

Tyne, H. à paraître février 2012 dans V. Leclercq & H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Lille: Septentrion.

<http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100502750>.

Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux

Henry Tyne¹, Université de Perpignan Via Domitia

S'il existe des milliers de langues dans le monde, on constate néanmoins qu'il y a des principes d'organisation communs à toutes les langues. Par ailleurs, on postule l'existence d'un dispositif biologique qui rendrait possible l'acquisition du langage humain, ce qui expliquerait pourquoi les enfants, quelles que soient leurs origines, sont capables d'acquérir le langage (sauf dans certains cas particuliers, comme lors de l'isolement – voir plus loin – ou notamment dans des cas pathologiques) : l'enfant qui acquiert sa langue (maternelle ou L1²), comparé à un élève qui apprend une langue vivante à l'école, par exemple, n'a pas besoin d'apprendre activement les règles de celle-ci puisqu'elles lui viennent « naturellement », quelle que soit la société particulière dans laquelle il grandit. Pour ce qui est de l'acquisition plus tardive d'une langue autre, appelée « seconde » ou « étrangère » (L2), les études ont montré que le niveau de maîtrise atteint est rarement comparable à celui d'un locuteur natif. Ce décalage s'explique en partie par le dépassement de l'âge critique au-delà duquel il est difficile d'acquérir une nouvelle langue. Certains aspects externes peuvent également influencer sur le degré de maîtrise atteint en L2 : la nature et le but de l'acquisition, la volonté, la motivation, la personnalité, le style individuel d'acquisition, etc. On peut aussi observer des différences dans la manière dont la langue en cours d'acquisition se présente à l'apprenant : le type d'accès à la L2 peut varier considérablement d'un apprenant à l'autre, et le contexte d'acquisition (en milieu institutionnel ou en milieu naturel) joue un rôle crucial. Partant de la classification des apprenants en « types » selon la nature de l'accès à la langue cible, nous nous intéresserons ici aux résultats de travaux en acquisition. Nous verrons que ce que l'on

¹ Je remercie vivement Colette Noyau pour ses remarques et suggestions suite à la lecture d'une version antérieure de ce texte.

² On parle, de manière générale, de « langue première » (L1) et de « langue seconde » (L2) pour marquer la distinction entre la première langue (ou langues) dans laquelle grandit l'enfant (appelée aussi « langue maternelle ») et toute autre langue dont l'appropriation se fait plus tardivement (appelée aussi « langue étrangère », malgré le flou que peut créer ce dernier terme, notamment dans les contextes postcoloniaux où une langue, tout en étant « seconde », n'est pas nécessairement considérée « étrangère »). L1 et L2 sont parfois appelées « langue source » et « langue cible » : ici l'accent est mis sur le parcours qui s'annonce à l'apprenant qui doit acquérir une nouvelle langue.

appelle communément le « milieu naturel » peut être vécu de façons plus ou moins différentes selon le type de rapport à la langue et selon les enjeux.

1. Accès à la L2

Sans accès à la langue, sous quelque forme que ce soit, celle-ci ne pourra être acquise. Les expériences sur l'isolement de jeunes enfants (voir par exemple Crystal 1997 : 230, 290) ont montré que, sans contact avec la langue, celle-ci ne vient pas à l'individu. Lors de l'acquisition de la L1, l'accès à la langue passe d'abord par les parents, les proches, la famille, etc. et s'accompagne du développement de l'être social. Pour ce qui est de l'acquisition d'une L2, l'accès à la langue n'arrive généralement pas via les mêmes acteurs sociaux. Cet accès peut varier énormément selon que l'apprenant est à l'école ou non, selon son âge et ses besoins, etc. En général, on opère une distinction entre les apprenants dits « guidés » et les apprenants dits « libres ». Alors que ces premiers reçoivent un guidage institutionnel (ce sont des élèves à l'école pour la plupart), ces derniers ne bénéficient pas de structures qui régulent leur accès à la langue (ce sont souvent des personnes adultes contraintes de vivre dans un nouveau pays avec une nouvelle langue). Cette opposition entre apprenants guidés (généralement de jeunes scolaires) et libres (généralement des adultes) n'est pas toujours aussi tranchée et on n'a pas besoin d'être jeune, par exemple, pour être un apprenant guidé. On distingue également un troisième type d'apprenant selon l'accès à la langue qui concerne les apprenants qui se trouvent en situation d'immersion ou en séjour linguistique.

1.1. Apprenants guidés

L'apprenant dit « guidé » est confronté à des éléments de langue largement présélectionnés en vue de l'apprentissage et même « rangés » sous forme de manuel. Justement, le code écrit est un aspect très important du contexte guidé. L'apprenant guidé reçoit, à travers une présentation fortement métalinguistique de la L2, un input plutôt ciblé de données linguistiques (conjugaisons, listes de pronoms, etc.), de « guidage » pragmatique et sociolinguistique (tâches à réaliser, etc.) et de moments de découverte via des documents authentiques. L'apprenant guidé développe ainsi la L2, et reçoit également un retour quant à son avancement : des productions qualifiées de « correctes » ou « erronées », par exemple, mais aussi d'« appropriées » ou « inappropriées ». L'évaluation mise en place par le dispositif guidé permet à tout moment de se situer par rapport à l'ensemble des appréciations. Le poids de l'évaluation institutionnelle joue certainement un rôle dans le « souci de correction

formelle » (Véronique 2009 : 36) que l'on associe tout particulièrement aux apprenants guidés.

Les tâches qu'accomplit en L2 l'apprenant guidé diffèrent socialement de la grande majorité de celles qu'il accomplit au quotidien dans sa L1, et ce malgré les avancées en matière de didactique des langues avec le centrage sur l'apprenant et la place de la communication par celui-ci : en L2 ce sont malgré tout massivement des tâches de type « scolaire » (exercices, lecture de textes présélectionnés et didactisés, recherches et écrits, etc.) où les activités langagières, aussi diverses soient-elles, ont typiquement pour fonction première de montrer les acquis et les progrès (contenu et niveau d'expression en L2) de l'apprenant. Par ailleurs, contrairement à la réalité pas toujours facile à laquelle est confronté l'apprenant libre (voir plus loin), l'approche adoptée dans le milieu institutionnel auprès d'un public guidé sélectionne certaines situations ou activités auxquelles s'associent des productions langagières données, en privilégiant de nos jours des supports authentiques afin de permettre une certaine découverte de la langue cible (voir cependant les nombreux problèmes autour de la prétendue « authenticité » dans Duda & Tyne 2010).

