



HAL
open science

Variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2

Henry Tyne

► **To cite this version:**

Henry Tyne. Variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le Français Aujourd'hui*, 2012, 176, pp.103-112. hal-00702751

HAL Id: hal-00702751

<https://hal.science/hal-00702751>

Submitted on 31 May 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2

Introduction

Cet article se propose d'aborder la question de la variation, et notamment la manière dont elle a été décrite et analysée en langue seconde (L2), avant de se pencher sur la question de son enseignement. Nous verrons, outre les différences qui existent en termes de prise en compte de la variation dans les productions en langue première (L1) et en L2, que les méthodologies d'enseignement actuellement en vigueur prônent une approche où l'apprenant est censée être mieux préparé aux différentes situations auxquelles il aura affaire. Nous verrons par ailleurs qu'il existe d'autres questions relatives à l'apprentissage-enseignement de la variation en L2 : en termes acquisitionnels, quelles formes, pour qui, pourquoi ? La question de la socialisation de l'apprenant est également abordée.

Variation et acquisition : de l'erreur à la compétence sociolinguistique

Les premiers travaux portant sur la variation en L2 ciblent surtout les erreurs ; d'abord les erreurs dues à l'influence de la L1, ensuite les erreurs propres à la variété que développe l'apprenant, appelée aussi « interlangue », qui comporte des zones de flottement, de conflit ou d'approximation dues à son caractère incomplet, instable. Système instable, certes, mais système quand même. D'ailleurs, on cessera progressivement de parler d'erreurs pour ne retenir que l'idée de la variation dans ce « dialecte idiosyncrasique » (Corder 1971).

Le variationnisme labovien dans les années 1970 a été appliqué à l'étude des productions en L2 dans la mesure où les règles variables permettent de rendre compte de la systématisme de l'interlangue : les études montrent une progression de la maîtrise de formes données (par ex. la réalisation certaines consonnes dans Dickerson 1975) vers les normes de la langue cible sur une période donnée. Dans une autre optique, Tarone (1979, 1982) a montré que les apprenants manifestent des degrés différents de systématisme d'un moment à l'autre lorsqu'ils s'expriment en L2.

A partir des années 1990, certains aspects de la variation en L2 ont commencé à être étudiés selon l'idée que les apprenants pouvaient posséder une compétence en L2 qui passerait par la maîtrise de plusieurs variantes pour une même variable. Ainsi, le terme « variation » a commencé à être employé pour indiquer un aspect positif dans les productions en L2 – en somme, une qualité (voir AILE 17, 2002). On parle alors de « compétence sociolinguistique ». On peut considérer la compétence sociolinguistique (désormais CS) comme faisant partie de ce que Hymes (1972) appelait la « compétence communicative » (désormais CC), c'est-à-dire l'ensemble de savoirs et savoir-faire requis pour communiquer. Plus précisément, la CS concerne les aspects variables relevant de l'emploi situé de la langue, c'est-à-dire le fait de pouvoir produire et reconnaître un style de langage relatif à une situation de communication donnée. Depuis la formulation de la CC, plusieurs sous-appellations (dont la CS) ont vu le jour : compétence conversationnelle, compétence interactionnelle, compétence socio-pragmatique, etc. Si chacune de ces appellations est censée cibler un aspect particulier de la CC, elles renvoient toutes, d'une manière ou d'une autre, à des éléments sociolinguistiques de la communication.

La CS implique de fait la considération de traits renvoyant aux dimensions stylistique (diaphasique) et sociale (diastratique). Comme l'ont montré les études classiques sur la variation en L1 (voir les travaux de Labov ; voir aussi le modèle de Bell 1984), le stylistique et le social se trouvent intimement liés, à la fois dans le choix des éléments variables et au niveau de la réception-évaluation par les locuteurs (Buson 2009).

Pour que la variation puisse être évaluée positivement en L2, on considère qu'il faut se baser sur l'analyse des mêmes éléments variables que ceux utilisés par les locuteurs natifs (Rehner & Mougeon 1999 ; Mougeon & Rehner 2001) en observant le « matériau variationnel », déjà bien documenté pour le français L1 (Gadet 2007 : ch. 3). Il s'agit alors de vérifier en quelque sorte comment les apprenants en jouent dans leurs productions d'une situation à l'autre : emploient-ils des formules négatives avec et sans *ne* de négation ? suppriment-ils le /l/ dans des suites comme *il dit* ? alternent-ils entre les formes *on* et *nous* pour désigner le pluriel de la première personne ? etc.

