HAL
open science

L'acquisition d'une langue seconde : éclairages lexical et variationniste et réflexions méthodologiques

Amanda Edmonds

To cite this version:

Amanda Edmonds. L'acquisition d'une langue seconde : éclairages lexical et variationniste et réflexions méthodologiques. Linguistique. Université Paris 8, 2020. tel-03044094

HAL Id: tel-03044094

https://hal.science/tel-03044094

Submitted on 7 Dec 2020

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.

Université Paris 8

L'acquisition d'une langue seconde : éclairages lexical et variationniste et réflexions méthodologiques

HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

Amanda Edmonds

Maître de Conférences, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Dossier soutenu le 4/12/2020 devant un jury composé de :

Cyrille Granget, Université Toulouse Jean Jaurès, présidente
Martin Howard, University College Cork, rapporteur
John Osborne, Université Savoie Mont Blanc, rapporteur
Rosamond Mitchell, University of Southampton, examinatrice
Shona Whyte, Université Côté d'Azur, examinatrice
Marzena Watorek, Université Paris 8, garante

Table des matières

Introduction : retour sur un parcours 3

1. Le lexique 8

1.1 La phraséologie 9

1.1.1 *Processing units* en L2 13

1.1.2 *Linguistic clusters* en L2 21

1.1.3 L'enseignement et l'évaluation de la phraséologie en L2 33

1.2 Le lexique : recherches actuelles et futures 35

2. La variation 41

2.1 La variation sociolinguistique (variation de Type II) 45

2.2 La variation interlangagière (variation de Type I) 55

2.3 La variation : recherches actuelles et futures 66

3. Réflexions méthodologiques 74

3.1 Comment faire avancer les réflexions méthodologiques en acquisition des L2 ? 76

3.2 Réflexions méthodologiques : recherches actuelles et futures 80

Conclusion 85

Références 87

Liste des publications citées 98

Introduction : retour sur un parcours

Rien ne m'avait destinée à une carrière en linguistique, et encore moins dans le domaine de la recherche en acquisition des langues. En effet, j'ai grandi dans un contexte résolument monolingue et anglophone aux Etats-Unis, où la maîtrise d'une autre langue était chose exotique. Au lycée, en cours d'espagnol, j'ai acquis des connaissances *sur* l'espagnol, sans être amenée à utiliser cette langue. Cela ne m'a pas paru étrange, jusqu'à ce que je me rende compte qu'une camarade de classe américano-mexicaine, qui suivait les mêmes cours d'espagnol que moi, n'arrivait pas à réussir certaines des activités que notre enseignante nous donnait à faire, et notamment des activités de conjugaison. Moi qui croyais qu'elle savait parler espagnol ! Cette expérience, difficilement compréhensible pour moi à l'époque, marque le début de mon intérêt pour l'acquisition des langues, ouvrant la voie à mon futur parcours de linguiste spécialisée dans les recherches sur l'acquisition des langues. Au fur et à mesure de mes expériences personnelles, professionnelles et intellectuelles, que j'ai plaisir à partager dans cette note de synthèse, mon intérêt s'est affirmé pour les langues et pour leur acquisition.

A mon arrivée à l'université, j'ai décidé d'étudier, pour la première fois de ma vie, la langue française. Cette décision a été motivée notamment par la bourse d'études que j'avais pu obtenir, bourse qui comprenait également le financement d'une période d'études à l'étranger. N'étant pas particulièrement attirée par le monde hispanophone, et surtout étant impressionnée par la littérature française que je lisais alors en version anglaise, le français m'a semblé un choix évident. A raison d'un cours de français par semestre, j'ai lentement appris les bases de la langue française. A côté de ces cours, j'ai poursuivi une licence en orthophonie, avec l'intention de continuer avec un Master pour ensuite devenir orthophoniste. Ce chemin pré-tracé n'a pas résisté à ma première expérience à l'étranger : trois ans après avoir commencé mes études, pendant l'été entre ma troisième année (*junior year*) et quatrième année (*senior year*) de licence, je suis partie en France pour la première fois, ma première expérience de vie en langue étrangère. Comme pour beaucoup, cette expérience m'a transformée. Dans mes recherches récentes, qui portent en grande partie sur l'acquisition d'une langue seconde (L2) en contexte d'immersion, je trouve des descriptions qui correspondent à mon propre vécu. Block (2014, p. 5) résume cette expérience avec justesse en soulignant que « it is in this context, more than other contexts, that one's identity and sense of self are put on the line ». Toujours est-il que cette première expérience m'a ouvert la possibilité de vivre dans une autre langue et m'a donné envie de poursuivre mes études de français.

Après avoir terminé ma double licence en orthophonie et en français, j'ai poursuivi mes études supérieures avec un Master en linguistique française et un Doctorat en linguistique française/linguistique générale à Indiana University (Etats-Unis). Les quatre années que j'ai passées à Bloomington ont été très formatrices : grâce aux cours associés au Master et au Doctorat, j'ai acquis des compétences dans de nombreux domaines de la linguistique, notamment la syntaxe, la morphologie, la pragmatique, la sociolinguistique, la psycholinguistique et la phonétique. Mes premières communications et publications témoignent de cette formation riche et variée, avec ma toute première communication en 2004 qui proposait une analyse de l'harmonie vocalique en tatar et ma première publication (2006) qui portait sur l'évolution diachronique dans les emplois de *chacun* et *aucun* en ancien et en moyen français. En deuxième année de Master, j'ai été invitée à faire partie d'un groupe de recherche travaillant sur l'acquisition du français L2 à Indiana University : le *French as a Second Language Acquisition Research Group.* Ensemble, ce groupe d'étudiants en

Master et en Doctorat et de professeurs titulaires a réalisé deux grands projets qui se situaient à l'interface de la prosodie, de la morphologie et de la syntaxe en français (langue maternelle [L1] et L2) et en anglais (L1), projets qui visaient à examiner les rôles du contour prosodique et de la morphologie verbale dans la résolution d'ambiguïtés syntaxiques en français et en anglais. Participer à ces projets, qui ont abouti à de nombreuses communications et publications (pour les publications, voir notamment Dekydtspotter, Donaldson, Edmonds, Petrush, & Renaud, 2008 et Dekydtspotter, Edmonds, Liljestrand-Fultz & Renaud, 2010), m'a beaucoup appris sur la façon de faire de la recherche en acquisition des langues et, peut-être encore plus important, comment faire de la recherche en collaboration. L'importance que j'accorde à la collaboration en recherche est encore aujourd'hui pleinement visible à travers ma liste de publications et de communications. En complément de ces expériences en recherche, j'ai assuré des cours de langue, pour la première fois, lors de mes cours de Master et de Doctorat. Sans exagération, je peux affirmer que j'ai tout de suite aimé enseigner le français, et que cette expérience a attisé mon intérêt pour l'acquisition des langues et pour les processus qui la sous-tendent. Après avoir validé les cours que je devais suivre aux niveaux Master et Doctorat, j'ai quitté les Etats-Unis pour la France, où je devais passer un an en tant que lectrice de langue anglaise dans le département d'études anglophones à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, tout en faisant le recueil de données nécessaire à ma thèse de doctorat. Ayant initialement prévu de passer une seule année en France, ce séjour à durée limitée s'est transformé en une installation définitive, et je suis maintenant depuis 2006 installée en France.

Pour ma thèse, j'ai choisi de m'intéresser à un aspect des connaissances lexicales chez des locuteurs du français L1 et L2, en adoptant une approche qui se situait à la croisée de la pragmatique et la psycholinguistique. Ces deux approches se justifiaient de par mon choix d'objet d'étude : les expressions conventionnelles (Bardovi-Harlig, 2009). Appelées *routine formulae* par Coulmas (1981) et *énoncés liés* par Fónagy (1998), ces séquences appartiennent au paysage phraséologique, mais ont ceci de particulier qu'elles servent à réaliser une fonction pragmatique qui conditionne par ailleurs leur formulaïcité. Bardovi-Harlig (2009, p. 757), pour sa part, a défini les expressions conventionnelles de la manière suivante : « those sequences with a stable form that are used frequently by speakers in certain prescribed social situations ». La spécificité de ces séquences n'est pas toujours reconnue, et il existait (et existe encore) peu de recherches sur leur acquisition. Comment l'apprenant d'une L2 réussit-il à identifier les séquences appropriées pour faire ce qu'il veut faire dans sa L2 ? Comment arrive-t-il à déterminer la force illocutoire des séquences, une fois apprises ? Ainsi, le premier objectif de ma thèse a été de déterminer la capacité des locuteurs natifs et non-natifs du français à distinguer les expressions conventionnelles des séquences semblables mais non-phraséologiques dans des contextes appropriés. Quant au versant psycholinguistique de ma thèse, il est à noter qu'il est souvent suggéré, dans des travaux en phraséologie, que les séquences phraséologiques sont stockées en tant que tel dans la mémoire. Ceci expliquerait la fréquence avec laquelle ces séquences sont employées. Par ailleurs, selon cette hypothèse, le stockage en tant que bloc lexicalisé conférerait des avantages cognitifs du point de vue du traitement des séquences : l'accès en mémoire en serait facilité et surtout plus rapide que pour des séquences semblables mais non phraséologiques. Cette hypothèse, qui présuppose une représentation mentale particulière des unités phraséologiques, n'avait pas été vérifiée pour les expressions conventionnelles auparavant. Le deuxième objectif de ma thèse a donc été d'étudier, grâce aux temps de réaction, l'inscription mémorielle des expressions conventionnelles, tant pour les locuteurs natifs que pour des locuteurs non natifs du français. Ce travail a été soutenu en 2010, et j'ai obtenu

la même année une qualification dans les sections 07 (sciences du langage) et 11 (langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes).

En 2011, j'ai été nommée en tant que Maître de Conférences en sciences du langage (section CNU 07) dans la section Français Langue Étrangère à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, poste que j'ai occupé pendant cinq ans. Mon compagnon ayant obtenu en 2015 un poste de Professeur des Universités à Aix-Marseille Université, j'ai postulé en 2016 pour un poste de Maîtres de Conférences à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 en didactique des langues et linguistique anglaise. Ce poste m'a été proposé, et je l'occupe encore aujourd'hui. Les recherches que j'ai menées depuis ma thèse portent toutes sur l'acquisition des langues secondes. Or, mes questions de recherche ainsi que les langues sur lesquelles je travaille se sont considérablement diversifiées. Cette diversification est due, en grande partie, aux nombreuses collaborations que j'ai cultivées. Je continue à travailler sur le lexique en français L2 avec des collaborateurs en Suède (F. Forsberg Lundell à l'Université de Stockholm, C. Lindqvist à l'Université de Göteborg) et en anglais L2 avec des collègues au Japon (J. Clenton à Hiroshima University, H. Elmetaher à Nagoya University) et aux Etats-Unis (A. Gudmestad à Virginia Polytechnic Institute and State University). Beaucoup de mes recherches post-thèse s'intéressent à la variation, allant de la variation sociolinguistique (dans le sens de Labov, 1966) à la variation interlangagière. Ces travaux, qui portent sur le français L2 et plus récemment sur l'espagnol L2, ont surtout été menés en collaboration avec Aarnes Gudmestad, *Associate Professor* en linguistique espagnole à Virginia Polytechnic Institute and State University, mais également avec d'autres collègues aux Etats-Unis (B. Donaldson à l'University of California, Santa Cruz, K. Carmichael à Virginia Polytechnic Institute and State University, T. Metzger à The Ohio State University) et en France (C. Guesle-Coquelet à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour). Le troisième et dernier grand volet de mes recherches développé depuis ma thèse correspond aux réflexions sur la méthodologie dans les recherches en acquisition des langues. Ici encore mes travaux ont été nourris de collaborations : avec N. Auger, P. Leclercq et E. Sneed German à l'Université Paul-Valéry, H. Hilton à l'Université Lumière Lyon 2 et avec A. Gudmestad. Si ces trois axes de recherches – le lexique, la variation et les réflexions méthodologiques – s'entrecroisent et s'enrichissent mutuellement, pour ce travail de synthèse, je m'en servirai afin d'articuler et de contextualiser les contributions et les réflexions développées dans mes travaux.

