspect en LE est favorisé lorsque ce trait est grammaticalisé de manière similaire dans les langues déjà connues des apprenant·es et la langue cible (e.g. Izquierdo et Collins, 2008 ; MacManus, 2015 ; Eibenstein, 2022). Par ailleurs, en dépit de connaissances explicites du phénomène en langue cible, la manière dont les apprenant·es appréhendent l'aspect en L1 reste durablement prédominante lors du traitement en temps réel en LE (e.g. Roberts et Liszka, 2013 ; 2021). Répondre aux questions de recherche susmentionnées nécessite ainsi de considérer non seulement (a) les différences aspectuelles L1-LE mais aussi (b) que les connaissances explicites et implicites des apprenant·es puissent diverger.

Par conséquent, la présente intervention propose de discuter comment documenter les différents types de connaissance (explicites versus implicites) des apprenant·es, avec un double objectif : (i) définir une manière cohérente d'articuler des tâches dites offline et online afin d'investiguer au mieux ces deux types de connaissances et (ii) discuter ce que le design expérimental résultant de (i) permettrait de dire de la relation (ou interface) entre connaissances explicites et implicites de l'aspect en LE.

Eibenstein, L. (2022). L3 acquisition of aspect: the influence of structural similarity, analytic L2 and general L3 proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61(4), 1827-1858.

Izquierdo, J., Collins, L. (2008) The Facilitative Role of L1 Influence in Tense-Aspect Marking: A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368.

McManus, K. (2015). L1-L2 differences in the acquisition of form-meaning pairings: A comparison of English and German learners of French. *Canadian Modern Language Review*, 71(2), 51-77.

Roberts, L., Liszka, S. (2013). Processing tense/aspect agreement violation online in the second language: A self-paced reading study with French and German L2 learners of English. *Second Language Research*, 29(4), 413-439.

Roberts, L., Liszka, S. (2021). Grammatical aspect and L2 learners' online processing of temporarily ambiguous sentences in English: A self-paced reading study with German, Dutch and French L2 learners. *Second Language Research*, 37(4), 619-647.

Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. De Gruyter.

***Détection des Troubles Spécifiques du Langage chez les enfants bilingues français-espagnol de 3 à 5 ans : vers une évaluation adaptée - Fernanda FIALLOS (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)***

L'identification des Troubles Spécifiques du Langage (TSL) chez les enfants bilingues constitue un défi pour les enseignants, les chercheurs et les orthophonistes. En contexte bilingue, les manifestations langagières typiques, telles que des difficultés phonologiques, des simplifications morphosyntaxiques ou des pauses lexicales, peuvent ressembler aux symptômes d'un TSL, rendant le diagnostic complexe. Or, les outils actuellement utilisés en orthophonie sont majoritairement conçus pour des enfants monolingues, ce qui limite leur pertinence pour évaluer des enfants bilingues.

Cette étude vise à répondre aux questions suivantes : *Comment différencier un TSL d'un développement bilingue typique chez les enfants français-espagnol de 3 à 5 ans ? Quelles tâches sont pertinentes pour élaborer un test de dépistage adapté ?* Nous formulons l'hypothèse que les enfants bilingues avec un développement typique du langage réussiront les tâches de l'évaluation, tandis que les enfants atteints d'un TSL obtiendront des scores significativement inférieurs.

Dans ce cadre, nous adoptons la définition du bilinguisme proposée par Grosjean (1984), selon laquelle un individu bilingue utilise régulièrement deux langues sans nécessairement les maîtriser de manière équilibrée. Cependant, des similitudes existent entre le développement bilingue et les manifestations d'un TSL. Selon Bishop (1992), les TSL se caractérisent par un retard langagier inexplicable par un déficit sensoriel, cognitif ou environnemental.

L'enjeu du diagnostic différentiel entre TSL et développement bilingue a donné lieu à plusieurs études, notamment celle de Reneteau (2019), qui a élaboré une batterie de tests pour évaluer les enfants franco-polonais de 3 à 5 ans. Les résultats ont montré que cette batterie permettait d'identifier efficacement les enfants atteints de TSL dans un contexte bilingue.

Dans notre étude exploratoire, nous avons recruté trois enfants bilingues français-espagnol (3-5 ans) et adapté la batterie de Reneteau (2019) à l'espagnol. Les participants ont été évalués au moyen de huit tâches linguistiques portant sur la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe : répétition de mots rares en français et en espagnol, tâche bucco-linguo-faciale, compréhension et dénomination lexicale (noms et verbes), répétition de phrases. Un questionnaire parental a également été administré pour recueillir des informations sur l'environnement langagier des enfants et leur développement cognitif.

Les résultats attendus de cette étude permettront de mieux distinguer un TSL d'un développement bilingue typique dans le couple linguistique français-espagnol et d'examiner la nécessité d'adapter les tests en fonction des langues. De plus, cette recherche contribuera à la réflexion sur les pratiques éducatives et cliniques à adopter pour éviter des erreurs de diagnostic chez les enfants bilingues et favoriser une prise en charge plus adaptée.

Références bibliographiques

Armond-Lotem, Sh. Jong, J. et Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Buffalo : Multilingual Matters.

Bishop, D.V.M. (1992). The Underlying Nature of Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), p. 3-66.

Grosjean, F. (1984), Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 7, p. 15-42.

Reneteau Lulkowska, J. (2019). *Le dépistage des troubles spécifiques du langage chez les enfants bilingues franco-polonais de 3 à 5 ans*, Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Université Paris VIII.