Les apprenants guidés, nous l'avons vu, évoluent surtout dans le contexte institutionnel. Mais ils peuvent aussi côtoyer le milieu naturel, notamment lors de séjours linguistiques ou dans des programmes d'immersion. Ce n'est pas pour autant que nous allons les qualifier alors d'apprenants libres (voir plus loin).

1.2 Apprenants libres

Les apprenants non guidés ou « libres » développent la L2 par le contact direct avec la communauté cible et ne reçoivent *a priori* pas de formation dispensée par un professionnel (Klein 1989 : 29). Il s'agit donc d'acquisition « spontanée » de la L2 dans le milieu naturel (Noyau 1988). Etant donné le caractère fortement contextuel, individualisé, d'une telle forme d'accès à la langue, il n'est pas toujours aisé de comparer les différents apprenants libres. Si la première condition, c'est-à-dire le développement de la L2 par le contact, semble assez claire, la seconde pose problème en ce qu'il est difficile de déclarer qu'il y ait absence totale de guidage par quelque forme que ce soit, ne serait-ce que parce que les réactions de l'auditoire dans la communauté où l'acquisition libre a lieu constituent, à leur manière, une sorte de guidage dont on ne saurait mesurer l'importance. Il peut également y avoir du guidage ponctuel, plus ou moins encadré, dans une acquisition qui, par ailleurs, est massivement libre. Par exemple, pour le grand projet européen sur l'acquisition des langues étrangères par des adultes (projet ESF – voir Perdue 1993a, 1993b), certains informateurs ont malgré tout reçu

des éléments de formation : des vingt-sept apprenants sur lesquels des détails plus amples sont fournis (1993a : 189-207) il apparaît que quatorze ont reçu au moins une formation de base dans la L2 (que ce soit sous forme de cours à l'école dans le pays d'origine ou sous forme d'une formation minimale pour faciliter l'insertion dans le pays d'accueil). Donc l'apprenant libre paraît en réalité assez difficile à cerner, et dans certains cas, des apprenants dits libres sont en quelque sorte guidés par des habitudes et des approches développées antérieurement et arrivent à s'armer de réflexes et de réflexions pour mieux s'approprier la L2. En revanche, dans ce qu'on appelle l'« apprentissage en autonomie » (voir Holec 1981) l'apprenant a une liberté, certes, mais ce n'est pas pour autant qu'on va le considérer comme un apprenant libre. L'apprenant dit « autonome » est censé pouvoir prendre en main son apprentissage, fixer seul ses objectifs et activités, etc. Ce qu'on appelle le « conseil » est une pratique qui vise à faire émerger chez l'apprenant autonome, par la discussion, la prise en compte de ses propres choix dans l'apprentissage (Gremmo 1995).

Si les années 1970 et 1980 ont été particulièrement propices à l'étude des apprenants libres (du moins dans le contexte européen) avec la mise en place de projets longitudinaux auprès de populations migrantes (voir Véronique 2009 : 43-48), il n'est pas toujours très facile de cerner ce groupe très hétérogène : les flux migratoires ne sont pas comparables, ne sont pas toujours localisables et on assiste depuis quelques décennies à une accélération et à une complexification des mouvements de peuples, couplées à une plus forte mobilité en général. Il paraît en fin de compte plus facile de déterminer ce que l'apprenant libre *n'est pas* que ce qu'il est, c'est-à-dire de l'opposer à l'apprenant guidé dont le processus d'acquisition est façonné « volontairement et systématiquement, en s'appuyant sur des méthodes d'enseignement données » (Klein 1989 : 31). Ainsi, par exemple, nous dirons que l'apprenant qui arrive en France sans parler un mot de français, et qui doit parler pour communiquer au quotidien dès son arrivée, sans recevoir de formation, est un exemple type d'apprenant libre, c'est-à-dire qu'il n'a pas le choix, la langue n'est pas étudiée, elle est vécue.

La majorité des études sur les apprenants libres s'occupe des apprenants libres adultes. En effet, si l'acquisition libre est techniquement possible chez l'enfant, en général la scolarisation obligatoire des enfants dans les pays d'accueil (et non l'insertion immédiate dans le monde du travail, par exemple) fait qu'on ne considère généralement pas les enfants migrants ou élèves nouvellement arrivés en France (ENAF, parfois appelés aussi « primo arrivants ») de la même manière. Ils n'en sont pas pour autant moins intéressants du point de vue de la recherche (voir Auger 2010).

1.3 Apprenants en immersion ou en séjour linguistique

Les programmes d'immersion ont fait leur apparition dans les années 1960 au Québec où des familles anglophones minoritaires souhaitaient que leurs enfants parlent la langue majoritaire afin de pouvoir participer activement à la société. Il s'agit au départ d'apprenants guidés qui ont néanmoins des besoins réels de communication en L2 car étant scolarisés (au moins partiellement) en langue cible. Il existe par ailleurs des initiatives qui sont prises pour certaines langues qui ne sont plus très parlées au quotidien en France comme, pour le catalan, l'école *la Bressola*³, par exemple. Si le succès de tels programmes semble se confirmer, les travaux récents sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en immersion (voir Mougeon et al. 2010) ont montré cependant une tendance chez les élèves en immersion à être « trop formels » dans leur façon de parler la langue cible en comparaison avec des locuteurs dont c'est la L1. Ce phénomène, que l'on retrouve dans d'autres études sur des apprenants guidés, semble en partie être dû au caractère plutôt formel de l'input que reçoivent les élèves à l'école et aux supports pédagogiques (Rehner et al. 2003). Mougeon et al. (2010) trouvent que les apprenants qui ont eu le plus de contact avec la communauté cible utilisent davantage de variantes informelles (« mildly marked ») et font l'hypothèse que même si la compétence sociolinguistique (telle qu'ils la définissent) des apprenants en immersion ne ressemble pas tout à fait à celle de locuteurs dont le français est la L1, elle continuera de progresser par le contact avec la langue cible.