Avant d'aller plus loin, quelques mots s'imposent sur mes orientations théoriques – passées et présentes. Pendant mon Master et mon Doctorat à Indiana University, j'ai été formée principalement selon deux orientations théoriques bien différentes : la grammaire générative d'une part et des approches fonctionnalistes de l'autre. Cette formation initiale continue à influencer ma manière de réfléchir sur la langue et, en même temps, ces orientations de départ m'ont menée par la suite vers d'autres perspectives. Dans mes premières publications (Dekydtspotter et al., 2008 ; Dekydtspotter et al., 2010 ; Edmonds, 2006 ; Edmonds, Liljestrand-Fultz, & Killam, 2008), c'est la grammaire générative qui a été à l'honneur : je partais du principe que tout être humain était doté d'une capacité à apprendre une langue, et que cette capacité reposait sur la grammaire universelle. La plupart de mes premières recherches visaient à comprendre si l'acquisition d'une L2 – comme l'acquisition d'une L1 – était soutenue par l'accès à la grammaire universelle (Schwartz & Sprouse, 1996) ou si, en revanche, cette acquisition était qualitativement différente de l'acquisition de la L1, dépendant dans ce cas des compétences cognitives générales et du transfert des connaissances de la L1 (Bley-Vroman, 1983). Au cours de mon travail doctoral, pour lequel je me suis intéressée au lexique et, plus particulièrement, à la phraséologie, j'en suis venue à questionner la pertinence de la

perspective générativiste pour mes travaux. En effet, l'une des critiques adressée à la grammaire générative (dans la plupart de ses formes) est qu'elle accorde une place prépondérante à la grammaire, avec en comparaison peu d'attention consacrée aux mots qui remplissent les structures grammaticales. La phraséologie, en particulier, présente un défi majeur à la grammaire générative, et ce pour au moins deux raisons. Premièrement, un sous-ensemble des unités phraséologiques (notamment ce qui est souvent appelé les expressions idiomatiques) semble être non-compositionnel d'un point de vue syntaxique (et parfois opaque d'un point de vue sémantique). Ainsi, dans une expression telle *sans mot dire*, la structure grammaticale ne peut être reliée à aucune règle productive qui caractériserait le français de nos jours. Dans son article de 1969 (republié en 1980) dans lequel il tente d'aborder l'analyse des expressions idiomatiques grâce à une approche générativiste, Weinreich (1980, p. 209) écrit :

> to a linguistics that is preoccupied with productivity in the strongest, Chomskyan sense, idiomaticity represents a basic theoretical stumbling block ; for under the rubric of idiomaticity we are concerned with complex structures that can be recognized and analyzed but not naturally generated by any explicit machinery so far proposed.

Pour le dire différemment, la grammaire générative rencontre des difficultés à expliquer (et, pour beaucoup d'auteurs, ne cherche tout simplement pas à expliquer) l'idiomaticité qui caractérise toute langue. La seconde difficulté que rencontre la grammaire générative face à la phraséologie est liée à la première : pour beaucoup de chercheurs en phraséologie, les séquences phraséologiques ne sont pas analysées d'un point de vue grammatical. Se pose alors la question de leur intégration dans une vision générativiste de la langue. Des chercheurs travaillant dans le domaine de la grammaire générative ont tenté de relever ce défi (voir, par exemple, Fraser 1970), mais pour ma part, je considère que la primauté qu'accordent les approches générativistes à la grammaire aux dépens du lexique n'est pas cohérente avec les conclusions que j'ai tirées dans mes propres travaux. Ces conclusions m'ont amenée à m'intéresser à d'autres orientations théoriques et notamment à la lexico-grammaire de Sinclair (1991) et, plus tard, aux approches basées sur l'usage (ex. Ellis, Römer & O'Donnell, 2016). Ces approches mettent la grammaire et le lexique sur un pied d'égalité, et considèrent que la représentation mentale du système linguistique est « mixte », et que des niveaux différents d'abstraction y co-existent (voir aussi le concept d'une organisation hétéromorphique chez Wray, 2008). Mes travaux les plus récents (Edmonds, 2019 ; Edmonds, Gudmestad & Metzger, à paraître) s'inscrivent explicitement dans les approches basées sur l'usage.

La seconde orientation théorique à laquelle j'ai été initiée pendant mes études concerne les approches fonctionnalistes et plus particulièrement les *concept-oriented approaches*. Selon Bardovi-Harlig (2015, p. 58), « the concept-oriented approach is neither a theory, nor a model, but rather a framework for analysis ». Dans la même publication, Bardovi-Harlig (2015, p. 57) précise que « [t]he basic claim of functional approaches is the centrality of meaning and function in influencing language structure and language acquisition ». Ainsi, la communication est au cœur de ces approches qui, appliquées aux recherches en acquisition des langues, cherchent à comprendre par quels moyens un apprenant exprime un concept donné, et comment ce répertoire de moyens évolue au fil de l'acquisition de la L2. Dans certains de mes travaux post-thèse, j'ai adopté une *concept-oriented approach*, notamment pour identifier les moyens linguistiques utilisés par des locuteurs natifs et non natifs dans l'expression du concept du futur (Edmonds, Gudmestad & Donaldson, 2017 ; Gudmestad, Edmonds, Donaldson & Carmichael, 2018). Cette manière de conceptualiser la langue et son

acquisition est d'ailleurs entièrement compatible avec le variationnisme (voir les arguments développés par Kanwit, 2017), approche que j'ai adoptée dans plusieurs de mes projets de recherche. Le variationnisme (Labov, 1966) est une approche sociolinguistique qui souligne l'importance des facteurs extralinguistiques (âge, genre, formalité du contexte, *etc.*) sur la manière de s'exprimer et, plus particulièrement, sur des cas de variation sociolinguistique. Le terme *variation* a une acception particulière dans ces approches, se limitant aux exemples où une même fonction peut être exprimée de deux ou de plusieurs manières différentes. En français, par exemple, la (non) réalisation du *ne* est un cas de variation sociolinguistique bien connu, où des séquences comme *je sais pas / je ne sais pas* sont toutes deux employées afin d'exprimer la forme négative. Après avoir identifié un cas de variation, le variationnisme tente de comprendre dans quels contextes et par / avec quels locuteurs chaque variante (ex. *je sais pas* versus *je ne sais pas*) aura tendance à être employée. Pour ce faire, ces approches s'intéressent à la fréquence des différentes variantes, mais surtout à des modèles statistiques (notamment des régressions) qui permettent d'analyser plusieurs facteurs (linguistiques et extralinguistiques) en même temps, pour déterminer lesquels influent de manière significative sur l'emploi des différentes variantes. Pour revenir au cas de *ne*, Ashby (1981), dans une étude du français parlé dans la région de la Touraine, a trouvé que de nombreux facteurs, dont l'âge du locuteur et la nature grammaticale du sujet, prédisent de manière significative l'utilisation de *ne.* Plus précisément, il a trouvé que la réalisation du *ne* était plus probable quand le locuteur était âgé de 51 à 64 ans (comparés aux locuteurs âgés de 14 à 21 ans) et quand le sujet grammatical était un nom (versus un pronom). De cette manière, les analyses variationnistes visent à proposer des modèles explicatifs d'un comportement variable, influencé tantôt par des facteurs externes à la langue (facteurs extralinguistiques), tantôt par des facteurs internes à la langue (facteurs linguistiques) mais, la plupart du temps, par les deux types de facteurs. Dans mes propres recherches (surtout celles menées en collaboration avec A. Gudmestad), j'ai travaillé dans le cadre variationniste pour comprendre la variation entre l'utilisation du subjonctif et de l'indicatif en français (Gudmestad & Edmonds, 2015) et pour étudier l'expression variable du futur (Edmonds & Gudmestad, 2015 ; Gudmestad & Edmonds, 2016 ; Gudmestad et al., 2018). Plus récemment, nous nous sommes intéressées à un cas de variation interlangagière : l'expression du genre en français L2 et en espagnol L2. Pour cela, nous avons utilisé les outils analytiques associés au variationnisme, afin de caractériser la variation entre, par exemple, *la chose* et *le chose*, dans des productions écrites et orales des apprenants anglophones (Edmonds & Gudmestad, 2018a ; Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad, Edmonds, & Metzger, 2019).

Dans cette synthèse, l'influence de ces différentes orientations se fera sentir. Elles constituent les points de repère de mon parcours intellectuel, et je continue encore aujourd'hui à mesurer, en référence à ces jalons, la distance parcourue dans l'évolution de mes réflexions. J'ai choisi, pour cette note de synthèse, d'organiser la présentation de mes recherches autour des trois volets préalablement identifiés : le lexique, la variation et les réflexions méthodologiques. Chacune des trois parties sera clôturée par une présentation succincte de mes recherches actuelles et futures.

1. Le lexique

Dans une publication parue en 2016, Diessel plaide pour l'importance des *spécificités lexicales* en linguistique. Selon lui, les approches générativistes et structuralistes font abstraction du lexique, la plupart du temps se concentrant sur les structures syntaxiques d'une langue indépendamment des mots qui peuvent y être employés. A partir de cette focalisation sur la syntaxe, on peut être tenté de croire que le lexique est secondaire, accessoire. Or, pour des chercheurs comme Diessel, les mots sont tout aussi importants que la grammaire dans l'acte de communiquer, de créer du sens. La centralité du lexique est illustrée, selon Diessel, par des recherches qui soulignent l'interdépendance entre syntaxe et lexique, suggérant que si la syntaxe influe sur le choix de mots, l'inverse est également vraie: « It is much more fruitful to start by supposing that lexical and syntactic choices correlate, than that they vary independently of each other » (Sinclair, 1991, p. 104). En d'autres termes, nous savons que des items lexicaux sont associés, plus ou moins fortement, à certaines structures grammaticales ; ces associations étant appelées par Diessel des *spécificités lexicales*. De telles spécificités sont mises en lumière dans plusieurs sous-domaines de la linguistique, dont la linguistique de corpus (Sinclair, 1991), la psycholinguistique (Ford, Bresnan & Kaplan, 1982), la linguistique diachronique (Bybee & Hopper, 2001) et l'acquisition de la langue maternelle (Peters, 1983 ; Tomasello, 2003). On pourrait rajouter à cette liste la lexicologie/lexicographie (Heinz, 2003 ; Siepmann, 2005) et les travaux qui mettent à jour les spécificités lexicales en acquisition d'une L2 (voir, par exemple, Edmonds, 2019 ; Howard, 2013 ; Wulff, Ellis, Römer, Bardovi-Harlig & Leblanc, 2009).

D'un point de vue théorique, Diessel (2016) se positionne explicitement dans les approches basées sur l'usage, une famille d'approches linguistiques qui s'est imposée parmi les approches majeures dans les deux dernières décennies. Comme les approches basées sur l'usage accordent une place importante au lexique et que j'ai choisi de situer certains de mes travaux dans le cadre de celles-ci, il convient de les présenter ici dans les grandes lignes. Selon Tummers, Heylen et Geeraerts (2005), le terme *approche basée sur l'usage* couvre en réalité de nombreuses théories et approches, allant de la grammaire de construction à l'émergentisme, en passant par certaines approches de l'analyse de l'acquisition d'une L1. Dans leur discussion des différentes formes que peuvent prendre les approches basées sur l'usage, les auteurs soulignent trois prises de position (interconnectées) communes à toutes ces approches. Premièrement, dans une approche basée sur l'usage, l'accent est mis sur l'utilisation réelle du langage, et l'on considère que l'utilisation d'une langue révèle le système langagier de la langue en question. Par ailleurs, en utilisant un système langagier (c'est-à-dire, en produisant ou en comprenant une langue), le locuteur a le potentiel d'influer sur le système, de le changer. Pour le dire différemment, les approches basées sur l'usage n'admettent pas l'existence d'une grammaire autonome et indépendante. Le maître mot est interaction, que ce soit entre les emplois que fait le locuteur du système et le système en soi, ou bien entre les différentes capacités cognitives d'où émerge la grammaire. La deuxième position commune découle de la première : s'il n'y a pas de grammaire autonome, il n'y a pas non plus de distinction entre *performance* et *compétence*. Tout est, en quelque sorte, performance. Insister, comme cela est généralement le cas dans les approches générativistes, sur la dichotomie performance-compétence peut mener à une dévalorisation des données de production. En effet, un linguiste qui ne se fie pas aux productions observables (c'est-à-dire, à la *performance*) devra s'atteler à accéder à la *compétence*, grâce, entre autres choses, à des tâches expérimentales. Tummers et al. décrivent ce changement de point focal dans les études linguistiques – d'une compétence idéalisée à l'utilisation

réelle du langage – de la manière suivante : « [i]n a usage-based conception of linguistics, the attention shifts automatically from the knowledge *of* the language system to the *processes* of language use and the communicative process » (p. 228, italique rajouté). Dans le troisième point commun, le lexique est mentionné explicitement : dans les approches basées sur l'usage, on considère que le lexique et la grammaire existent sur un continuum, et non en tant que modules entièrement séparés. Cela a un impact important sur la représentation mentale que l'on associe à un système langagier, et impose un changement radical par rapport à une vision générativiste de la question. En effet, selon la grammaire générative, cette représentation est modulaire. Dans cette vision du système langagier, toute interaction entre les différentes composantes relève des effets d'interface, et il existe une recherche volumineuse qui vise justement à comprendre comment les modules s'imbriquent dans l'activité langagière (pour des exemples dans le domaine de recherche sur l'acquisition d'une L2, voir Donaldson, 2011 ou Sorace & Serratrice, 2009). Les projets de recherche auxquels j'ai participé au sein du *French as a Second Language Acquisition Research Group* prenaient d'ailleurs justement comme point de départ une organisation modulaire des compétences langagières : nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux interfaces prosodie-syntaxe et morphologie-syntaxe en français L2 (Dekydtspotter et al., 2008, 2010). Dans les approches basées sur l'usage, la conception de la représentation mentale du lexique et de la grammaire est tout autre : des niveaux d'abstraction différents – le mot, l'expression figée, la construction partiellement lexicalement spécifiée, la construction grammaticale abstraite – coexisteraient dans l'esprit du locuteur. De ce fait, le lexique et la grammaire n'existent pas de manière indépendante : il n'y a pas grammaire sans lexique, tout comme il n'y a pas lexique sans grammaire.