Accès à la langue cible

L'accès à la langue cible varie d'un apprenant à l'autre, parfois de manière très importante, ce qui peut avoir une incidence sur le développement et la manifestation de la variation en L2. Par exemple, certains aspects personnels ou traits spécifiques de l'individu peuvent être considérés : la volonté, la motivation, la personnalité, le style individuel d'acquisition, etc. En plus de ces différences, on peut aussi observer l'importance des conditions dans lesquelles a lieu l'acquisition : les activités d'apprentissage, les outils permettant l'accès à la langue, le type d'instruction, etc. En outre, on peut opérer une distinction simple (mais néanmoins très importante) entre apprenants dits « guidés » et apprenants dits « libres » selon le type de contact avec la langue cible. Justement, la nature exacte du contact avec la langue cible semble jouer un rôle important dans la manière dont la langue cible sera acquise (Klein 1989). L'opposition entre apprenants guidés et libres est basée essentiellement sur le fait que l'apprenant guidé, contrairement à l'apprenant libre, a un contact largement médié par un expert dans un contexte plus ou moins institutionnalisé. L'apprenant libre, en revanche, se trouve en situation de contact quotidien avec la langue cible où, non seulement il a à gérer ce contact, mais en plus il se voit contraint d'utiliser la langue cible pour un ensemble de besoins, y compris des besoins vitaux (pour travailler, se procurer à manger, se faire soigner, etc.). D'ailleurs, ce sont ces mêmes instances, où il se sert de la langue pour des besoins réels de communication, qui constituent des moments de contact avec la langue pouvant donner lieu à de l'acquisition – c'est une acquisition « spontanée » (Noyau 1988). De plus, l'apprenant libre, par sa situation d'immersion dans la langue et la culture cibles, n'arrive pas nécessairement à bien centrer son attention sur un seul aspect de la langue à apprendre, sur une seule aptitude comme pour un exercice dans le contexte guidé. Il y a donc lieu de se demander comment ces instances d'activité cognitive plus ou moins intense peuvent à leur tour profiter à l'acquisition. C'est tout le contraire de l'acquisition guidée où bon nombre d'activités en langue (souvent sélectionnées pour ne cibler qu'une seule aptitude, par exemple, ce qui a bien des avantages à la fois sur le plan méthodologique et sur le plan du traitement) amènent l'apprenant vers une certaine maîtrise de la langue (voir Tyne à paraître).

Donc l'input que reçoit l'apprenant libre est essentiellement fait de communications quotidiennes. A cela on pourra rajouter des éléments autres tels que les médias, divers écrits, etc. Concernant la question de la communication quotidienne, comme le constate Noyau (1976), dans les faits, la langue ne revêt pas toujours les mêmes formes que celle d'un

locuteur natif évoluant dans la même société. En effet, de la même manière que les parents s'adressent d'une manière particulière à leurs enfants (Ferguson 1978), les natifs peuvent parfois s'adresser de manière singulière aux apprenants : réduction du débit, articulation exagérée ; simplifications sur le plan morphosyntaxique ; recherche lexicale visant la prétendue simplicité des formes, quitte à employer des paraphrases.

Problèmes pour la prise en compte des productions en L2

Si les travaux portant spécifiquement sur l'acquisition de la CS par des apprenants libres manquent, ceux portant sur les apprenants guidés montrent quasi systématiquement la tendance être trop formels. Et on se demande parfois s'il est vraiment souhaitable qu'ils ne le soient pas. Les histoires d'apprenants qui se font corriger par des natifs alors qu'ils emploient des formes ordinaires de la langue cible sont légion : fais ce que je dis et non ce que je fais ! (cf. Tyne 2004) C'est d'ailleurs ainsi qu'on tombe dans le cercle vicieux de la tendance formalisante des normes d'usage de la langue cible : ce n'est pas parce qu'un locuteur natif fait quelque chose qu'il sera judicieux que l'apprenant le fasse également. Prenons le cas du *ne* de négation variable en français. Même si l'on voit tendanciellement plus de rétention de *ne* dans les styles informels chez les apprenants guidés, l'étude des effets d'un séjour linguistique en France montre que les apprenants progressent avec le temps jusqu'au point où certains tendent même à surgénéraliser l'emploi sans *ne* car l'emploi systématique sans *ne* leur paraîtrait « plus français » (Regan 1995, 1996). Des études sur les étudiants en immersion au Canada montrent également le « suremploi » de certaines autres variantes telles que /l/ du pronom *il(s)* devant une consonne, ou bien le schwa dans certains contextes précis (par ex. dans *maintenant*) (voir Rehner et al. 2003). En ce qui concerne les apprenants libres, l'étude de Dubois et al. (1981) sur la négation chez des apprenants adultes montre l'absence quasi systématique de *ne* de négation : ces apprenants semblent n'avoir qu'une seule façon (non standard) d'exprimer la négation qui se passe de la particule *ne*. C'est donc le contraire des apprenants guidés qui, lorsqu'ils montrent du monostylisme, tendent vers les emplois standard ou formels.