En dehors des programmes scolaires particuliers, les apprenants peuvent s'immerger dans la L2 autrement, notamment lors d'un séjour linguistique dans la communauté cible. Comme le précisent Regan et al. (2009 : 4), le séjour linguistique organisé par une institution permet aux apprenants de connaître deux contextes différents d'acquisition – ils sortent du milieu institutionnel pour vivre une expérience en milieu naturel (Regan 2002). D'un point de vue acquisitionnel, le séjour linguistique (en général effectué par des étudiants) offre un input particulier à l'apprenant, étant fait de contacts via l'immersion (donc contact communicationnel véritable avec la communauté cible) mais aussi de phénomènes « utiles » pour le développement de la L2, notamment sous forme d'interactions avec des natifs dans un contexte d'apprentissage (par ex. à l'université ou dans une école) qui peuvent avoir pour but de fournir un retour (« feedback ») à l'apprenant, de l'aider à progresser, etc. A la différence de l'apprentissage libre, le séjour linguistique a une durée limitée, concerne souvent des

³ « Le catalan est la langue d'enseignement, mais aussi la langue de vie de l'établissement. Cette méthode de l'immersion s'inspire des expériences réalisées avec succès au Canada, mais aussi en Catalogne du sud ou au Val d'Aoste » (http://www.bressola.cat/fr_historia.php – page consultée le 07/03/11).

apprenants d'un certain âge (en général moins de 25 ans) et ne met pas les apprenants dans une situation de « débrouille existentielle » permanente (ils se déplacent volontairement pour vivre une expérience enrichissante et non pour travailler afin de nourrir une famille).

En ce qui concerne les élèves profitant d'échanges internationaux⁴, qui ont une obligation de présence dans un établissement scolaire pendant leur séjour, le véritable but du séjour (linguistique ? culturel ? les deux ? obligation familiale ? etc.) reste parfois assez difficile à cerner et les objectifs des différents individus ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de leurs enseignants sur place dans le système scolaire qui les accueille (par exemple, au lycée pour l'accueil de jeunes venus par des conventions existantes – voir la note 4) et pour qui le contenu du programme et le travail de la classe sont les premiers soucis. Les élèves étrangers se trouvent ainsi parfois à l'écart des matières et des activités qu'ils ne comprennent pas, et les enseignants n'ont tout simplement pas le temps d'élaborer une pédagogie spécifique pour prendre en compte les besoins d'un seul individu de passage dans le groupe.

Enfin, en ce qui concerne les ENAF les objectifs sont plus d'ordre scolaire : ces élèves ne sont pas que de passage dans l'école, mais doivent s'insérer dans le système pour suivre un parcours d'apprentissage classique et c'est de leur réussite en L2 que dépendra leur orientation et leur formation sociales et professionnelles futures.

2. Mise en place de la L2

L'un des points d'étude privilégié dans les travaux sur l'acquisition des L2 a été l'erreur. Les premiers travaux dans les années 1950 et 1960 prenaient comme point de départ l'influence de la L1 et cherchaient notamment à identifier des différences entre système source et système cible pour ainsi repérer les zones potentielles d'interférence ou de difficulté. Puis les chercheurs ont trouvé d'autres éléments, communs aux apprenants d'origines différentes, ne pouvant être traités comme des transferts mais comme des erreurs propres à la variété de l'apprenant, le « dialecte idiosyncrasique » (Corder, 1971), le « système approximatif » (Nemser, 1971). Ainsi on a proposé que la « variété » de l'apprenant, le lecte

⁴ Ce type de séjour linguistique est souvent organisé par des associations ou des organisations internationales telles que la fondation *Rotary International* (par ex. voir le programme *Rotary Youth Exchange* : <http://www.rotary.org/fr/studentsandyouth/youthprograms/rotaryyouthexchange/pages/ridefault.aspx> – page consultée le 10/03/11) ou *AFS vivre sans frontière* (http://www.afs-fr.org/fra_fr/home – page consultée le 10/03/11). Voir l'article dans *Vosges Matin* (11/12/09) et le journal de l'association *AFS Contacts sans frontière* (avril-mai-juin 2010) (http://www.afs-fr.org/downloads/files/FRA/Contacts_avril_2010.pdf – page consultée le 22/03/11) sur les interventions auprès d'élèves en séjour linguistique en France (appelés aussi ESLEF).

appelé « interlangue » (Selinker, 1972), soit prise en compte en tant que telle et non comme un écart par rapport à un système cible idéalisé. Comme le rappelle Watorek (1998 : 220), le point de vue généralement adopté par les acquisitionnistes est que le développement de la L2 se fait de façon systématique et non aléatoire et que « cette systématisme se manifeste par une succession de transitions, aussi bien dans l'organisation interne du lecte de l'apprenant à un moment donné de son acquisition que dans l'évolution de ce lecte ». Par ailleurs, si l'approche contrastive L1-L2 pose problème car elle ignore la dynamique de l'interlangue, comme le souligne également Noyau (1976), elle pose problème car elle est surtout basée sur la comparaison de modèles standard. Or, en ce qui concerne la plupart des apprenants, et *a fortiori* les apprenants libres adultes, ce sont d'autres modèles qui entrent en jeu, des « sociolectes ou dialectes plus ou moins éloignés du sociolecte dominant que décrivent les grammaires » (Noyau, 1976 : 48).

Il y a néanmoins un aspect récurrent dans les études sur l'acquisition des L2, qu'elles traitent d'apprenants guidés ou libres, qui est celui de l'ordre de développement des éléments dans le lecte que met en place l'apprenant. Ainsi, si on considère que l'apprenant tardif part d'un état zéro, où il ne connaît pas encore la langue cible⁵, on s'aperçoit qu'il y a des étapes qui permettent de rendre compte de la mise en place du système L2. En termes linguistiques, les productions initiales sont surtout lexicales (des mots, des noms), la morphosyntaxe arrive plus tard. En termes communicationnels, les apprenants tardifs font également usage, très tôt, de leur capacité à construire du discours fondé sur des moyens hautement contextuels, interactionnels. Ceci est surtout vrai des apprenants adultes, notamment lors d'une acquisition libre où il faut communiquer pour vivre (Noyau 1976). On trouve également des éléments qui sont transférés de la langue source vers la langue cible : parce que l'apprenant calque simplement un fonctionnement L1 sur la L2 ; parce qu'il considère qu'une contrainte de sa L1 existe également en L2 ; parce que sa L1 « impose » certains traits saillants comme l'accent, etc. On trouve ainsi des « mélanges » de langues (Lagarde, 1996). Certains aspects culturels liés à la L1 peuvent également se manifester, notamment dans le rapport au style (par ex. Hansen-Strain, 1989).