Ces trois points communs forment le cœur conceptuel des approches basées sur l'usage, et participent d'une revalorisation à la fois des productions langagières et du lexique. Ceci est surtout valable dans le monde anglo-saxon, où la grammaire générative est restée longtemps prédominante. La revalorisation des productions langagières et du lexique est également visible dans le domaine des recherches sur l'acquisition des L2, qui ont été pendant longtemps dominées par une focalisation sur des aspects morphologiques et syntaxiques de la nouvelle langue (Mitchell, Myles, & Marsden, 2013, p. 6). Nous assistons aujourd'hui à un essor de l'intérêt porté au lexique et à l'interface lexico-grammaire (Meunier, 2015). Certaines de mes propres recherches s'inscrivent dans cette tendance, notamment mes travaux sur la phraséologie et sur le développement de la compétence lexicale qui seront détaillés dans ce qui suit.

1.1 La phraséologie

Dès mes premiers pas dans les études de l'interlangue, j'ai été confrontée à la phraséologie. En tant qu'étudiante en études doctorales à Indiana University, j'ai suivi sur trois semestres un séminaire animé par Kathleen Bardovi-Harlig, qui a par la suite co-dirigé ma thèse doctorale. Pendant ces séminaires, qui ont constitué pour moi une première occasion de côtoyer des données produites par des apprenants, nous discutions souvent des difficultés d'interprétation de certaines données. Je garde un souvenir particulièrement clair d'une séance consacrée à une analyse de corpus au cours de laquelle nous nous focalisions sur l'expression de la négation en anglais L2 et pendant laquelle nous discutions la question de savoir si la forme *I don't know* devait être retenue pour l'analyse que nous élaborions ensemble. En effet, la vaste majorité d'exemples de négation verbale dans le corpus montrait une négation préverbale du type *no* : *he no go, I no can eat*. Or, la suite *I don't know*, employée de nombreuses fois, se démarquait par la présence de l'auxiliaire *do*, dont on ne voyait

trace nulle part ailleurs. La singularité de cette forme nous a interpellés, et notre professeur nous a amenés à réfléchir sur la nature des connaissances qui sous-tendaient des formes *he no go* et *I no can eat* d'un côté et *I don't know* de l'autre. Nous sommes venus à émettre l'hypothèse que les différentes productions étaient issues de deux processus bien distincts : le premier productif, le résultat de la grammaire interlangue actuelle de l'apprenant, le second formulaïque, le résultat d'un vraisemblable stockage lexical en tant que bloc mémorisé. Nous avons ensuite écarté l'exemple jugé formulaïque (et, donc, « non productif ») pour nous concentrer uniquement sur ce qu'on pensait relever de la grammaire interne de l'apprenant.

Cette première expérience avec le langage formulaïque m'a laissée perplexe : si je comprenais l'intérêt que pouvait avoir une séparation théorique entre langage généré par la grammaire interlangue et langage préfabriqué, j'étais bien moins convaincue par la manière concrète d'identifier les exemples de préfabrication. Je n'ai compris que plus tard, pendant le travail sur ma thèse, à quel point la question de la délimitation du langage formulaïque est épineuse. Peut-être encore plus important, je voyais déjà à travers cette première expérience que la séparation en langage généré et langage formulaïque s'accompagnait de deux tentations : en premier lieu, la tentation de considérer le langage formulaïque comme moins intéressant, moins central à l'activité langagière et, donc, moins digne d'attention, et, en second lieu, la tentation d'écarter des données qui résistaient à une analyse, sous prétexte qu'elles ne constituaient pas des exemples générés par la grammaire, mais plutôt des blocs lexicalisés, tentation qui pouvait être forte dans un milieu anglo-saxon imprégné par la grammaire générative. J'ai compris par la suite que la mise de côté du langage formulaïque n'était nullement limitée au domaine de recherche sur l'acquisition des langues. Dans sa réflexion terminologique autour du figement en français et en arabe, Mejri (2006, p. 140) nous rappelle que « [l]e figement en tant que phénomène linguistique était marginalisé dans les études linguistiques au point d'être réduit à de simples remarques parcellaires portant sur des exceptions ou des exemples présentés comme marginaux », alors que Legallois et Tutin (2013, p. 4) précisent que « [l]a phraséologie ne semble guère intéresser les linguistes avant le début du XXe siècle ».

Par la suite, j'ai découvert que si le langage formulaïque avait été marginalisé dans l'histoire de la linguistique, il existait tout de même de nombreux linguistes qui avaient fait son apologie, défendant le rôle central qu'il joue dans toute langue. En langue anglaise, on cite souvent Firth (1957) qui a vu dans le langage formulaïque un processus d'expression langagière à la fois productif et dynamique, hautement dépendant de la culture et du contexte. L'importance du contexte est d'ailleurs évident dans la célèbre formulation de Firth, devenue un mantra pour certains linguistes de persuasion phraséologiste : « you shall know a word by the company it keeps » (1957, p. 11). Ce sont par ailleurs les travaux de Firth qui ont impulsé ce qui est devenu la linguistique de corpus au Royaume-Uni (voir Sinclair, 1991 et le projet COBUILD), approche dans laquelle une attention particulière est portée au langage formulaïque. Palmer (1933) est moins souvent cité, mais ses écrits sont tout aussi importants. Animé par l'envie d'identifier le lexique de base nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais langue étrangère au Japon dans les années 1920, Palmer ne s'est pas cantonné aux mots isolés. Il a constaté qu'il faut souvent, en tant qu'apprenant d'une L2, apprendre des combinaisons de mots, dont il a proposé une typologie détaillée. L'importance d'apprendre des expressions au lieu de mots isolés est claire, par exemple, dans la définition qu'il a donné de *collocations* : « successions of words […] that […] must or should be learnt, or is best, or most conveniently learnt as an integral whole or independent entity, rather than by the process of placing together their component parts » (Palmer, 1933, p. 4). La reconnaissance de l'importance – voire de

la centralité – des combinaisons lexicales sera reprise bien plus tard par des didacticiens de l'anglais tels Willis (1990), Nattinger et DeCarrico (1992) et Lewis (1993). En langue française, Bally (1909) a proposé une typologie qui a été largement reprise, et dans laquelle il a notamment séparé les *unités phraséologiques* (combinaisons lexicales indécomposables d'un point de vue grammatical et caractérisées par une sémantique opaque) des *séries phraséologiques* (des combinaisons lexicales où les mots individuels conservent leur autonomie à la fois sémantique et grammaticale). Il a également reconnu une catégorie phraséologique à part, qui correspond peu ou prou à l'objet de ma thèse, catégorie pour laquelle il a adopté le terme de *phraséologie exclamative*. Se range dans cette catégorie toute expression phraséologique ayant une valeur pragmatique (Bally a employé le terme *valeur stylistique*, p. 274) : *de rien, je vous en prie, ne quittez pas* en constituent quelques exemples pour le français. Cette sous-partie du paysage phraséologique peuplé par des expressions ayant une force illocutoire bien identifiée continue à inspirer les chercheurs qui ont opté pour de nombreux termes différents pour y faire référence : *conversational routines* (Coulmas, 1981), *énoncés liés* (Fónagy, 1998), *conventional expressions* (Bardovi-Harlig, 2009), entre autres.

Firth, Palmer, et Bally sont parmi les pionniers de la phraséologie, et ils ont tous les trois reconnus l'importance du mot en contexte, que ce soit pour décrire une langue, pour enseigner/apprendre une nouvelle langue ou pour conceptualiser l'acte de s'exprimer. La place qu'occupe la phraséologie de nos jours à l'intérieur de la linguistique est bien différente de celle qui lui a été assignée au début du XXe siècle : « [l]es objets de la phraséologie, autrefois perçus comme des anomalies ou des exceptions, deviennent maintenant des éléments centraux dans les modèles linguistiques où la notion de *principe phraséologique du langage* se développe » (Legallois & Tutin, 2013, p. 3). Dans les dernières décennies, certain auteurs ont fait des tentatives de chiffrage afin de déterminer l'étendue du phénomène de langage formulaïque. Dans des analyses de l'anglais L1, Erman et Warren (2000, p. 37) ont trouvé que le langage préfabriqué correspondait à 58,6% (à l'oral) et à 52,3% (à l'écrit) des productions, alors que Altenberg (1998, p. 102), qui s'intéressait aux séquences récurrentes, a estimé que plus de 80% de tous les mots de son corpus participaient à une séquence récurrente. Si ces auteurs s'accorderaient sans doute pour dire que la phraséologie n'est pas un phénomène marginal, les pourcentages avancés révèlent un écart important qui peut être dû à plusieurs facteurs : les différences de modalité et de genre textuel, l'influence du style personnel et, surtout, les divergences dans la manière de définir et d'identifier le langage formulaïque. Selon Wray (2008, p. 7), « for much of the disagreement in the research literature regarding how much formulaic language there is, and what roles it plays, is down to differences in what is included and excluded. » Avant d'aborder les travaux que j'ai entrepris sur la phraséologie, un point terminologique et définitionnel me semble indispensable (voir Edmonds, 2011b).

Il n'est pas controversé de dire que les recherches sur le langage formulaïque sont confrontées à des défis terminologiques et définitionnels. Selon Mejri (2006, p. 140), « le figement a été longuement ignoré, ce qui a entraîné un grand flottement terminologique qui traduit une importante dynamique terminologique ». L'un des résultats de ce flottement a été une multiplication de termes dont les contours définitionnels se superposent à des degrés différents, variant souvent d'un auteur à l'autre. En langue anglaise, Wray (2000, p. 465) identifie une cinquantaine de termes employés pour renvoyer à des aspects de formulaïcité, alors que Mejri (2006, p. 142) constate que « *[e]xpression figée, collocation, formation syntagmatique, syntagmes répétés, locution, expression idiomatique, idiotisme, mot composé, synapsie, synthèse, lexie complexe,* etc. sont autant de dénominations renvoyant à des entités linguistiques partageant un certain nombre de caractéristiques ou

représentant le même fait sous des aspects différents ». S'il est vrai que la marginalisation du langage formulaïque à l'intérieur du domaine de la linguistique a contribué au flottement terminologique (Mejri, 2006), il me semble qu'elle n'en est pas la seule cause. Ce flottement tient également du fait que le langage formulaïque recouvre de nombreux types et de sous-types et que, surtout, les frontières entre ces différents sous-types continuent à être discutées. Ces discussions révèlent d'importantes divergences dans ce qui « compte » comme langage formulaïque selon l'approche adoptée. En effet, les approches linguistiques ayant pris comme objet d'étude la phraséologie sont diverses, allant de la linguistique formelle à la psycholinguistique, en passant par la pragmatique et la linguistique de corpus, avec, dans chaque approche, un nouveau découpage des phénomènes phraséologiques à l'étude qui a mené parfois à de nouveaux termes, et souvent à de nouvelles définitions (voir Granger & Paquot, 2008 pour une excellente discussion des termes et des définitions utilisés en phraséologie). Dans ma thèse, j'avais conjugué deux approches de la phraséologie (l'une pragmatique, l'autre psycholinguistique), ce qui m'a montré clairement le peu de chevauchement dans les manières de voir la phraséologie d'une approche à l'autre : une approche guidée par des critères pragmatiques s'intéresse à des expressions que les locuteurs d'une communauté emploient régulièrement pour exprimer une fonction spécifique dans une situation donnée, alors que la plupart des approches psycholinguistiques considèrent comme formulaïque toute séquence de deux mots ou plus, qui est (ou que l'on pense être) stockée en tant que bloc lexicalisé dans la mémoire. Ces deux conceptualisations du langage formulaïque sont très éloignées l'une de l'autre en partie à cause du point de vue adopté : l'approche pragmatique adopte une perspective *externe* au locuteur individuel pour identifier des séquences partagées par une communauté, alors que la perspective psycholinguistique, elle, se situe au niveau de l'individu (perspective *interne*), car ce qui est un bloc lexicalisé pour moi ne l'est peut-être pas nécessairement pour quelqu'un d'autre (voir Wray, 2008 pour une discussion de la distinction *speaker-external / speaker-internal* dans la conceptualisation du langage formulaïque).