On peut aussi réfléchir en termes de considérations épilinguistiques sur les attentes des uns et des autres en matière de maîtrise de la langue cible (Valdman 2000). Et ces questions dépassent le simple clivage d'usage formel vs informel, incluant la question de l'appartenance sociale ou régionale. Si la CS renvoie surtout aux dimensions diaphasique et diastratique, comme le rappellent Detey et al. (2010), lorsqu'on parle du français dans l'espace francophone aujourd'hui, on ne peut exclure la variation régionale ou diatopique (voir aussi Detey et al. 2009). Quant à l'enseignement-apprentissage de la variation dans le contexte guidé, Valdman (2000) propose néanmoins de réserver le diatopique à la seule compétence de compréhension (prise de conscience des variantes), arguant, essentiellement pour des raisons épilinguistiques mais aussi pratiques, qu'il est sans doute plus utile pour un apprenant (guidé) d'avoir un français « neutre » (cf. Ball 2000) que d'afficher des traits régionaux marqués. En revanche, il paraît très important pour le même apprenant de pouvoir reconnaître et comprendre des aspects diatopiques. Mais ce « français de nulle part » peut aussi être problématique pour d'autres raisons, notamment parce qu'il ne permet pas à un apprenant, par exemple lors de séjour linguistique, de s'identifier aux locuteurs natifs si ceux-ci ont des traits régionaux prononcés (voir les commentaires des apprenantes dans Tyne 2004 qui, lorsqu'elles s'essaient à l'accent local, se font reprendre).

En général, pour les acquisitionnistes travaillant sur la CS en L2, l'appropriation de celle-ci constituerait en quelque sorte la dernière étape (Dewaele & Mougeon 2002) dans l'acquisition d'une L2, la « cerise sur le gâteau » (Tyne 2009), à la fois à cause de l'énormité et de la complexité du phénomène mais aussi à cause de la place tardive et/ou tout simplement insuffisante qui lui est généralement attribuée dans l'apprentissage. Dans les prises en compte des différents stades dans l'avancement de l'acquisition des L2, la variation sociolinguistique n'est traditionnellement pas envisagée dans les études avant la mise en place d'une base essentielle de matériau linguistique (Regan 1997 ; Bartning & Schlyter 2004). En revanche, il semble que même les apprenants débutants soient conscients des variations sociolinguistiques (voir à propos du niveau A1 dans Beacco & Di Giura 2007¹), mais que la relative maîtrise de cette variation, selon la plupart des études, n'apparaisse qu'au fur et à mesure de l'acquisition. Toutefois, l'étude de Tyne (2009) montre qu'un changement au niveau des critères variationnels retenus permet d'apporter des nuances. Adoptant une approche macro-analytique, afin de percevoir les tendances qui s'esquissent dans les productions des apprenants, cette étude s'appuie sur des critères d'organisation syntaxique et établit parfois des points de comparaisons entre groupes d'apprenants de niveaux différents, là où d'autres critères les auraient sans doute opposés. Comme le suggèrent Gadet et Tyne (2007), la mise en place de la variation sociolinguistique en L2 procède sans doute de plusieurs façons et, tout en admettant la mise en place progressive de certaines variantes, notamment en fonction de l'input particulier, il y a aussi d'autres éléments variationnels qui profitent de ce que le locuteur sait faire déjà dans sa langue : on n'entre pas dans une L2 vierge de toute conscience sociolinguistique et il n'y a *a priori* pas de raison particulière de supposer qu'un apprenant abordera la langue à apprendre en pensant qu'elle est moins complexe, moins variable, etc. que celle qu'il connaît déjà. Mais en réalité on sait que la manière dont la langue se présente aux apprenants, surtout ceux dans le contexte guidé, n'est généralement pas d'entrée de jeu très complexe. En plus, toute la souplesse dans le fonctionnement sociolinguistique de la langue chez les natifs, tous les sens qu'acquièrent les formes, ne sont simplement pas perçus par le non-natif.