Les études portant spécifiquement sur l'acquisition des morphèmes ont montré, par exemple, qu'indépendamment de la langue d'origine des apprenants, et indépendamment de

⁵ L'idée de « ne pas connaître » la langue cible est à prendre ici au premier degré. En effet, il existe un ensemble de connaissances dans et sur la langue source (ou sur d'autres langues apprises) qui font que l'apprenant ne part jamais de rien : la syllabation, l'existence de mots, la désignation des choses, etc. sont autant d'aspects qui accompagnent l'apprenant parlant déjà une langue et qui lui permettent de s'appropriier le nouveau système. Et ces mêmes aspects peuvent, à leur tour, le troubler dans la mesure où il ne rencontre pas forcément les mêmes principes d'organisation ou d'expression dans la langue cible.

leur âge, les différents morphèmes de la langue cible se manifestent à des stades plus ou moins similaires (Mitchell & Myles, 2004 : 40-44). Par exemple, dans l'étude de Dulay et Burt (1974), l'ordre dans lequel apparaissent un certain nombre de morphèmes (regroupés dans des stades différents) ne change pas, quel que soit le groupe d'apprenants (espagnol, cantonais). Si d'autres études ont plus ou moins confirmé ces mêmes étapes, parfois avec des ordres légèrement différents (par ex. Izumi & Isahara, 2004 pour le japonais), toujours est-il que l'on trouve l'idée d'une progression semblable (Pienemann, 1998), c'est-à-dire qu'il y a des stades qui se caractérisent par un ensemble d'éléments qui émergent chez tous les apprenants, qu'ils soient guidés ou non, et quel que soit l'ordre dans lequel ils sont enseignés (pour le contexte guidé). Par ailleurs, les chercheurs ont constaté que certaines différences majeures entre les langues ne représentent pas nécessairement de difficulté pour les apprenants tandis que d'autres, qui *a priori* paraissent comme étant moins saillantes, posent problème. Par exemple, l'emplacement en anglais et en français des pronoms clitiques objet : *I like them* vs. *je les aime*. Selon l'analyse contrastive des systèmes linguistiques de l'anglais et du français, les chercheurs (voir dans Mitchell & Myles, 2004 : 37-38) s'attendaient à ce qu'il y ait ici une difficulté d'acquisition réciproque (anglais > français ; français > anglais) à cause de la différence entre les deux structures. Or, ce n'est pas ce qu'ils ont trouvé sur le terrain : tandis que les apprenants anglais avaient du mal avec l'ordre des mots en français L2, produisant **j'aime les*, les apprenants français, quant à eux, ne produisaient pas d'erreurs du type **I them like*.

Le projet ESF (voir Perdue 1993a, 1993b), mené auprès d'apprenants adultes en Europe, a également décelé des caractéristiques partagées par des apprenants différents dans la mise en place de la maîtrise de la L2. Comme pour les études sur l'acquisition des morphèmes, il est question de stades ou d'étapes qui sont caractérisés par la concomitance d'un certain nombre d'éléments ou de phénomènes. Il s'agit alors de stades dont l'ordre d'apparition indique la progression de l'apprenant : si on trouve les éléments qui pointent le stade Y, c'est que le stade X a déjà été atteint. Les chercheurs du projet ESF ont ainsi dégagé des stades en fonction de la manière dont les apprenants jouent sur la forme pour créer du sens selon trois différents types de contraintes sur l'organisation des productions : contraintes catégorielles (« phrasal constraints »), contraintes sémantiques et contraintes pragmatiques. On peut résumer ces observations en cinq points :

- le développement en L2 progresse à partir d'une organisation nominale (ressources lexicales basiques) vers l'utilisation de constructions non fléchies (formes verbales non conjuguées) puis enfin fléchies (formes verbales conjuguées) ;

- la transition d'un stade à l'autre est lente est progressive (on trouve des mélanges de phénomènes relevant de deux stades simultanément) ;
- à chaque stade la structure des énoncés est gouvernée par un certain nombre de contraintes (catégorielles, sémantiques et pragmatiques) dont la saillance particulière dépend notamment du degré de maîtrise de la L2 ;
- l'emplacement des adverbiaux et de la négation dépend principalement de la structure informationnelle et de la portée sémantique des éléments en question ;
- les premiers pas dans le développement de la L2 semblent être guidés par des principes généraux tandis que les phénomènes attribuables à l'influence de la L1 ou de la L2 se manifestent plus tard.

Les résultats du projet ESF ont permis d'élaborer la notion de « variété de base » (VDB – voir dans Perdue 1993b ; Jordens 1997 ; Klein & Perdue 1997). La VDB, qui correspond à ce que Bartning et Schlyter (2004 : 295) appellent le « stade post-initial »⁶, est la variété que développent les apprenants adultes pour la communication (donc en dehors du contexte institutionnel guidé). Il paraît difficile de vouloir appréhender la VDB strictement en termes de niveaux selon la logique du CECR⁷ car la catégorisation en VDB cherche avant tout à rendre compte du fonctionnement linguistique du système en place et non de l'inventaire des actes pouvant être accomplis (en compréhension comme en production) en L2. Toutefois, une meilleure connaissance du fonctionnement de la VDB permet de rendre compte du fait qu'un apprenant, même lorsque celui-ci maîtrise à peine le système cible, est capable de s'exprimer, de se faire comprendre grâce à un minimum de fonctions simples, efficaces. En outre, comme le précise Giacomi (2001 : 50), il est étonnant de constater la rapidité avec laquelle des apprenants en milieu naturel, qui ne bénéficient pas de médiation pédagogique, parviennent à interagir, malgré leur maîtrise rudimentaire de la L2, avec des locuteurs natifs.