Myles et Cordier (2017) soulignent l'impact important de cette distinction sur les recherches en phraséologie. Selon elles, les approches psycholinguistiques adoptent une perspective interne, alors que les autres manières d'appréhender la phraséologie (linguistique formelle, linguistique de corpus, pragmatique) se basent généralement sur une perspective externe. Or, elles montrent que cette différence de perspective (fondamentale, car elle délimite l'objet d'étude) ne se trouvent pas souvent reflétée dans les définitions adoptées et les critères d'identification utilisés. Au lieu de cela, de nombreuses listes de critères définitionnels ont été proposées (ex. Peters, 1983 ; Hickey, 1993 ; Myles et al., 1998) au sein desquelles les critères associés aux deux perspectives sont mélangés, souvent sans distinction. Il en résulte qu'un seul terme est utilisé pour renvoyer à plusieurs concepts. A titre d'exemple,

> [t]he term formulaic sequences has been used with a multiplicity of meanings, including in the SLA [second language acquisition] literature, some overlapping but others not, and researchers have often been unclear in defining precisely what they are investigating, or in limiting the implicational domain of their findings to the type of formulaicity they have focused on. (Myles & Cordier, 2017, p. 4)

Pour leur part, Myles et Cordier suggèrent que le terme *formulaic sequence*, qui est utilisé comme terme générique en phraséologie, devrait être remplacé par deux termes, l'un pour les approches qui adoptent une perspective interne et l'autre pour les approches qui optent pour une perspective

externe. Elles proposent ainsi d'appeler les premières séquences *processing units* et les secondes *linguistic clusters* et y associent les définitions suivantes (p. 12) :

> Processing unit: a multiword semantic/functional unit that presents a processing advantage for a given speaker, either because it is stored whole in their lexicon or because it is highly automatised
>
> Linguistic clusters: multimorphemic clusters which are either semantically or syntactically irregular, or whose frequent co-occurrence gives them a privileged status in a given language as a conventional way of expressing something

Si Myles et Cordier (2017, p. 25) reconnaissent que cette distinction peut être superflue quand on étudie la phraséologie en L1 (elles suggèrent que, pour les natifs, les *linguistic clusters* sont en général également des *processing units*), dans les recherches sur la phraséologie en L2, cette opposition prend tout son sens, car l'apprenant d'une L2 peut connaître un *linguistic cluster* de sa L2, sans que celle-ci soit devenue un *processing unit* ; tout comme une suite linguistique qui constitue un *processing unit* pour un apprenant peut ne pas correspondre à une formulation conventionnelle dans la communauté de la L2. Dans cette note de synthèse, je respecterai cette division en *processing units* et *linguistic clusters*, tout en ayant recours à quelques termes supplémentaires. J'emploierai notamment deux termes génériques pour renvoyer à l'ensemble de ce qui peut être considéré comme phraséologique, peu importe la perspective adoptée, à savoir *unité phraséologique* et *langage formulaïque*. A d'autres moments ont été maintenus les termes qui désignent un sous ensemble du langage formulaïque – notamment, *expressions idiomatiques, séquences récurrentes, collocations* et *expressions conventionnelles* – afin de respecter les choix des chercheurs dont je cite les travaux.

Dans mes propres travaux sur la phraséologie en L2, je me suis intéressée à la fois aux *processing units* (Edmonds, 2014, 2016) et aux *linguistic clusters* (Edmonds, 2010a, 2010b, 2010c ; Edmonds & Gudmestad, 2014). Ces recherches ont examiné l'acquisition de différents types d'unités phraséologiques en français L2 et en anglais L2, et elles m'ont également amenée à réfléchir à l'importance des unités phraséologiques dans l'enseignement des langues étrangères (Edmonds, 2011a, 2013a, 2015) ainsi qu'à l'évaluation de la compétence phraséologique en L2 (Forsberg Lundell, Lindqvist, & Edmonds, 2018). Dans les sous-parties qui suivent, je cherche à situer ces recherches par rapport aux problématiques qui les ont guidées.

1.1.1 *Processing units* en L2

Selon de nombreux auteurs, ce qui distingue le langage formulaïque (en tant que *processing units*) des combinaisons de mots non formulaïques, ce sont les avantages psycholinguistiques dont jouit le langage formulaïque. Ces *avantages psycholinguistiques* sont censés être, entre autres, une rapidité de traitement accrue (pour l'énonciateur comme pour l'interlocuteur), ainsi qu'un gain de temps pour la planification du discours. Selon Wray (2002, 2008), ces avantages psycholinguistiques découlent du statut particulier de l'unité phraséologique dans le lexique mental, statut qu'elle explicite dans sa définition très citée de *formulaic sequence*: « a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar » (Wray, 2002, p. 9). Ainsi Wray soutient que l'unité phraséologique est en fait stockée et extraite en bloc de la mémoire, raison pour laquelle son traitement est plus rapide que celui d'une séquence semblable (en apparence), mais que le locuteur devra construire de toutes pièces. Cette hypothèse, que j'ai qualifiée de « lexicaliste » (Edmonds, 2013b), au sujet de la nature

psycholinguistique du langage formulaïque a fait l'objet de nombreuses études, tant en L1 qu'en L2. Dans ces recherches, des expériences psycholinguistiques (basées sur les temps de réaction ou sur les mouvements oculaires) ont permis aux chercheurs de déterminer si le traitement (*processing*) d'unités phraséologiques a été plus rapide que le traitement de séquences non formulaïques. Un traitement plus rapide (en production, mais surtout en compréhension) est ensuite interprété comme preuve d'un avantage psycholinguistique. De manière générale, les recherches menées sur le traitement des unités phraséologiques en L1 montrent une rapidité de réaction significative en comparaison avec des formulations semblables, mais non phraséologiques (Cacciari & Tabossi, 1993 ; Carrol & Conklin, 2014 ; Ellis, Simpson-Vlach, & Maynard, 2008 ; Swinney & Cutler, 1979, *etc*.). En revanche, les résultats pour les non natifs sont moins concluants. Ainsi, si certaines études ont identifié une rapidité plus importante dans les réactions des non natifs devant le langage formulaïque (Conklin & Schmitt, 2008 ; Isobe, 2011 ; Jiang & Nekrasova, 2007 ; Underwood, Schmitt, & Galpin, 2004), d'autres n'ont trouvé aucune asymétrie significative dans les temps de réaction des non natifs (Carrol & Conklin, 2014 ; Schmitt & Underwood, 2004 ; Siyanova-Chanturia, Conklin, & Schmitt, 2011).

D'un point de vue psycholinguistique, ces résultats suggèrent que chez un locuteur natif, l'utilisation du langage formulaïque entraîne un coût cognitif moindre que l'utilisation du langage non formulaïque, alors que chez les non natifs, les mêmes avantages psycholinguistiques ne sont pas nécessairement de mise. Selon certains, cette différence serait due à une représentation mentale différente chez les uns et chez les autres, les natifs ayant stocké les unités phraséologiques comme bloc lexicalisés, alors que les non natifs tentent de les construire, mot à mot, en temps réel (voir Conklin & Schmitt, 2012). Or, si les avantages psycholinguistiques identifiés dans les recherches précédentes sont certes compatibles avec l'hypothèse lexicaliste (c'est-à-dire, le stockage et l'extraction en bloc du lexique mental des unités phraséologiques), cette compatibilité n'équivaut pourtant pas à la preuve formelle d'une inscription mémorielle. En effet, l'inscription mémorielle hypothétique est actuellement débattue : les recherches psycholinguistiques récentes menées sur les séquences les plus figées – à savoir, les expressions idiomatiques – démontrent que chez les locuteurs natifs, « both the literal meanings of individual words and the idiomatic meaning of the whole phrase seem to be available during idiom processing. Idioms may therefore be simultaneously compositional and non-compositional » (Carrol & Conklin, 2014, p. 785). Ces résultats sont importants, car l'hypothèse lexicaliste peine à expliquer le fait que l'accès aux mots individuels d'une expression idiomatique soit facilité. Même Wray, qui a inscrit l'idée lexicaliste dans sa définition de *formulaic sequences*, reconnaît que les résultats d'expériences psycholinguistiques – et, notamment, des preuves d'un traitement plus rapide – peuvent être interprétés autrement. Dans son ouvrage de 2008, elle précise que

> [r]eaction times, reading speed and eye movement are amongst the experimental approaches taken to ascertain whether formulaic sequences are processed more quickly than comparable non-formulaic wordstrings, and with some success […]. However, it is not possible by such means to differentiate between holistic access and fast-route componential decoding (p. 28, note de bas de page)

En d'autres termes, selon Wray, les avantages psycholinguistiques associés au langage formulaïque découlent, soit d'une inscription mémorielle dans le lexique mental (*holistic access*), soit d'une automatisation accrue des unités phraséologiques (*fast-route componential decoding*). Ces deux interprétations sont par ailleurs mentionnées par Myles et Cordier (2017, p. 12) dans leur définition de *processing unit* : « a multiword semantic/functional unit that presents a processing advantage for

a given speaker, either because it is stored whole in their lexicon or because it is highly automatised ». Si les données psycholinguistiques dont nous disposons à l'heure actuelle ne nous permettent pas de trancher en faveur d'une de ces deux interprétations, le stockage en bloc est souvent présenté comme la source logique et unique d'avantages psycholinguistiques associés au langage formulaïque. Il me semble donc important d'insister sur le fait que le stockage en bloc – la première interprétation – n'est pas la seule valable. Dans les travaux que j'ai menés pour ma thèse, je me suis intéressée de près aux questions des éventuels avantages psycholinguistiques associés à un sous-ensemble du paysage phraséologique, ce qui m'a amenée à questionner, entre autres choses, la prédominance de l'hypothèse lexicaliste.

Dans les recherches sur l'acquisition des L2 portant sur la phraséologie, la définition déjà citée de *formulaic sequences* proposée par Wray (2002, p. 9) est devenue incontournable (même dans des études inscrites dans une perspective *externe* et, donc, non psycholinguistique).[1] Pour rappel, selon Wray, une sequence formulaïque est « a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar ». La prédominance de cette définition psycholinguistique (le seul critère qui détermine l'appartenance d'une suite de mots à la catégorie des unités phraséologiques étant une inscription mémorielle) suggère que l'ensemble de ce qui est entendu par *formulaïque* devrait bénéficier d'une inscription mémorielle et, de ce fait, le traitement de tout ce qui est formulaïque devrait être facilité. Dans le cadre de ma thèse doctorale et des recherches menées par la suite, j'ai donc cherché à vérifier cette hypothèse pour les expressions conventionnelles, unités phraséologiques qui n'avaient pas jusqu'alors été étudiées d'un point de vue psycholinguistique (Edmonds, 2013b, 2014).

Il est généralement admis que la plupart des unités phraséologiques – les expressions idiomatiques, les collocations, les séquences récurrentes – sont *toujours* phraséologiques, peu importe le contexte dans lequel elles se trouvent. Elles portent, en quelque sorte, leur formulaïcité en elles. L'expression conventionnelle, en revanche, n'est phraséologique que dans certains contextes, dans lesquels une communauté de locuteurs utilise cette expression pour réaliser une certaine fonction (pragmatique ou bien discursive). De Cock (1998) donne l'exemple de *you see,* pour montrer que cette suite peut être formulaïque dans certains contextes – *well,* ***you see****, I knew this guy* – où elle joue le rôle de marqueur discursif, alors que la même combinaison lexicale ne serait pas considérée comme appartenant à la phraséologie dans d'autres contextes, comme dans *do* ***you see*** *the dog?* Ce qu'illustre De Cock avec cet exemple, c'est la particularité de ce que j'appelle (en suivant Bardovi-Harlig, 2009) les *expressions conventionnelles*.