Variation et didactique

La variation, comme le rappelle Sinclair (2004), est problématique pour l'enseignement des langues ; mais cet auteur ne manque pas de rappeler qu'elle est aussi incontournable. Problématique car, en termes de production, cela suppose des formes différentes pour des situations ou des fonctions différentes. Et, en termes de réception, apprenants et enseignants se trouvent confrontés à un input pas toujours facile à traiter, comprendre, etc. Incontournable car toute langue naturelle comporte de la variation (Gadet 2005) et, comme dans les approches pédagogiques en vigueur aujourd'hui on accorde une place importante (voire centrale) à la communication et aux aspects fonctionnels de la langue, on se heurte de fait à de la variation. Bien que les nouvelles méthodes tentent, tant bien que mal, de faire une place à la variation, notamment par la prise en compte de différentes situations communicatives, ou bien par une pédagogie prônant la séparation des aptitudes (cf. notamment l'importance de l'opposition oral/écrit), par le recours à des documents authentiques (voir Chambers 2009), le problème reste que les très nombreuses situations (quelles qu'elles soient) que connaît un

¹ « L'utilisateur/apprenant n'est pas en mesure de gérer convenablement les relations sociales de base uniquement avec les moyens de la langue cible en cours d'apprentissage. S'il se limite à celle-ci, il peut seulement prendre part de manière limitée et, parfois, comme symbolique, aux échanges verbaux, affichant cependant sa disponibilité à interagir dans la langue cible » (Beacco & Di Giura 2007 : 21).

locuteur natif au cours d'une journée ne sont guère semblables d'un point de vue social et linguistique : comment alors les arrêter, les analyser, les enseigner, les apprendre ? On accepte alors qu'il est simplement impossible de *tout* enseigner d'une langue cible ainsi décrite.

La réflexion sur la question des formations sur objectifs spécifiques vise justement la non-volonté de tout apprendre : il s'agit alors d'apprentissages fonctionnellement orientés, visant un niveau qui ne soit pas égal dans toutes les aptitudes. Bref, l'acceptation d'une maîtrise volontairement restreinte de la langue (voir le titre de Duda 1984). Il s'agit pour l'apprenant de développer des savoirs et des savoir-faire en langue dans des domaines précis, pour des fonctions ciblées. Autrement dit, si les fonctions pour lesquelles on suit un programme d'apprentissage particulier (par ex. pour des besoins professionnels) tendent vers des emplois formels, il est tout à fait normal que la maîtrise de la variation exclue (du moins dans un premier temps) des formes non standard, tout simplement parce que les choix pédagogiques mis en œuvre n'auront pas privilégié un input pan-variationnel. A quoi servirait le travail sur des dialogues informels entre amis à des professionnels ayant besoin d'un français technique pour des fonctions autres qu'amicales et informelles ? Certes les différents registres ne sont pas forcément étanches et on peut y voir une certaine perméabilité, mais l'observation importante ici est celle d'une maîtrise taillée sur mesure, fonction des besoins de l'apprenant. Cette vision rompt avec une certaine idéologie de la maîtrise « complète » des langues car ne considérant pas toutes les situations possibles et imaginables de la vie auxquelles est susceptible d'être confronté l'apprenant éventuellement... un jour... peut-être...

Quant aux ressources, malgré les avancées en matière d'authenticité dans les données que l'on utilise avec des apprenants (voir Boulton 2009), certains chercheurs pointent néanmoins le manque d'input « naturel » notamment dans les manuels (Mougeon et al. 2002 pour le contexte canadien ; Debaisieux & Boulton 2007 sur la présentation de la formulation de questions dans des manuels comparés aux corpus). Par ailleurs, comme le soulignent Debaisieux & Boulton (2007) ainsi que Gilmore (2007), le décalage qui existe entre ce que montrent les données attestées, accessibles sous forme de corpus, et les présentations de phénomènes dans les manuels laisse parfois à désirer, et ne sont pas toujours prises en compte des questions comme la fréquence d'emploi relative des phénomènes en langue cible ainsi que certaines formes courantes mais « non standard » (par ex. la formulation de questions par hésitation ou énoncés inachevés – Debaisieux & Boulton 2007).