Le développement de la VDB suit une progression allant d'une organisation nominale, basée essentiellement sur des principes pragmatiques (pré-basique), vers des principes d'organisation syntaxique. Selon Klein et Perdue (1997), les propriétés essentielles de la VDB sont également (et surtout) des propriétés présentes dans les langues en général. Justement, la différence entre une langue « pleine » et une VDB se voit, selon ces auteurs, dans l'existence

⁶ Selon le modèle développé par Bartning (voir Bartning 1997, 2009 ; Bartning & Kirchmeyer 2003 ; Schlyter 2003 ; Bartning & Schlyter 2004), à partir des observations du projet ESF notamment, le stade « post-initial » correspondrait plus ou moins à la VDB (« la plupart des énoncés contiennent un verbe, mais la morphologie de ces verbes est loin d'être établie » – Bartning & Schlyter 2004 : 295).

⁷ Cadre européen commun de référence pour les langues (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp – page consultée le 02/03/11). Voir cependant Schlyter (2003) qui parle d'une « certaine correspondance » entre la VDB et le niveau A2 du CECR.

de certaines complexités au-delà du noyau de base. Ces auteurs (Klein & Perdue 1992) se posent la question de savoir pourquoi les apprenants adultes n'atteignent souvent que ce niveau de maîtrise en L2. Ils concluent (Klein & Perdue 1992 : 334) que c'est avant tout une logique de communication qui s'impose chez ces apprenants qui cherchent à accomplir de façon économe des tâches données. Le système que développeraient donc les apprenants libres adultes est un système basique, efficace, mais largement en deçà dans beaucoup de cas de ce que l'on observe chez les apprenants guidés qui peuvent atteindre un niveau de maîtrise de la langue cible très avancé, voire « quasi natif » (Bartning 2009). Ici la question de la formation linguistique et du développement de l'accompagnement des apprenants en situation libre paraît de prime importance.

3. Développement de l'expression en L2 et compétence sociolinguistique

Comme le note Watorek (1998 : 232), lorsqu'il s'agit pour un apprenant de produire des énoncés qui ne peuvent se concevoir d'une façon « minimaliste » (par ex. relater des événements qui ne sont pas ordonnés chronologiquement), il faut surmonter les contraintes qu'impose la VDB afin de la faire évoluer. Justement, le développement des moyens linguistiques (morphologie verbale notamment⁸) pour répondre à de nouveaux besoins communicatifs, pour exprimer certains détails complexes (afin notamment d'éviter des ambiguïtés ou d'outrepasser certaines contraintes comme, par exemple, l'appui trop systématique sur des moyens trop fortement contextuels ou interactionnels), paraît important pour faire avancer l'interlangue : « conflict leading to complexity » (Jordens 1997 : 298). On peut tenter un rapprochement, à l'instar des acquisitionnistes travaillant dans une optique fonctionnaliste (voir Véronique 2004), entre ces observations qui partent de l'idée que c'est la nécessité de communication qui fait avancer l'expression, et celles faites en sociolinguistique (voir Gadet & Tyne 2007) qui partent du principe que l'étendue de l'expression d'un locuteur (dans sa L1) est largement fonction de sa participation dans des situations diverses (Finegan & Biber 1994). Ainsi, la gamme d'expressions dont dispose ou se sert tout locuteur serait en quelque sorte façonnée par sa participation sociale (ce qu'il est amené à faire, à vivre dans sa

⁸ Si on reprend le modèle de Bartning (voir la note 6), ce sont les éléments introduits au stade appelé « intermédiaire » dont il s'agit ici. Pour Véronique (2004), travaillant sur l'acquisition du français par des apprenants d'origine marocaine, il existe une relation entre le développement de la morphologie verbale et le développement de procédés syntaxiques plus complexes. Pour une présentation détaillée de l'acquisition de la grammaire du français L2 voir Véronique (2009).

langue, avec qui dans quelles situations, etc.). Justement, l'exclusion sociale, qui se caractérise par le maintien d'un réseau social plutôt dense avec des liens forts, favoriserait le monostylisme en langue, ou en tout cas une expression disons moins riche en termes de variation étant donnée la réduction de la participation sociale : l'expression n'évoluerait que lorsque le locuteur cherche à communiquer au-delà des « limites » de son répertoire. Une telle idée, qui reprend certaines observations de Bernstein (par ex. 1960, 1965), peut paraître problématique en ce qu'elle permet le rapprochement idéologiquement gênant entre niveau de vie ou d'instruction et expression plus ou moins « élaborée ». En ce qui concerne l'acquisition de L2 on peut aussi se poser la question des formes de participation sociale des apprenants (voir Lagarde 1996 : 112), au risque de tomber dans les mêmes types d'observations qui opposeraient alors apprenants « libres » (exposés à des situations banales, récurrentes où l'accomplissement de la tâche l'emporte souvent devant le système et la norme – Py 199 : 21) et apprenants guidés (exposés à des situations diverses, quoique souvent encadrées, imprégnées du standard, etc. – Véronique 2009 : 36). De telles catégorisations, malgré leur aspect assez simpliste, permettent néanmoins de comprendre l'importance de l'accès à la langue cible et du rôle que joue la variation dans la manière dont on juge les productions. Il semblerait donc que le type de participation sociale en L2 joue un rôle important dans l'acquisition.

Les études en L2 portant sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la capacité à produire et reconnaître un style de langage en rapport avec la situation de communication, ont montré que cette compétence s'avère extrêmement complexe et que, même dans le contexte d'élèves en immersion (voir Mougeon et al. 2010), les normes variationnelles des locuteurs natifs de la langue cible sont rarement atteintes. Si on prend l'exemple de la négation en français, comme le constate Gadet (1997 : 103), un même locuteur natif peut varier de 0% à 100% le taux d'effacement de *ne* d'une situation à l'autre. Chez les apprenants tardifs ce phénomène a été assez largement étudié, surtout dans le milieu guidé (par ex. Regan 1995), où l'effacement de *ne* est surtout remarqué après un séjour linguistique dans la communauté cible. Justement, certains chercheurs (par ex. Regan et al. 2009) ont montré comment le séjour linguistique aide au développement de la compétence sociolinguistique de jeunes étudiants en mobilité. Tyne (2009), travaillant sur la compétence sociolinguistique en L2 chez des apprenants guidés (avant et après séjour linguistique), trouve des différences dans la composition des unités syntaxiques du point de vue des séquences fonctionnelles qui les composent d'une situation de communication à l'autre.