Alors que la plupart des recherches ayant porté sur les expressions conventionnelles ont été menées dans une approche pragmatique (ex. Bardovi-Harlig, 2012 ; Edmondson & House, 1991 ; Warga, 2005), dans le cadre de ma thèse, j'ai proposé une approche mixte, à la fois pragmatique et psycholinguistique, des expressions conventionnelles en français. Pour le volet psycholinguistique, j'ai souhaité répondre à la question suivante : les expressions conventionnelles jouissent-elles

[1] Voir, entre autres, Bartning, Forsberg Lundell, & Hancock, 2012; Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers, & Demecheleer, 2006; Carrol & Conklin, 2014; Ellis, Simpson-Vlach, & Maynard, 2008; Forsberg & Fant, 2010; Isobe, 2011; Jiang & Nekrasova, 2007; Raupach, 1984; Schmitt, Dörnyei, Adolphs, & Durow, 2004; Schmitt, Grandage, & Adolphs, 2004; Schmitt & Underwood, 2004; Tode, 2003; Underwood, Schmitt, & Galpin, 2004; Warga, 2005; Wood, 2006.

d'avantages psycholinguistiques aussi bien chez les locuteurs natifs que chez les non natifs ? Pour ce faire, j'ai demandé à trois groupes de participants de se soumettre à une expérience psycholinguistique. Les participants étaient des locuteurs natifs du français (*n* = 20), des anglophones qui étaient en France depuis 4 à 6 mois afin d'apprendre le français (locuteurs non natifs de court séjour, *n* = 20) et des anglophones qui vivaient de manière durable en France depuis au moins un an (locuteurs non natifs de long séjour, *n* = 20). Il est important de souligner que l'ensemble de ces participants vivaient dans la même communauté ; en effet, et comme cela a été précisé précédemment, l'ancrage sociétal des expressions conventionnelles est important, car elles peuvent varier d'une communauté à une autre. Pour l'expérience psycholinguistique, qui a été faite sur ordinateur, les participants ont répondu à 80 items, qui présentaient chacun un contexte et une réponse ; certaines de ces réponses contenaient une expression conventionnelle, d'autres des formes manipulées (dans la sous-partie dédiée aux *linguistic clusters,* je détaillerai l'identification de ces expressions conventionnelles). Au préalable, les expressions conventionnelles ont subi deux manipulations (manipulation de mot et manipulation de cadre), afin de rendre possible deux types de comparaison différents sur la base des temps de réaction. Ces comparaisons devaient permettre de déterminer si les expressions conventionnelles bénéficiaient d'une rapidité de traitement accrue (comparées aux expressions qui avaient subies une manipulation et, de ce fait, n'étaient pas formulaïques). Un exemple de ces manipulations est présenté dans le tableau 1. Nous y voyons l'expression conventionnelle *c'est gentil* qui, pour cette expérience, a été intégrée dans une phrase plus longue (*Merci, c'est gentil de votre part*) qui constituait la réponse à l'un des contextes (voir le graphique 1). Ce tableau présente également les deux modifications (le quatrième item – *c'est bien aimable à vous de me le proposer, merci* – ne sera pas abordé ici). Pour la première manipulation, l'un des mots contenus dans l'expression conventionnelle a été remplacé par un synonyme. Dans ce cas, *c'est gentil* est devenu *c'est aimable*, sans que la phrase dans laquelle ces suites de mots étaient intégrées (appelé « cadre » dans le tableau 1) n'ait changé. Les temps de réactions enregistrés pour *gentil* ont été comparés à ceux enregistrés pour *aimable* dans ces deux phrases. Pour la seconde manipulation, un mot de l'expression conventionnelle a été placé dans un cadre alterné : les cadres choisis ont été grammaticaux mais non conventionnels dans la communauté sous étude. Pour cette seconde manipulation, les temps de réaction enregistrés pour le même mot – *gentil* – ont été comparés en fonction de si ce mot faisait partie d'une expression conventionnelle ou s'il se trouvait dans un cadre alterné.

Tableau 1. *Les manipulations de mot et de cadre*

	Cadre	
Mot	Conventionnel	Alterné
Original	Merci, [c'est **gentil**] de votre part	C'est bien **gentil** à vous de me le proposer, merci.
Synonyme	Merci, c'est **aimable** de votre part	C'est bien **aimable** à vous de me le proposer, merci.

Note. Les [] délimitent l'expression conventionnelle ; le mot original et le synonyme sont en gras.

Pour chaque item (graphique 1), le participant lisait d'abord un contexte avant d'appuyer sur la barre d'espacement afin de contrôler l'apparition de la réponse appariée au contexte : à chaque appui, le segment présent à l'écran disparaissait et le segment suivant se présentait. Après avoir lu la réponse en entier, le participant devait décider si oui ou non la réponse était naturelle dans le contexte.

Tu entres dans le supermarché où tu vois ta voisine, une femme gentille qui a toujours l'air en pleine forme. Elle s'approche de toi pour te dire que tu as très bonne mine aujourd'hui. Le compliment te fait plaisir et tu lui réponds: Merci, / c'est / gentil / de / votre part Est-ce que c'est naturel ici ? Oui Non Indécis

Note. Les / montrent la segmentation de la réponse

Graphique 1. Un exemple d'item (Edmonds, 2013b, 2014)

Le temps écoulé entre chaque appui de la barre d'espacement était enregistré par *Linger*[2], et ce sont les données ainsi collectées qui ont servi de variable dépendante dans les analyses de variance à mesures répétées. L'analyse a révélé des différences dans le traitement des expressions conventionnelles pour les natifs comme pour les non natifs, avec un avantage pour les expressions conventionnelles dans les deux cas. Or, cet avantage se manifestait différemment chez les natifs de chez les deux groupes de non natifs. En revanche, la comparaison des résultats pour les non natifs de court séjour et de long séjour a révélé que ces deux groupes se comportaient de manière semblable. Alors que les Français ont réagi à un même mot plus rapidement quand celui-ci faisait partie d'une expression conventionnelle (par opposition à quand ils ont dû lire le même mot dans une formulation grammaticale mais non conventionnelle), les temps de réaction enregistrés pour les non natifs ont, eux, indiqué un phénomène d'inhibition, dans la mesure où leurs temps de réaction ont été plus lents quand un mot inattendu avait été substitué au mot cible à l'intérieur de l'expression conventionnelle.

Ces résultats m'ont permis de tirer deux conclusions principales (Edmonds, 2013b, 2014). Premièrement, la série de 13 expressions conventionnelles que j'ai étudiées semble bel et bien jouir d'avantages psycholinguistiques chez les locuteurs natifs comme chez les non natifs. Alors que d'autres chercheurs avaient déjà clairement démontré la « réalité psycholinguistique » (Ellis et al., 2008, p. 384) pour les expressions idiomatiques, les collocations et les séquences récurrentes, les résultats de mes recherches ont constitué, à ma connaissance, la première preuve d'un corrélat mental associé aux expressions conventionnelles, que ce soit en L1 ou en L2. La seconde conclusion principale concerne la nature de cette différence : en effet, si un avantage psycholinguistique a été décelé pour les natifs comme pour les non natifs, celui-ci s'est manifesté différemment pour chacun de ces deux groupes. Cette différence m'a amenée à réfléchir à la nature du corrélat mental, et plus particulièrement à évaluer deux interprétations de ces résultats : l'hypothèse lexicaliste, qui voit dans les résultats psycholinguistiques la preuve d'une inscription mémorielle, et ce que j'ai appelé l'hypothèse de la compétence pragmatique, qui considère que la compétence pragmatique régit les associations entre un acte de langage et des expressions conventionnelles qui peuvent réaliser l'acte de langage en question. J'ai proposé l'hypothèse de compétence pragmatique principalement pour parer aux limites de l'hypothèse lexicaliste, au regard de la nature particulière des expressions conventionnelles. Nous avons déjà vu que la formulaïcité de ces expressions – à la différence des autres types de séquences formulaïques – découle d'une association entre l'expression et un

[2] Le logiciel *Linger* est disponible à l'URL suivant : <http://tedlab.mit.edu/~dr/Linger/>

contexte, ce qui signifie qu'une même suite de mots peut être conventionnelle dans certains contextes mais pas dans d'autres (cf. l'exemple de De Cock, 1998, avec la suite *you see*). En effet, si on suit l'hypothèse lexicaliste, et que l'on considère que les expressions conventionnelles ont leur place dans le lexique mental, il n'est pas chose aisée d'expliquer pourquoi, dans les contextes où la séquence n'est pas phraséologique, un locuteur fabriquerait systématiquement une suite de mots identique à une séquence qu'il a déjà stockée en bloc dans son lexique mental, démarche qui prendrait plus de temps et entraînerait un coût cognitif plus important. En revanche, si on considère qu'à chaque fois qu'un locuteur reconnaît un acte de langage (en production ou en compréhension), il active toute expression conventionnelle pouvant réaliser l'acte en question, cela expliquerait à la fois les avantages psycholinguistiques associés à de telles séquences et le fait que de tels avantages se limitent aux contextes déclencheurs.

Les données collectées et analysées pour ma thèse et publiées dans Edmonds (2013b, 2014) ne m'ont pas permis de départager ces deux hypothèses. Dans Edmonds (2016), j'ai souhaité confronter ces deux hypothèses grâce à de nouvelles données. La différence clé entre les deux hypothèses repose sur la présence du contexte : si l'expression conventionnelle est stockée et extraite en bloc de la mémoire, les avantages psycholinguistiques associés devraient être dépistables, même quand ces expressions sont présentées de manière décontextualisée. Par ailleurs, de nombreuses expérimentations ont montré que la rapidité de traitement d'autres types de séquences formulaïques – des expressions figées (Swinney & Cutler, 1979), des collocations (Durrant & Doherty, 2010), des séquences récurrentes (Jiang & Nekrasova, 2007) – est observable sans que ces séquences soient présentées dans un contexte. Si, en revanche, c'est le contexte qui appelle (ou qui active) les expressions conventionnelles, les présenter de manière décontextualisée dans une expérimentation devrait amener les participants à les traiter comme non formulaïque. Dans le cadre de l'étude d'Edmonds (2016), 60 nouveaux participants (20 locuteurs natifs, 20 apprenants anglophones de court séjour, 20 apprenants anglophones de long séjour) ont été recrutés de la même communauté que celle au sein de laquelle ont été menées les recherches pour ma thèse. Ces participants ont accepté de faire une expérience psycholinguistique qui a été identique à l'expérience créée pour ma thèse, à une exception près : alors que, dans ma thèse, les participants devaient lire un contexte et ensuite une réponse à ce contexte, pour Edmonds (2016), l'ensemble des contextes a été supprimé. Ainsi, pour cette nouvelle expérimentation, les participants devaient lire des phrases découpées (dont ils contrôlaient la progression, comme dans la première expérience) sans avoir lu de contexte en premier lieu. De cette manière, j'ai souhaité voir si les asymétries significatives dans les temps de réaction que j'avais rapportées dans ma thèse seraient maintenues ou si les avantages psycholinguistiques disparaîtraient avec la suppression du contexte. Un maintien des asymétries pencherait en faveur de l'hypothèse lexicaliste (car l'avantage psycholinguistique aurait été conservé), alors qu'une disparition des asymétries serait compatible avec l'hypothèse de compétence pragmatique. Les résultats ont montré qu'une présentation décontextualisée a eu comme résultat l'effacement total de la rapidité de traitement en faveur des expressions conventionnelles rapportée dans mes recherches précédentes, et ce pour les trois groupes. Ainsi ai-je conclu que ces résultats étaient difficilement compatibles avec l'hypothèse (purement) lexicaliste, suggérant que les avantages psycholinguistiques décelés dans ma thèse découlaient du lien entre l'expression conventionnelle et son contexte et non pas de l'expression en elle-même.

Après ma publication de 2016 portant sur le rôle du contexte dans le traitement des expressions conventionnelles, j'ai mis de côté l'approche psycholinguistique dans mes recherches. Cette décision

a été motivée par deux frustrations qui se sont fait sentir pendant mes différents travaux en psycholinguistique (que ce soit les travaux en lien avec ma thèse ou les travaux collaboratifs auxquels j'ai participé en tant que mastérisante et doctorante : Dekydtspotter et al., 2008, 2010). D'abord, j'ai senti – et je sens encore – que les hypothèses qui guidaient mon travail proposaient une vision quelque peu simpliste du lexique mental et du traitement langagier. En effet, et pour commencer par l'hypothèse que j'ai proposée moi-même (l'hypothèse de compétence pragmatique), il est clair que cette hypothèse n'est pas aboutie. Si elle a le mérite d'attirer l'attention sur l'importance du contexte dans le traitement d'un sous-ensemble des expressions formulaïques, l'architecture de l'hypothèse reste floue. Je n'ai pas précisé, par exemple, comment l'interaction cruciale entre la composante pragmatique et le lexique mental pourrait se concevoir. En l'état actuel, l'hypothèse ne me semble pas suffisamment développée et opérationnalisée pour être reprise dans de futures recherches. Quant à l'hypothèse lexicaliste, qui oppose une inscription mémorielle en bloc à la génération d'une suite en ligne, cette hypothèse va à l'encontre de ce que nous pensons aujourd'hui savoir sur l'organisation mentale du lexique. Dans son livre de 2008, Wray part du principe que le lexique mental est hétéromophique, ce qui signifie que "[it] permits multiple part-mappings of the same information in the lexicon" (p. 15). En d'autres termes, le lexique mental contient énormément de redondance, et une séquence formulaïque pourra être accessible de plusieurs manières : stockage en bloc de la séquence complète, stockage des sous-parties de la séquence qui sont ensuite associées, génération de la séquence mot par mot, etc. La particularité, selon Wray, des unités phraséologiques, c'est leur tendance à être traitées au niveau holistique, mais ce traitement n'a rien d'absolu. Certains travaux psycholinguistiques apportent des preuves de la nature hétéromorphique du lexique mental, dans la mesure où ils montrent, par exemple, que le sens littéral des mots qui composent une expression idiomatique est activé pendant le traitement de l'expression (Colombo, 1993; Peterson, Burgess, Dell, & Eberhard, 2001) ou que les deux éléments d'un mot composé se trouvent activés lors du traitement de celui-ci (Libben & Jarema, 2006). Les résultats de ces travaux suggèrent donc que le traitement des unités phraséologiques n'est pas complètement holistique. Des chercheurs se posent même la question de savoir si le traitement holistique d'une séquence – sans activation des parties contenues dans la séquence – est plausible. En réponse à cette question, Libben (2006) suggère qu'au lieu d'être régi par l'idée d'efficacité, le traitement langagier chez l'être humain maximise l'activation à tous les niveaux, ce qui prédit que, si possible, une unité phraséologique sera analysée pendant le traitement langagier. Selon ces chercheurs, la distinction entre langage formulaïque et non formulaïque est donc bien plus mince que celle que j'avais proposée dans ma thèse. Par ailleurs, il importe de souligner que l'idée d'un lexique mental hétéromorphique dépasse largement le cadre des recherches sur la phraséologie ; par exemple, de manière générale, les approches basées sur l'usage adoptent une position semblable (Ellis, 2002 ; Tomasello, 2003).