Si, dans le contexte guidé, les méthodes les plus avancées en matière de mise en situation de l'apprenant tentent, tant bien que mal, de fournir à l'apprenant les conditions les plus « authentiques » (voir Duda & Tyne 2010 sur ce terme potentiellement problématique) possibles, il ne s'agit en général pas d'accepter que celui-ci se débrouille n'importe comment pour comprendre et se faire comprendre. Par exemple, si on se penche sur l'approche par descripteurs (« *can do statements* ») utilisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR – voir Conseil de l'Europe 2000), on aura sans doute du mal à accepter un « *je peux faire X* » (par ex. acheter du pain ou faire une réservation par téléphone) de la part d'un apprenant qui le fait d'une manière qui s'accorde mal avec d'autres descripteurs concernant notamment les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue (utiliser des structures simples correctement, utiliser des connecteurs, etc. – voir CECR). En revanche, l'apprenant libre n'a souvent pas le choix et c'est là l'accomplissement de la tâche qui l'emporte sur la forme (Klein & Perdue 1992). Et bien souvent la communication implique des éléments qui dépassent la simple maîtrise de la langue, incluant des gestes, etc. Par ailleurs, l'apprenant libre n'est sans doute pas autant imprégné que l'apprenant guidé de réflexions régulatrices quant à la langue employée : l'élève qui apprend en classe a souvent le

souci de correction formelle, ou a même peur de se faire corriger, etc. car il associe à l'acquisition d'une L2 le fait que l'institution porte un regard sur son avancement, notamment par le biais de l'évaluation.

Conclusion

A ce jour, la quasi-totalité des études portant sur la CS en L2 concernent le français L2. Il est vrai que le contexte d'immersion au Canada donne un terrain important d'observation et d'application (voir Mougeon et al. 2010). Quant au contexte européen, on peut remarquer que la plupart des études concernent des apprenants qui, pour compléter leurs études, ont une obligation de séjour linguistique. Et comme le français est en général la première langue vivante étudiée dans les pays concernés (Irlande et Grande-Bretagne), il n'est peut-être pas surprenant de constater que le français soit le sujet privilégié pour étudier la CS. Mais on peut aussi se demander dans quelle mesure la langue elle-même, par son jeu diaphasique saillant (Sanders 1993 ; Gadet 1996), se prête particulièrement à l'étude de la CS.

Les différentes études sur la maîtrise de la variation en L2 convergent vers une seule et même conclusion : si les apprenants sont sensibles à la variation, la manifestation de celle-ci est en revanche plus réduite que chez les locuteurs natifs. Les travaux existants sur l'acquisition de la CS en L2 observent surtout la manière dont les éléments variationnels se mettent en place au fur et à mesure du contact avec la langue cible, notamment lors d'un séjour linguistique (Regan et al. 2009) ou en contexte d'immersion (Mougeon et al. 2010). Quant à la didactisation de la variation en L2, on peut effectivement déplorer que les manuels courants ne tiennent pas suffisamment compte des données attestées. Mais on peut également se poser la même question que se pose Valdman (2000) : si l'on admet l'existence de la variation, de formes informelles vs formelles, etc. comment et dans quel ordre traite-t-on tout ça ? et pour qui ? pourquoi ? (cf. Gadet 2004) La réponse est sans doute assez complexe, mêlant des considérations de différents ordres et ayant des résultats variés selon les individus, selon les objectifs. Pour ce qui est des propositions de didactisation émanant de la communauté des linguistes (par ex. voir Detey et al. 2009 ; Detey et al. 2010), on retiendra surtout la volonté d'affichage de la variation et des variétés en français contemporain, et de la mise à disposition des données comme « ressource pour l'enseignement ». Reste à savoir comment de telles ressources, didactisées *a minima*, arrivent à s'implanter dans des contextes ordinaires d'enseignement de la langue.

Références

- AILE, 17 (2002). L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde (dir. J.-M. Dewaele & R. Mougeon).
- Ball, R. (2000). *Colloquial French Grammar*. Oxford: Blackwell.
- Bartning, I. & S. Schlyter (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14/3, p. 281-299.
- Beacco, J.-C. & M. Di Giura (2007). *Alors ? Guide pédagogique, niveau A1 du CECRL*. Paris : Didier.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13, p. 145-204.