Les études ciblant la compétence sociolinguistique des apprenants libres adultes manquent et il serait tout à fait intéressant de voir, par exemple, dans quelle mesure une approche sociolinguistique permettrait de déceler de la variation inter-situationnelle et/ou interactionnelle chez les apprenants pour qui les productions en langue cible seraient par ailleurs caractérisées par la « simplicité » de la VDB. Il serait également intéressant de voir concrètement en quoi le type de socialisation de l'apprenant libre participe au façonnement de l'expression en L2. Par exemple, l'étude de Dubois et al. (1981) sur la négation a permis de montrer que, chez certains apprenants adultes hispanophones, l'absence de *ne* de négation était systématique (sauf dans les paroles rapportées). Autrement dit, étant exposés à des situations de communication quotidienne, certains apprenants n'ont développé, semble-t-il, qu'une seule forme pour exprimer oralement la négation qui emploie le schéma « Ø – pas ». En revanche, pour les apprenants guidés étudiés par Regan, la mise en place de la variation dans la négation se fait en s'appuyant d'abord sur la forme standard « ne – pas », apprise dans le contexte guidé, qui devient ensuite variable. Par ailleurs, comme le précise Noyau (1976), dans le langage adressé aux apprenants par les locuteurs natifs dans la situation libre, il y a « toute une série de caractéristiques du langage des natifs [...] selon l'image que l'interlocuteur se fait d'eux » (Noyau 1976 : 54). Celles-ci participent à façonner l'input particulier que reçoivent les apprenants. Noyau (1976) cite le tutoiement systématique des travailleurs migrants par des natifs.

Donc, l'accès à la langue, c'est-à-dire l'input ainsi que les occasions de communiquer, joue un rôle important semble-t-il dans le développement de la compétence sociolinguistique : pour les apprenants guidés, les productions ont tendance à prendre un caractère trop formel avant que se développent les formes non standard ; pour les apprenants libres, ce sont avant tout les formes qui sont employées dans leur entourage qui s'imposent, c'est-à-dire des variantes non standard employées presque exclusivement à l'oral. D'ailleurs, quand il s'agit pour l'apprenant libre de s'exprimer en L2, le résultat se résume souvent à ce qui marche concrètement dans une communication orale donnée et ne se trouve pas façonné, comme cela peut être le cas dans le contexte guidé, par l'idée qu'a l'apprenant des bonnes règles ou des bonnes formules telles qu'elles auraient été enseignées.

4. Apprentissage et enseignement

On distingue parfois entre acquisition et apprentissage. L'acquisition concerne le traitement inconscient lors de la mise en place du système de la langue cible ; l'apprentissage

concerne la mise en place d'activités pour s'approprier le nouveau système. Etant donné que les apprenants de L2 maîtrisent déjà un système linguistique (celui de leur langue maternelle, voire d'autres langues aussi), avant de commencer à acquérir la langue cible, et ne sont en général plus de jeunes enfants dans les bras de leurs parents, il n'est pas possible (ni forcément souhaitable d'ailleurs) de reproduire les mêmes étapes que l'on rencontre dans l'acquisition de la langue maternelle (babillage, mots holistiques, etc. ; input des parents, « baby-talk », etc. – Harley 2001 : ch. 4). Il devient alors nécessaire de court-circuiter en quelque sorte les processus « naturels » mis en place lors de l'acquisition de la langue maternelle et il est possible de cibler activement certains éléments pour ainsi accompagner le processus d'acquisition, d'en contrôler certains aspects. On parle alors d'apprentissage.

Dans un contexte d'apprentissage scolaire il est possible de voir de manière assez précise quels sont les éléments qui sont ciblés par les manuels, les enseignants, etc. avec, en plus, dans le contexte européen, un appui constant sur les éléments de la langue cible tels qu'ils se manifestent à l'écrit. Justement, l'acquisition d'une L2 en contexte guidé profite largement de ce qu'offre l'écrit en termes de présentation et de représentation de la langue. En revanche, dans un contexte de contact naturel avec la langue cible, il est question d'un apprentissage souvent conditionné par l'interaction orale entre l'apprenant et les utilisateurs et non des professionnels de l'enseignement des langues. L'absence du recours au code écrit lors de l'acquisition est un facteur que l'on associe d'ailleurs souvent aux apprenants libres. Toutefois, il paraît difficile de généraliser et on peut très bien envisager un programme d'enseignement dans le milieu institutionnel qui passe uniquement par de l'oral. On peut aussi trouver du guidage dans une situation que l'on qualifierait par ailleurs de libre : par ex. un apprenant qui se fait corriger par un collègue.

Dans une démarche d'apprentissage, la manière dont la langue est présentée participe à façonner les aspects fondamentaux dans la communication tels que la compréhension et la production. On s'aperçoit que certains aspects de la langue cible sont plus ou moins saillants et influent ainsi sur le degré et le « type » de compréhension notamment : la morphologie (conjugaisons et désinences) joue généralement un rôle secondaire dans l'acquisition non guidée (du moins dans les stades initiaux) car l'apprenant puise ses indices de compréhension ailleurs que dans ces formes. Comme le précise Klein (1989 : 34), dans l'acquisition non guidée d'une L2, la langue à apprendre apparaît généralement sous forme d'instances de communication, de messages produits dans des contextes donnés et il s'agit très souvent d'un tout, incluant des gestes, des situations bien particulières, etc. Par ailleurs, l'apprenant libre est constamment amené à faire fonctionner tout ce dont il dispose et ne peut centrer son

attention sur un seul point de langue donné comme lors d'un exercice : il doit essayer de comprendre et de se faire comprendre avec les moyens du bord. C'est tout le contraire de l'acquisition guidée. Justement, comme le relève Klein (1989 : 36), même dans les méthodes les plus proches de l'acquisition non guidée, par exemple dans les jeux de rôle bien conçus, la question n'est pas de comprendre ou se faire comprendre par n'importe quel(s) moyen(s).