La seconde frustration qui a mené à un changement dans mes recherches est plus méthodologique, et concerne à la fois la nature des données analysées et l'approche expérimentale qui est généralement adoptée dans les recherches psycholinguistiques. En effet, je me suis sentie limitée dans mes réflexions, et ces limites me semblaient être imposées par deux des caractéristiques fondamentales des approches psycholinguistiques : la nature des preuves analysées et la nature expérimentale des approches mêmes. Quant aux preuves sur lesquelles sont bâties les analyses, la psycholinguistique se repose sur plusieurs types de mesures pour appréhender le traitement langagier : les temps de réaction, les mouvements oculaires, les potentiels évoqués, entre autres.

Dans chacun de ces cas, un comportement est interprété comme preuve (indirecte) d'une difficulté ou d'une facilité dans le traitement d'un aspect linguistique. Par exemple, une incongruité syntaxique pourra donner lieu à un temps de réaction ou de fixation plus lent, à un nombre de saccades plus élevé, et à un pic au potentiel évoqué P600. A partir de ces preuves, les chercheurs tentent de déduire l'organisation mentale du langage et son traitement. S'il me semble intéressant d'explorer ces questions, dont les résultats peuvent même avoir des retombées pour la didactique des langues (Hilton, 2019), l'interprétation des preuves utilisées peut, dans mon expérience, s'avérer insatisfaisante. J'ai déjà exposé l'exemple des temps de réaction dans les travaux sur le langage formulaïque : si, dans beaucoup d'études, on démontre une rapidité de réaction significative en faveur du langage formulaïque, expliquer ce que cette asymétrie observable révèle par rapport aux représentations mentales et au traitement du langage s'avère bien plus difficile. Ce défi interprétatif me semble difficile à éviter ; même l'interprétation des potentiels évoqués – mesures qui sont réputées plus sensibles, plus exactes – est sujette à discussion, avec notamment les travaux de Tanner démontrant de la variabilité interindividuelle importante dans cette activité électrique produite par le système nerveux (voir Tanner, 2019), variabilité qui remet en question certaines interprétations répandues au sujet des potentiels évoqués. Les résultats psycholinguistiques se prêtent donc à de nombreuses interprétations, mais en cela, ils ne sont pas exceptionnels : la nécessité de faire des inférences, et donc, les différences d'interprétation qui en découlent, caractérise n'importe quelle analyse, psycholinguistique ou autre (Chapelle, 2006 ; Nickerson, 1999). Ce qui distingue, à mon sens, les approches psycholinguistiques de bien d'autres approches en phraséologie (ou en acquisition des langues de manière plus générale), c'est la nature des données : les données premières en psycholinguistique ne sont pas langagières, à proprement parler. En d'autres termes, ce qu'on cherche en général à expliquer avec des études psycholinguistiques, ce sont les différences dans les temps de réaction, dans les mouvements oculaires, etc., et ce qui nous permet d'expliquer ces différences, ce sont des variables linguistiques. Après plusieurs années de recherche consacrées aux études en psycholinguistique, ce lien uniquement indirect avec les productions langagières ne me suffisait plus.

Pour que les explications des différences dans les temps de réaction ou dans les mouvements oculaires soient valables, il faut évidemment que le protocole expérimental soit lui-même valable. Nous arrivons donc au deuxième aspect méthodologique des approches psycholinguistiques qui avait commencé à me poser problème : la nature expérimentale de ces approches. Si l'importance de la validité du protocole expérimental s'applique, bien évidemment, à l'ensemble des approches expérimentales, il me semble particulièrement difficile de concevoir un protocole expérimental en psycholinguistique qui contrôle les nombreux facteurs qui peuvent influer sur le traitement langagier, sans que le respect de ces facteurs ne produise des items dénués de naturel. Dans ma thèse, la nécessité de trouver un synonyme pour un mot dans chaque expression conventionnelle et, ensuite, de proposer un cadre alterné pour les mots cibles (voir l'exemple présenté dans le tableau 1), tout en respectant des facteurs comme la fréquence des mots, m'a conduit à proposer des items qui, je dois l'admettre, devaient manquer de naturel. S'ajoute à cela les conditions expérimentales : les données psycholinguistiques sur lesquelles sont bâties nos hypothèses proviennent des conditions de laboratoire, où les locuteurs doivent tantôt lire des phrases découpées, tantôt décider si une forme visuelle est un mot dans une langue donnée, tantôt écouter des phrases tout en portant un bonnet avec des capteurs. Il ne me semble pas inutile de se rappeler que ces conditions sont très loin de l'activité langagière dans laquelle nous nous engageons tous les jours.

Au terme de ma thèse, il m'avait paru quelque peu périlleux d'essayer d'appréhender la nature du lexique mental et du traitement langagier à partir de preuves indirectes (les temps de réaction) obtenues grâce à un comportement peu naturel (la lecture des phrases découpées) et d'exemples certes validés par un protocole expérimental rigoureux, mais sans doute loin d'une utilisation naturelle ou normale de la langue. Ces différentes observations (et frustrations) m'ont amenée à vouloir me rapprocher du matériel linguistique et, plus particulièrement, de m'intéresser aux productions d'apprenants, d'abord avec des outils (quasi-)expérimentaux et ensuite, plus tard, de laisser de côté même l'approche expérimentale. Certaines interrogations esquissées ici, et notamment les questionnements méthodologiques, seront reprises dans la troisième partie de cette synthèse. Pour l'instant, je poursuis avec une présentation de mes travaux en phraséologie pour lesquels je n'ai pas adopté une perspective psycholinguistique.

1.1.2 *Linguistic clusters* en L2

Selon Myles et Cordier (2017, p. 12), la notion de *linguistic cluster* recouvre des "multimorphemic clusters which are either semantically or syntactically irregular, or whose frequent co-occurrence gives them a privileged status in a given language as a conventional way of expressing something." A la différence de la perspective adoptée dans des études en psycholinguistique, toute recherche autour des *linguistic clusters* adopte une perspective externe à l'individu et se situe nécessairement au niveau des pratiques d'une communauté, afin notamment d'identifier quelles sont les unités phraséologiques employées par les membres de la communauté en question. Ces recherches ont révélé que la distribution des mots n'est guère aléatoire, et que, dans toute langue, il existe un grand nombre de formulations qui sont régulièrement recyclées (voir, par exemple, les travaux de Sinclair, 1991). L'individu qui souhaite apprendre une nouvelle langue doit, par conséquent, s'atteler à faire le tri entre les formulations réellement utilisées par les locuteurs de sa nouvelle langue et la multitude d'expressions – tout à fait correctes grammaticalement et sémantiquement – dont un locuteur natif ne se servirait pas nécessairement. Pour espérer atteindre un parler « idiomatique » dans sa L2, l'apprenant doit impérativement réussir ce tri. Le défi que constitue ce tri est décrit par Wray (2000, p. 463) de la manière suivante :

> "the subtleties of a language may floor even the proficient non-native, not so much because of a non-alignment between interlanguage and target language forms, as because the learner lacks the necessary sensitivity and experience that will lead him or her unerringly away from all the grammatical ways of expressing a particular idea except the most idiomatic"

Cette capacité à reconnaître les formulations idiomatiques parmi les nombreuses formulations alternatives s'explique, selon Martin (1997, p. 295), par le poids d'une sélectivité normative au niveau sociétal (du moins pour les locuteurs natifs). Pawley et Syder (1983), pour leur part, voient dans cette capacité un *puzzle of nativelike selection*. Ces derniers caractérisent cette capacité de « *puzzle* », car il leur semble difficile d'expliquer comment le locuteur natif (et plus encore le locuteur non natif) réussit à faire ce tri.[3] L'observation de Pawley et Syder a, par la suite, inspiré de nombreux travaux – dont certaines de mes propres recherches (ex. Edmonds, 2010a, 2014) – qui ont justement cherché à déterminer si les apprenants d'une L2 étaient capables de distinguer les unités phraséologiques des autres formulations et, si oui, quels facteurs influaient sur le développement de cette compétence.

[3] Pawley et Syder soulignent le fait que ce puzzle est d'autant plus énigmatique si l'on part d'une conception générative de la langue qui met l'accent sur la capacité créatrice et générative de tout système langagier

Dans les recherches sur l'acquisition des langues étrangères, comprendre la façon dont l'apprenant développe sa compétence phraséologique a été l'objectif de nombreuses études, qui ont mené à des conclusions maintenant bien établies (voir, par exemple, Bolly, 2011 ; Nesselhauf, 2005). Par *compétence phraséologique,* je renvoie à toute compétence en lien avec la phraséologie, allant de la capacité à reconnaître les différentes unités phraséologiques à celle de les produire, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les recherches sur cette compétence ont permis d'établir que les productions des apprenants L2 sont caractérisées par la sous-utilisation ou surutilisation de certaines unités phraséologiques, mais également par un usage erroné (Paquot, 2013, p. 392). La question, alors, est de comprendre quelles conditions mènent à chacun de ces cas de figure. Les conditions jusqu'alors explorées sont diverses : certaines études examinent les caractéristiques des apprenants (différentes combinaisons L1-L2, le rôle du niveau de compétences, *etc.*), d'autres les caractéristiques du contexte d'apprentissage (en classe, en immersion), et d'autres encore les caractéristiques proprement linguistiques (ex. les expressions idiomatiques sont-elles acquises plus rapidement que les collocations ? les unités phraséologiques plus fréquentes sont-elles acquises plus rapidement que les unités moins fréquentes ?). Mes contributions à ces recherches ont porté sur deux types d'unités phraséologiques, à savoir les collocations (Edmonds & Gudmestad, 2014) et les expressions conventionnelles (Edmonds 2010a, 2010b, 2010c, 2014). Pour terminer cette sous-partie, je développerai ces travaux et les principales conclusions qui en ont découlé.

Dans une étude collaborative parue en 2014, Aarnes Gudmestad et moi-même avons porté notre attention aux collocations. Dans ce projet, le terme *collocation* a été défini comme une « cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique » (Tutin & Grossmann, 2002, p. 8). Nous avons étudié plus particulièrement des collocations de type ADV + ADJ en anglais L2, où l'adverbe exprime une intensification du sens de l'adjectif : *utterly devastated, perfectly clear, readily available*. Des travaux antérieurs en L2 avaient pointé une surutilisation de certains adverbes dans des productions écrites : Lorenz (1999), dans une analyse d'écrits produits par des apprenants allemands de l'anglais, a trouvé que les apprenants avaient tendance à surutiliser l'adverbe *very* et Granger (1998), quant à elle, a observé que des apprenants francophones de l'anglais surutilisaient deux adverbes – *completely* et *totally* – dans des essais (corpus ICLE). Granger (1998, p. 148) a suggéré que ces adverbes surutilisés constituaient des « safe bets » pour les apprenants, leur permettant d'exprimer l'intensification sans courir le risque de se heurter à une contrainte phraséologique, car les adverbes surutilisés par les apprenants étaient également des adverbes qui, pour les natifs, avaient des restrictions phraséologiques faibles. Dans son ouvrage, Lorenz a souhaité fournir une caractérisation plus détaillée de la manière dont les apprenants emploient les collocations. Grâce à une analyse statistique, il a notamment pu observer une différence significative entre les types de collocations employées par les apprenants germanophones et celles utilisées par des locuteurs natifs, différence qui reposait essentiellement sur la tendance des natifs à privilégier des collocations dont l'association lexicale entre l'adverbe et l'adjectif était particulièrement forte. L'analyse statistique présentée par Lorenz s'est basée sur deux mesures fréquemment utilisées dans les recherches en phraséologie : la fréquence des séquences phraséologiques et l'indice d'information mutuelle (*MI score*, en anglais), cette dernière étant une mesure de la force de l'association (ou de la cohésion) lexicale entre deux mots. Ces deux types de mesures ont été utilisés dans Edmonds et Gudmestad (2014) et seront présentés brièvement dans ce qui suit.

Pour les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la phraséologie, les mesures de fréquence et d'association lexicale (utilisées la plupart du temps comme critères d'identification des unités phraséologiques) sont devenues incontournables. Si l'importance de la fréquence comme critère d'identification est reconnue dans les études sur les *linguistic clusters* (pour rappel, Myles et Cordier 2017, p. 12 définissent un *linguistic cluster* comme étant une « frequent co-occurrence »), ces mesures sont absolument essentielles aux recherches phraséologiques en linguistique de corpus. En effet, dans ces recherches, le caractère phraséologique d'une séquence dépend en grande partie (et, pour certains chercheurs, uniquement) de son profil distributionnel (voir Granger & Paquot, 2008, pour une discussion détaillée des approches distributionnelles de la phraséologie). Plus particulièrement, dans les recherches phraséologiques en linguistique de corpus, deux attentes concernant le profil distributionnel des séquences phraséologiques sont fréquemment évoquées : (a) elles doivent être utilisées fréquemment et (b) il y a normalement une association (ou cohésion) lexicale forte entre les mots qui constituent la séquence. Si l'utilisation des mesures de fréquence et d'association lexicale va en augmentant, un consensus autour de leur opérationnalisation n'existe pas encore. En ce qui concerne la fréquence, l'échantillon fourni en (1) illustre la variété des critères adoptés dans les recherches en phraséologie. Dans ces cinq études, on constate en effet que le nombre d'occurrences minimal nécessaire afin qu'une suite soit considérée comme phraséologique varie.