- Boulton, A. (dir.) (2009). *Mélanges CRAPEL*, 31 (Des documents authentiques oraux aux corpus: questions d'apprentissage en didactique des langues). <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> (page consultée le 13/12/11)
- Buson, L. (2009). French preadolescents' perceptions of stylistic variation: A contrastive sociolinguistic study. In K. Beeching et al. (dir.), *Sociolinguistic Variation in Contemporary French*. Amsterdam : John Benjamins, p. 141-158.
- Chambers, A. (2009): Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 15-33. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> (page consultée le 13/12/11)
- Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (page consultée le 13/12/11)
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL* 9/2, p. 147-60.
- Debaisieux, J.-M. & A. Boulton (2007). Alors la question c'est ... ? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus. *Cahiers AFLS*, 13/2, p. 31-59. <http://www.afls.net/cahiers/cover13.2.php> (page consultée le 13/12/11)
- Detey, S., C. Lyche, A. Tchobanov, J. Durand & B. Laks (2009). Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral. *Mélanges CRAPEL*, 31, p. 223-236. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> (page consultée le 13/12/11)
- Detey, S., J. Durand, B. Laks & C. Lyche (dir.) (2010). Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement. Paris : Ophrys.
- Dewaele, J.-M. & R. Mougeon (2002). Préface. *AILE*, 17, p. 3-5.
- Dickerson, L. (1975). The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, p. 401-8.
- 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. In C. Noyau (dir.), *Les travailleurs étrangers et la langue*. GRECO 13-CNRS/Presses Universitaires de Vincennes, p. 57-78.
- Duda, R. (1984). Apprendre à apprendre les langues : 'Mais je veux être un handicapé linguistique !', *Mélanges pédagogiques*, 1984, p. 79-86. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> (page consultée le 13/12/11)
- Duda, R. & H. Tyne (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, p. 87-106.
- Ferguson, C. (1978). Talking to children: A search for universals. In J. Greenberg et al. (dir.), *Universals of Human Mind. Volume 1: Method and Theory*. Stanford, California: Stanford University Press, p. 203-224.
- Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes*, 10, p. 17-40.
- Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou seconde. *Prétextes franco-danois*, 4, p. 17-28.
- Gadet, F. (2005). Research on sociolinguistic style/Soziolinguistische Stilforschung. In U. Ammon et al. (dir.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik. Ein international Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: Walter de Gruyter, p. 1353-1361.
- Gadet, F. (2007). La variation sociale en français (2^e édition). Paris: Ophrys.
- Gadet, F. & H. Tyne (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135-136, p. 91-99.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40/2, p. 97-118.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, p. 269-93.
- 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.
- Mougeon, R. & K. Rehner (2001). Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more. *The Modern Language Journal*, 85/3, p. 398-415.
- Mougeon, R., T. Nadasdi & K. Rehner (2002). Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *AILE* 17, p. 7-50.
- Mougeon, R., T. Nadasdi & K. Rehner (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Bristol : Multilingual Matters.
- 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, p. 208-218.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech forms. Effects of a year abroad on second language learners of French. In B. F. Freed (dir.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: Benjamins, p. 245-267.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage. A longitudinal study of sociolinguistic competence. In R. Bayley & D. R. Preston (dir.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam: Benjamins, p. 177-201.
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique : une approche variationniste. *AILE*, 9, pp. 193-210.
- Regan, V., M. Howard, & I. Lemée (2009). *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Bristol : Multilingual Matters.
- Rehner, K. & R. Mougeon (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. *The Canadian Modern Language Review*, 56/1, p. 124-54.
- Sanders, C. (1993). Sociosituational variation. In C. Sanders (dir.), *French Today*. Cambridge: CUP, p. 27-53.
- Sinclair, J. (2004). New evidence, new priorities, new attitudes. In J. Sinclair (dir.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, p. 271-299.
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29/1, p.81-91.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 32/1, p. 69-84.
- Tyne, H. (2004). La variation stylistique en L2 vue par le chercheur, vécue par le locuteur. *Prétextes franco-danois*, 4, p. 29-43.
- Tyne, H. (2009). Style in L2: the icing on the cake? In E. Labeau & F. Myles (dir.), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Bern : Peter Lang, p. 243-268.
- Tyne, H. (à paraître). Acquisition d'une langue en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux. In V. Leclercq & H. Adami (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation*. Lille: Septentrion.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis. *The French Review*, 73/4, p. 648-66.