Dans la série des « tâches de l'apprenant » identifiées par Klein (1989)⁹, la première tâche est de pouvoir segmenter/analyser la langue. Autrement dit, si un apprenant n'arrive pas à attribuer un sens précis à un segment donné, il ne parviendra pas non plus à le décomposer en segments inférieurs pour accéder au sens. Ou bien, si l'apprenant arrive, par une analyse holistique, à discerner un sens général (éventuellement en s'appuyant sur des données parallèles, para-verbales, sur ses connaissances des situations etc.), le fait de passer ensuite à la production n'est pas évident, car l'analyse des constituants qui lui permettraient éventuellement de réaliser ses propres constructions n'est pas opérationnelle. De fait, l'utilisation de séquences non analysées (« chunks ») se trouve mise en avant lorsque la segmentation/analyse des énoncés ne peut avoir lieu. Ainsi, on peut supposer que l'apprenant libre, plutôt que de décortiquer une formule donnée, cherchera davantage à retenir le sens du tout dans l'interaction. L'exemple que cite Adami (2009) porte sur la compréhension d'une forme sonore [likali] par un ouvrier d'origine algérienne. Il avait appris cette forme mais il n'était pas capable de l'analyser : c'était un tout pouvant servir dans un contexte donné, mais assez « inutile » dans la mesure où cela ne pouvait être facilement recyclé, reformulé, changé en autre chose. Ce n'est qu'en apprenant à lire et écrire en français qu'il a pris connaissance d'autres indices rendus accessibles grâce à l'analyse des détails grammaticaux : « elle est calée » (par rapport au geste qui consiste à vérifier si une table est calée).

Pour ce qui est de la prise en charge d'apprenants adultes en situation libre, contrairement à l'enseignement « classique » des langues en situation scolaire, il s'agit souvent d'interventions ponctuelles de formateurs, d'étudiants, de bénévoles auprès de groupes parfois hétérogènes et dont les objectifs sont souvent orientés vers des finalités bien définies (insertion, emploi, etc.). Le passage du statut d'apprenant libre à celui d'apprenant guidé n'est pas qu'une simple affaire de présence/absence d'enseignant. Comme le souligne Noyau (1988), l'enseignement explicite des règles de la langue cible aura, par exemple, peu de chances de réussir auprès d'apprenants qui n'ont pas développé certaines caractéristiques leur permettant d'en profiter pour faire avancer l'acquisition. Un des défis majeurs en ce qui

⁹ Les quatre tâches de l'apprenant, selon Klein (1989) sont : analyser/segmenter, combiner, contextualiser, comparer.

concerne la prise en charge des apprenants libres reste la difficulté de cerner leurs connaissances linguistiques et métalinguistiques. L'illettrisme ou même la non-maîtrise tout simplement du système de l'écrit en L2 s'ajoutent à ce problème, rendant les interventions propices au développement de la L2 difficiles à mener avec le bagage conventionnel en pédagogie des langues (Kurvers, Vallen & van Hout 2006), et nécessitant de bousculer certains aspects « traditionnels » de l'apprentissage guidé (par ex. le groupe classe – voir van Cauteren & Vleminckx 2009 ; l'utilisation d'un document « simple » comme l'annuaire téléphonique mais dont l'existence est très fortement imprégnée de l'univers de l'écrit – Adami 2007). Par ailleurs, le fait d'être un adulte au moment d'apprendre peut être une source de problèmes supplémentaires, au-delà des difficultés liées à l'âge, qui ne favorisent pas l'acquisition, comme par exemple le stress et le choc de cultures (Buttaro 2004), la situation politique, etc. Pour certains apprenants, le recours à une langue autre que le français sera parfois possible ou utile (surtout s'il s'agit de débutants). L'étude de Bailly et al. (2009) a montré en quoi l'anglais peut servir de « langue d'appui » aux apprenants qui peuvent réutiliser des connaissances développées antérieurement ou qui profitent d'une proximité linguistique « utile » entre l'anglais et le français. Toutefois, cette étude a également montré que les apprenants sont parfois réticents à recourir à d'autres langues, préférant appliquer un raisonnement du type « *je suis en France, je dois apprendre le français, donc j'exclus l'utilisation de l'anglais* ».

5. Conclusion

Nous avons vu que le milieu naturel peut être un lieu d'acquisition pour tout apprenant, qu'il soit libre ou non. Cependant, ce sont surtout les apprenants libres que l'on associe à ce milieu dans la mesure où c'est leur seul milieu, et l'acquisition de la L2 doit se faire via leur contact avec celui-ci. Il y a néanmoins un paradoxe quant à la prise en compte du milieu naturel : pour les apprenants guidés, qui sortent du milieu institutionnel, un « bain » dans le milieu naturel est à encourager car cela permet d'augmenter la fluence en langue (Towell et al. 1996 ; André & Tyne, à paraître), de développer la compétence sociolinguistique (Regan et al. 2009), bref d'avancer au niveau de la maîtrise de la L2 (Howard 2001, 2005a, 2005b). En revanche, pour les apprenants libres, les études ont montré que l'évolution en milieu naturel semble aller de pair avec le développement d'un système particulier caractérisé à la fois par une organisation linguistique basique et par une compétence sociolinguistique plutôt réduite. Ainsi on pourra

dire que, de façon paradoxale, le fait de ne pas être guidé par des dispositifs spécifiques est, dans bien des cas, tout sauf une liberté. Autrement dit, le milieu naturel, qui pour les uns serait synonyme d'améliorateur (voire de condition requise pour atteindre les stades les plus avancés), n'aurait pas ce même effet sur les autres. A la question des types d'apprenants il faut ajouter d'autres facteurs, et non des moindres, comme l'âge des apprenants, la motivation, la compétence métalinguistique, la maîtrise ou non du code écrit, etc. Le milieu naturel, en soi, ne détermine *a priori* en rien le résultat de l'acquisition, mais la manière dont ce milieu est appréhendé en tant qu'input par des types d'apprenants différents, et en tant que contexte d'accueil et de participation sociale, semble cruciale dans le développement de la L2.