(1) a. 40 occurrences / 1 000 000 de mots (Biber, Conrad, & Cortes, 2004)
b. 5 occurrences / 1 165 524 (Paquot, 2013)
c. 24 occurrences / 100 000 000 (Durrant & Doherty, 2010)
d. 10,9 occurrences / 1 000 000 de mots (Ellis et al., 2008)
e. >10 occurrences / 100 000 000 (Edmonds & Gudmestad, 2014)

Deux éléments peuvent être évoqués pour expliquer les différences importantes en ce qui concerne les critères adoptés. Tout d'abord, dans certains cas (ex. 1a, 1b, 1c), le critère de fréquence absolue a été le seul critère évoqué pour l'identification des séquences récurrentes, alors que dans d'autres cas (comme dans 1d et 1e), la fréquence est un critère parmi d'autres utilisés. Pour les études qui adoptent plusieurs critères d'identification, le seuil de fréquence identifié est souvent moins exigeant que celui utilisé dans des études qui font appel uniquement à la fréquence. En second lieu, le type de séquence étudié influe sur le critère de fréquence : les quatre premières études citées en (1) ont cherché à identifier des séquences récurrentes, sans autre critère au niveau de la forme ou de la fonction des séquences. En revanche, dans des études comme Edmonds et Gudmestad (2014), où la cible phraséologique est plus restreinte (en termes de forme et/ou de fonction), les critères de fréquence adoptés sont nécessairement moins stricts, car l'inclusion d'autres critères réduit déjà sensiblement le champ des combinaisons possibles.

Nombre de chercheurs considèrent que la fréquence absolue d'une séquence n'est qu'une partie du profil distributionnel à prendre en compte en phraséologie. En effet, certaines séquences récurrentes – telles que « *et le* » – sont hautement fréquentes mais l'association entre les deux mots n'est pas très forte. En d'autres termes, l'utilisation de « *et* » n'appelle pas très fortement l'utilisation de « *le* », et vice versa. Pour parler du lien entre les différents éléments d'une séquence, Hoey (2005) propose le concept d'amorçage lexical : dans l'exemple que je viens de donner, cet effet d'amorçage est minimal. Il existe, en revanche, des combinaisons de mots qui ne sont pas très fréquentes en termes absolus, mais dont l'association entre les mots qui composent la séquence est forte. Par exemple, en

français, l'adverbe *diamétralement* est la plupart du temps suivi de l'adjectif *opposé*, et en anglais, le nom *amends* est presque toujours utilisé avec le verbe *make*. Pour ces deux exemples, la fréquence absolue est basse, mais la cohésion lexicale est forte. Pour mesurer la force de l'association lexicale (appelée également cohésion lexicale), de nombreuses propositions ont été faites (voir, notamment, Church & Hanks, 1980 ; Durrant & Doherty, 2010 ; Gries, 2010). Les plus citées sont l'indice d'information mutuelle et le *t*-score. Dans les deux cas, il s'agit de calculs qui permettent à partir d'un corpus de comparer la fréquence observée d'une séquence à la fréquence attendue pour cette séquence (voir les détails en [2]). En d'autres termes, ces calculs nous renseignent sur la force de l'association lexicale : plus le score est élevé, plus la cooccurrence des éléments de la séquence est inattendue, compte tenu de la fréquence de chaque mot pris séparément. De manière générale, les unités phraséologiques obtiennent des scores élevés lorsqu'on utilise ces différentes mesures.

(2) Indice d'information mutuelle : $\log_2$ (fréq observée / fréq attendue)
t-score : $\log_2$ (fréq observée - fréq attendue) / √ fréq attendue

Selon Gries (2010), ces deux méthodes de calcul fournissent des résultats différents car l'indice d'information mutuelle a tendance à attribuer un score plus élevé aux combinaisons moins fréquentes et plus techniques, ce qui n'est pas le cas du *t*-score. Pour identifier les séquences phraséologiques en utilisant ces mesures, on adopte généralement les seuils de 2 (pour le *t*-score) et de 3 (pour l'indice d'information mutuelle) (voir Hunston, 2002). Pour illustrer ces deux calculs – et les différents résultats obtenus en fonction de la mesure adoptée –, j'ai pris les séquences *make amends* et *make time* en utilisant des données du *British National Corpus*.[4] Le tableau 2 fournit toutes les informations nécessaires au calcul des deux scores. Nous y voyons notamment que ces deux séquences ont une fréquence observée assez similaire (109 occurrences pour *make amends*, 72 pour *make time*). Lorsqu'on utilise le *t*-score, la séquence *make amends* obtient le score de 8,16, alors que *make time* reçoit le score de 2,01. Avec ce calcul, les deux séquences sont considérées comme des unités phraséologiques, car les deux scores sont au-dessus du score seuil qui est de 2. En revanche, si on utilise l'indice d'information mutuelle, seule la séquence *make amends* obtient un score qui dépasse le score seuil de 3 : 9,56 (*make amends*). L'indice d'information mutuelle pour *make time*, séquence qui contient deux mots fréquents, n'est que de -0,68. Si les deux mesures sont censées révéler des informations semblables – à savoir, la force de cohésion entre les mots d'une séquence – les résultats pour *make amends* et *make time* soulignent le fait que les deux scores ne sont pas interchangeables.

Tableau 2. *Détails nécessaires aux calculs de mesure d'association lexicale*

Fréquence observée des mots individuels	
make	76 354
amends	189
time	151 012
Fréquence observée des séquences	
make amends	109
make time	72
Nombre total de mots dans le corpus	100 000 000

[4] Ce corpus de 100 000 000 mots a été mis en place en 1991 et 1994 et contient 90% de données écrites et 10% de données orales http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml

Par rapport à l'acquisition de la compétence phraséologique en L2, il existe des preuves que les apprenants sont différemment sensibles aux séquences fréquentes et aux séquences caractérisées par une association lexicale forte. Par exemple, dans une étude psycholinguistique sur la production et la compréhension des séquences récurrentes en anglais, Ellis et al. (2008) ont trouvé que c'était principalement la force de l'association lexicale qui permettait d'expliquer la rapidité des réponses chez les natifs (les natifs répondaient de manière plus rapide lorsqu'ils lisaient des séquences dont la cohésion lexicale était forte), alors que les non natifs, eux, réagissaient plus rapidement aux séquences fréquentes. De tels résultats semblent indiquer que les locuteurs natifs et les locuteurs non natifs sont sensibles au profil distributionnel des suites de mots : les temps de réaction des natifs révèlent qu'ils sont principalement sensibles à la force de la cohésion d'une séquence, alors que les non natifs sont sensibles à la fréquence. Cette sensibilité à la fréquence absolue – parfois au détriment des séquences dont la cohésion lexicale est forte – est également visible dans des études qui ont examiné les productions d'apprenants. J'ai déjà mentionné Lorenz (1999), qui a observé qu'un groupe d'apprenants germanophones avait tendance à produire des séquences ADV-ADJ dont l'association lexicale était plus faible que les combinaisons produites par les natifs. Je peux également citer Durrant et Schmitt (2009), qui ont analysé des écrits produits par des locuteurs natifs et par des apprenants turcs de l'anglais ; les *t*-scores et les indices d'information mutuelle ont été calculés pour chaque occurrence d'un nom précédé d'un modificateur (soit un adjectif, soit un autre nom). Les auteurs ont également vérifié la fréquence (dans le *British National Corpus*) de chaque combinaison produite par les apprenants et par les natifs qui ont participé à leur étude. Grâce à ces différentes mesures, les auteurs ont pu identifier des différences dans l'utilisation des collocations par les natifs et les non natifs, différences portant notamment sur la fréquence et la force de l'association lexicale. Ils concluent que

> Advanced non-native phraseology differs from that of natives not because it avoids formulaic language altogether but because it overuses high-frequency collocations and underuses the lower-frequency, but strongly-associated, pairs characterized by high mutual information scores. Since the latter sort appear (intuitively, and on the psycholinguistic evidence presented by Ellis et al.) to be highly salient for native speakers, their absence may be what creates the feeling that non-native writing lacks 'idiomaticity'. (Durrant & Schmitt, 2009, p. 175)

Durrant et Schmitt (2009) évoquent dans cette citation la possibilité qu'une séquence avec un indice d'information mutuelle élevé soit saillante pour un locuteur natif. En d'autres termes, ils semblent suggérer que l'attention du locuteur natif serait attirée par des collocations composées de mots qui bénéficient d'une association lexicale forte. Qu'en est-il des locuteurs non natifs ? Les mêmes séquences sont-elles saillantes pour eux ? Dans Edmonds et Gudmestad (2014), nous avons cherché, entre autres choses, à apporter une réponse à ces questions.

Avant de présenter cette étude, il convient d'aborder brièvement ce qui est entendu par *saillance* (*saliency*). En effet, la notion de *saillance* est fréquemment mentionnée dans les recherches sur l'acquisition des L2, comme en témoigne l'ouvrage récent de Gass, Spinner et Behney (2018a) qui y est consacré entièrement. Dans l'introduction à ce même ouvrage, les auteurs précisent que l'utilisation de cette notion est généralement post-hoc. En d'autres termes, les chercheurs dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des L2 font appel à cette notion pour expliquer des résultats, sans avoir cherché au départ à étudier la saillance en tant que facteur. Qui plus est, la définition de la notion n'est pas toujours clairement établie. Ellis (2018, p. 21) propose, pour sa part, la définition suivante:

> Salient items or features are attended, are more likely to be perceived, and are more likely to enter into subsequent cognitive processing and learning. Salience can be independently determined by physics and the environment, and by our knowledge of the world.

Dans les travaux en phraséologie qui seront présentés par la suite, c'est le fait de percevoir une collocation comme naturelle qui est interprété comme indication de la saillance de cette suite de mots.

La notion de saillance a été étudiée, par exemple, par Granger (1998), dans son étude sur les connaissances des suites ADV + ADJ dont disposaient des apprenants de l'anglais L2. Pour cette étude, l'auteur a présenté une liste de 11 adverbes qui exprimaient l'intensification (*highly, utterly, readily,* etc.) en anglais, suivis de 15 adjectifs à deux groupes de participants (un groupe de locuteurs natifs de l'anglais, *n* = 56, et un groupe de francophones pour qui l'anglais était une L2, *n* = 56). Les participants devaient encercler tous les adjectifs qui pouvaient être utilisés avec chaque adverbe ; ils devaient également mettre un astérisque à côté de l'adjectif (ou des adjectifs) s'ils estimaient la combinaison avec l'adverbe particulièrement « naturelle ». Il mérite d'être souligné que toutes les combinaisons ADV + ADJ étaient grammaticalement correctes et que chaque adjectif pouvait (d'un point de vue sémantique) être intensifié. D'un point de vue phraséologique, en revanche, certaines combinaisons correspondaient à des séquences phraséologiques, alors que d'autres n'étaient pas conventionnelles en anglais. Deux exemples d'item de cette tâche sont présentés dans le graphique 2.

readily	significant	reliable	ill	different	essential	aware	miserable	
	available	clear	happy	difficult	ignorant	impossible	cold	important
highly	significant	reliable	ill	different	essential	aware	miserable	
	available	clear	happy	difficult	ignorant	impossible	cold	important

Graphique 2 : *Deux items présentés dans l'étude de Granger (1998)*

Dans son analyse, Granger s'est focalisée uniquement sur les astérisques placés par les participants, car elle a considéré que les combinaisons ayant reçu un astérisque devaient être « particularly salient in the subjects' minds » (p. 152). L'analyse a révélé deux choses principales. Premièrement, les non natifs ont attribué sensiblement moins d'astérisques que les natifs. Deuxièmement, et alors qu'ils avaient placé moins d'astérisques, les non natifs ont sélectionné un plus grand nombre de combinaisons différentes, ce qui, selon Granger, signifie que les « learners' sense of salience [was] not only weak, but also partly misguided » (p. 152).