Bibliographie

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des migrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. In J.-L. Chiss & J. Archibald (éds.), *La langue et l'intégration des migrants*. Paris : L'Harmattan, pp. 71-84.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : Clé International.
- André, V. & H. Tyne (à paraître). Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. In A. Kamber & C. Skupien (éds.), *Recherches récentes en FLE*. Berne : Peter Lang.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bailly, S., A. Boulton, A. Chateau, R. Duda, & H. Tyne (2009). L'anglais langue d'appui pour l'apprentissage du français langue étrangère. In G. Forlot, (éd.), *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et les passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 35-57.
- Bartning, I. (1997) L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE*, 9, pp. 9-50.
- Bartning, I. (2009). The advanced learner variety: 10 years later. In E. Labeau & F. Myles (éds.), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Berne : Peter Lang, pp. 11-40.
- Bartning, I. & N. Kirchmeyer (2003). Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2. *AILE*, 19, pp. 9-39.
- Bartning, I. & S. Schlyter (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14/3, pp. 281-299.

- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *British Journal of Sociology*, 11, pp. 271-276.
- Bernstein, B. (1965). A socio-linguistic approach to social learning. In J. Gould (éd.), *Penguin Survey of the Social Sciences 1965*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 145-166.
- Buttaro, L. (2004). Second-language acquisition, culture shock, and language stress of adult female Latina students in New York. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3/1, pp. 21-49.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9/2, pp. 147-160.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language* (2^e éd.), Cambridge, CUP.
- Dubois, C., C. Noyau, C. Perdue & R. Porquier (1981). A propos d'une pré-enquête sur l'acquisition du français langue étrangère en milieu naturel par des hispanophones. Dans C. Noyau (éd.), *Les travailleurs étrangers et la langue*, GRECO 13-CNRS / Presses Universitaires de Vincennes, pp. 57-78.
- Duda, R. & H. Tyne (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, pp. 87-106.
- Dulay, H. & M. Burt (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24/1, pp. 37-53.
- Finegan, E. & D. Biber (1994). Register and social dialect variation: an integrated approach. In D. Biber & E. Finegan (éds.), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Oxford, OUP, pp. 315-47.
- Gadet, F. (1997). *Le français ordinaire* (2^e éd.), Paris, Armand Colin.
- Gadet, F. & H. Tyne (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135-136, pp. 91-99.
- Giacomi, A. (2001). Développement des interlangues et appropriation de la référence spatiale chez des arabophones marocains. *Travaux interdisciplinaires du laboratoire Parole et Langage*, 20, pp. 49-67.
- Gremmo, M.-J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL*, 22, pp. 33-61.
- Hansen-Strain, L. (1989). Orality / literacy and group differences in second language acquisition. *Language Learning*, 39/4, pp. 469-96.
- Harley, T. (2001). *The Psychology of Language: From Data to Theory* (2^e édition). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. London: Pergamon.

- Howard, M. (2001). The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: evidence from advanced learners of French. *Eurosla Yearbook*, 1, pp. 123-141.
- Howard, M. (2005a). On the role of context in the development of learner language: insights from study abroad research. *ITL International Review of Applied Linguistics*, 148, pp. 1-20.
- Howard, M. (2005b). Second language acquisition in a study abroad context: a comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learner's grammatical development. In A. Housen & M. Pierrard (éds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin : Mouton de Gruyter, pp. 495-530.
- Izumi, E. & H. Isahara (2004). Investigation into language learners' acquisition order based on an error analysis of a learner corpus. *IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning*, pp. 63-71.
- Jordens, P. (1997). Introducing the Basic Variety. *Second Language Research*, 13/4, pp. 289-300.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère* [traduction]. Paris : Armand Colin.
- Klein, W. & C. Perdue (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam : John Benjamins.
- Klein, W. & C. Perdue (1997). The Basic Variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13/4, pp. 301-47
- Kurvers, J., T. Vallen & R. van Hout (2006). Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. In I. van der Craats et al. (éds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition* (Proceedings of 1st Symposium). LOT : Utrecht, pp. 69-88.
- Lagarde, C. (1996). *Le parler « melandjao » des immigrés de langue espagnole en Roussillon*. Perpignan : CRILAUP.
- Mitchell, R. & F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (2^e édition). Londres : Hodder Arnold.
- Mougeon, R., T. Nadasdi & K. Rehner (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol : Multilingual Matters.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9/2, pp. 115-123.
- Noyau, C. (1976). Les « français approchés » des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche. *Langue française*, 29, pp. 45-60.

- Noyau, C. (1988). Recherches sur l'acquisition spontanée d'une langue étrangère par des adultes dans le milieu social. *Dialogue et cultures*, mai 1988, pp. 208-218.
- Pienemann, M. (1998). Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: processability theory and generative entrenchment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1/1, pp. 1-20.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *AILE*, 2, pp. 9-24.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech forms. Effects of a year abroad on second language learners of French. In B. Freed (éd.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 245-67.
- Regan, V. (2002). Le context d'acquisition: la variation du groupe et de l'individu. *AILE*, 17, pp. 123-142.
- Regan, V., M. Howard, & I. Lemée (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol : Multilingual Matters.
- Rehner, K., R. Mougeon & T. Nadasdi (2003). The Learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: the case of *nous* versus *on* in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25/1, pp. 127-156.
- Schlyter, S. 2003. Stades de développement en français L2. Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non guidés, du Corpus Lund. Working paper, Université de Lund.
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=526759&fileOid=624010> – page consultée le 04/09/11).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*, 10/2, pp. 209-31.
- Towel, R., R. Hawkins & N. Bazergui (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17/1, pp. 84-119.
- Tyne, H. (2009). Style in L2: the icing on the cake? In E. Labeau & F. Myles (éds.), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Berne : Peter Lang, pp. 243-268.
- Van Cauteren, A. & M. Vleminckx (2009). Language teaching practices outside the classroom. In I. van der Craats & J. Kurvers (éds.), *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition* (Proceedings of 4th Symposium). LOT : Utrecht, pp 75-84.
- Véronique, D. (2004). The development of referential activities and clause-combining as aspects of the acquisition of discourse in French as L2. *Journal of French Language Studies*, 14/3, pp. 257-280.

Véronique, D. (éd.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère.*

Paris : Didier.

Vosges Matin (11/12/09)

Wartorek, M. (1998). Postface : la structure des lectures des apprenants. *AILE*, 11, pp. 219-240.

DRAFT