Dans Edmonds et Gudmestad (2014), nous avons fait une réplication partielle de la tâche de Granger (1998), illustrée dans le graphique 2. Trois facteurs principaux distinguent notre étude de celle de Granger : (a) alors que Granger n'a pas abordé le rôle potentiel du niveau de langue des apprenants (ses 56 participants non natifs avaient des niveaux variés, mais l'impact potentiel de leur niveau sur les résultats n'a pas été abordé), nous avons recueilli des données auprès d'apprenants à trois niveaux d'études (et qui devaient, de ce fait, avoir des niveaux de langue différents), (b) à la différence de Granger, qui s'est limitée à l'analyse des combinaisons considérées particulièrement naturelles par les participants (les combinaisons marquées par un astérisque), nous avons choisi d'analyser l'ensemble des réponses (les adjectifs encerclés et les adjectifs ayant reçu un astérisque) et (c) pour notre analyse, nous nous sommes appuyées sur des mesures de fréquence et d'association lexicale afin de caractériser les types de combinaisons sélectionnées par les participants

en fonction de leur profil distributionnel. Pour cette étude, nous avons sollicité la participation de 26 anglophones et de 63 apprenants francophones de l'anglais à trois niveaux : des étudiants en première année d'université, des étudiants en troisième année d'université et des étudiants en Master, tous inscrits dans un programme d'études en langues et littératures anglophones en France. Dans un premier temps, et afin de fournir un point de comparaison direct avec l'étude de Granger, nous nous sommes intéressées au nombre de combinaisons sélectionnées (en moyenne) par les participants de chaque groupe. Dans l'étude de Granger (1998), les natifs se distinguaient des non natifs par le fait d'avoir placé plus d'astérisques, tout en faisant preuve d'un plus grand consensus. Nos résultats nous ont permis de nuancer chacune de ces observations en soulignant, dans les deux cas, l'influence non négligeable du niveau de langue. Pour commencer, si les apprenants en première et en troisième année ont placé, en moyenne, moins d'astérisques que les locuteurs natifs, nous n'avons décelé aucune différence significative entre les natifs et les étudiants francophones en Master. Quant au nombre de combinaisons différentes, ici encore nous n'avons remarqué aucune différence entre les natifs et les étudiants en Master, alors que les étudiants en Licence ont sélectionné sensiblement plus de combinaisons. Cela nous a amenées à suggérer que les étudiants en Master avaient réussi à améliorer leur perception des combinaisons naturelles dans leur L2, alors que les jugements phraséologiques chez les étudiants en Licence étaient encore diffus.

Dans une seconde analyse, nous nous sommes focalisées sur les caractéristiques distributionnelles des réponses sélectionnées par les participants, et notamment sur la fréquence de chaque combinaison et sur la force de l'association lexicale entre les mots de chaque combinaison. Sachant que des études antérieures avaient démontré une sensibilité accrue à la fréquence absolue des unités phraséologiques pour les non natifs et à l'association lexicale élevée pour les natifs (ex. Durrant & Ellis, 2009 ; Ellis et al., 2008), nous avons cherché à déterminer si cette observation pouvait également éclairer les tendances observées dans les réponses de chaque groupe de notre étude. A l'aide du *British National Corpus,* nous avons déterminé la fréquence de chacune des combinaisons ADV + ADJ présentées dans l'expérience, ainsi que le *t*-score pour chaque combinaison. Concrètement, notre expérience a porté sur 15 adverbes et 18 adjectifs, nous avons donc déterminé la fréquence et le *t*-score pour l'ensemble des 270 paires d'ADV + ADJ possibles. Nous avons, par la suite, analysé les réponses fournies par chacun des quatre groupes afin de déterminer (a) combien de leurs réponses pouvaient être considérées comme fréquentes (où « fréquent » signifiait que la combinaison en question devait apparaître au moins 10 fois dans le *British National Corpus*) et (b) combien faisaient partie des combinaisons ayant une association lexicale élevée (avec un *t*-score de plus de 2). Plusieurs analyses ont été effectuées afin d'explorer l'impact potentiel de la fréquence et de l'association lexicale sur les réponses de nos participants ; une seule différence significative a été découverte. En effet, l'analyse des combinaisons ayant reçu un astérisque a révélé que les trois groupes d'apprenants avaient une tendance plus forte à sélectionner des combinaisons fréquentes comme particulièrement naturelles. Les réponses des natifs, quant à elles, ont révélé une sensibilité semblable à la fréquence et à la force de l'association lexicale. Nous avons ainsi pu, avec des données axées sur la perception des collocations, confirmer une sensibilité particulière des non natifs à la fréquence des unités phraséologiques.

Dans mes autres travaux sur l'acquisition des *linguistic clusters* (Edmonds, 2010a, 2010b, 2010c, 2014), les caractéristiques distributionnelles ont été moins centrales, car l'objet d'étude n'était pas les collocations, mais les expressions conventionnelles. Ce type de *linguistic cluster* a été défini par Bardovi-Harlig (2009, p. 757) de la manière suivante : « those sequences with a stable form that are

used frequently by speakers in certain prescribed social situations ». Cette définition présente des ressemblances avec la dernière partie de la définition des *linguistic clusters* proposée par Myles et Cordier (2017, p. 12) : « a privileged status in a given language as a conventional way of expressing something ». Dans chacune de ces définitions, les auteurs soulignent le rôle pragmatique que jouent les expressions conventionnelles. En parlant de *rôle pragmatique*, je fais référence au fait que chaque expression conventionnelle est dotée à la fois d'une certaine valeur illocutoire et d'une certaine valeur discursive ; pour cette raison, chaque expression conventionnelle sera privilégiée dans certains contextes / certaines situations. On parle également de la *fonction* de ces expressions (ex. présenter des excuses, refuser une offre). Ce lien entre situation (ou fonction) et expression conventionnelle est décrit par Fónagy (1998, p. 132) de la manière suivante :

> Des situations récurrentes constituent la charpente de la vie quotidienne. Chaque situation récurrente déclenche un nombre très limité d'énoncés mémorisés, bien inférieur à celui des énoncés grammaticaux qui auraient pu faire l'affaire, mais qui ne sont pas validés par la composante pragmatique.

Il convient de rappeler que les expressions conventionnelles constituent une sous-partie de toutes les unités phraséologiques, car toute séquence formulaïque n'a pas nécessairement une valeur illocutoire particulière. De même, et comme nous l'avons déjà vu avec l'exemple de *you see* donné par De Cock (1998), les expressions conventionnelles ont la particularité de n'être phraséologiques que dans certains contextes. Vu la nature pragmatique (ou fonctionnelle) des expressions conventionnelles, le défi acquisitionnel pour un apprenant L2 est de taille : non seulement l'apprenant doit déterminer la forme de l'expression (défi commun à l'ensemble des unités phraséologiques), mais il doit également réussir à assortir les expressions conventionnelles aux fonctions qu'elles réalisent et aux situations qui les déclenchent. Durrant et Mathews-Aydınlı (2011, p. 61) précisent ce dont a besoin l'apprenant pour surmonter le défi acquisitionnel et, en ce faisant, les deux auteurs arrivent à une réflexion intéressante sur la manière d'étudier les expressions conventionnelles :

> For language learners, the key information about formulas is rarely which word sequences are the most frequent *per se*. Rather, learners need to know what functions they are likely to need to express, what forms most appropriately fulfil those functions, and what variation those forms permit when they are fitted into specific contexts. […] [T]his suggests the need for an analysis which, rather than starting from linguistic forms, starts from semantic functions and works towards deriving the range of recurrent forms associated with those functions.

Ces auteurs observent que les approches de la phraséologie qui se basent sur les profils distributionnels prennent – comme point de départ – la forme des suites de mots pour ensuite identifier (grâce aux calculs de fréquence et / ou d'association lexicale) les unités phraséologiques. Si certains auteurs analysent, dans un deuxième temps, ces séquences en termes de fonctions remplies (ex. Biber, 2009 ; Simpson-Vlach & Ellis, 2010), peu d'analyses dans le domaine de la phraséologie tiennent compte de la force illocutoire. Durrant et Mathews-Aydınlı (2011), pour leur part, plaident pour une approche qui part de la fonction pour ensuite identifier les unités phraséologiques utilisées pour réaliser la fonction en question. Si leur motivation est principalement pédagogique (ce qui est visible dans la citation ci-dessus), Wray (2002, p. 31) va dans le même sens, mais pour des raisons théoriques et méthodologiques. Dans ses écrits sur les problèmes rencontrés avec l'utilisation des mesures de fréquence pour l'identification des expressions conventionnelles, elle observe que la fréquence absolue d'une expression conventionnelle n'est pas instructive, car certaines fonctions

sont tout simplement moins fréquentes que d'autres. Selon elle, il faudrait plutôt savoir avec quelle fréquence a été utilisée une expression, compte tenu du nombre de fois où elle *aurait pu* être utilisée. Plus concrètement, il est moins intéressant de connaître la fréquence absolue de l'expression conventionnelle *toutes mes condoléances* que de savoir combien de fois cette expression a été utilisée quand des condoléances ont été présentées. Dans leur analyse, Durrant et Mathews-Aydınlı ont, eux, examiné deux corpus d'essais en commençant par une analyse fonctionnaliste pour laquelle ils ont identifié les *moves* / *steps* utilisés par les apprenants (suivant le cadre proposé par Swales, 1990). Ensuite, chaque *move* et les *steps* qui le composent ont été analysés afin d'identifier les éléments formulaïques utilisés pour les réaliser. Dans mes propres travaux, j'ai adopté une approche similaire dans laquelle je suis partie d'une analyse fonctionnaliste pour ensuite aller vers l'identification des expressions conventionnelles. A la différence de Durrant et Mathews-Aydınlı (2011), les données que j'ai analysées proviennent d'une tâche plus expérimentale, à savoir un questionnaire discursif (*discourse completion task*). Cette tâche, et l'approche que j'ai adoptée pour l'identification et l'analyse des expressions conventionnelles, sera détaillée dans ce qui suit.

Le questionnaire discursif est un outil souvent utilisé dans des recherches en pragmatique (voir Blum-Kulka, House & Kasper, 1989) afin, notamment, d'identifier les ressources pragmalinguistiques (dont des expressions conventionnelles) auxquelles fait appel un locuteur (natif ou non natif) pour la réalisation d'un certain acte de langage. Cet outil propose des contextes (le plus souvent à l'écrit, mais parfois à l'oral) qui sont toujours suivis d'un dialogue à compléter. En réponse à chaque dialogue, les participants sont censés fournir une (et parfois plusieurs) réplique(s) qui leur semble(nt) naturelle(s) dans le contexte. L'un des items du questionnaire développé pour ma thèse et repris dans plusieurs de mes publications est présenté dans le graphique 3. Pour cet exemple, c'est l'acte de langage des excuses qui est attendu.

Tu es au café avec un groupe d'amis quand tu te souviens d'avoir promis d'appeler quelqu'un. Tu prends ton portable et tu vas sortir du café pendant quelques minutes. Tu dis à tes amis: _____ _____ _____ _____

Graphique 3 : *Exemple d'item du questionnaire discursif.*

Si certains chercheurs soulignent que les ressources pragmalinguistiques identifiées grâce à cet outil diffèrent quelque peu de celles identifiées grâce à des analyses menées sur d'autres types de données et notamment sur du discours authentique (Golato, 2003), Kasper et Rose (2002, p. 96) considèrent que cette tâche peut apporter des informations valables pour des analyses pragmatiques : « the questionnaire responses indicate what strategic and linguistic options are consonant with respondents' understandings of L2 pragmatic norms and what context factors influence their choices. » Parmi les différentes ressources pragmalinguistiques auxquelles peut avoir recours un locuteur se trouvent les expressions conventionnelles : « [t]he successful performance of many speech acts depends on the usage of highly recurrent expressions » (Coulmas 1979 : 239). Il n'est donc pas surprenant que le questionnaire discursif ait été utilisé et continue à l'être pour

l'étude des expressions conventionnelles (Bardovi-Harlig, 2009 ; Bardovi-Harlig & Su, 2018 ; Edmonds, 2010a, 2010b, 2010c, 2014 ; Taguchi, Li, & Xiao, 2013).

Dans mes propres recherches, j'ai développé un questionnaire discursif comportant 35 contextes ciblant de nombreux actes de langages (excuses, condoléances, requêtes, demandes d'explication etc., voir le graphique 3). A la fin de chaque contexte, le participant était invité à répondre à la situation comme il l'aurait fait dans la vraie vie, à l'aide d'une phrase inachevée qui finissait par deux points (ex. « Tu lui dis : »). A l'aide de ce questionnaire, j'ai souhaité identifier l'échantillon le plus complet possible d'expressions susceptibles d'être conventionnelles dans les différents contextes à l'étude pour la communauté dans laquelle je menais mes recherches (la ville de Pau et ses environs). Pour cette raison, j'ai donné la possibilité à mes participants de fournir jusqu'à quatre réponses pour chaque contexte. A partir des données récoltées grâce à ce questionnaire discursif, j'ai pu réaliser de nombreuses analyses, qui seront présentées dans ce qui suit.

Dans la première analyse (présentée dans ma thèse) des données du questionnaire discursif, j'ai cherché à identifier les expressions conventionnelles utilisées par des locuteurs natifs qui vivaient à Pau ou dans ses environs pour réaliser différents actes de langage. Les résultats de cette analyse m'ont permis d'identifier les expressions conventionnelles cibles pour mes travaux sur l'acquisition des expressions conventionnelles par des locuteurs anglophones apprenants du français. Pour identifier ces expressions conventionnelles cibles, un questionnaire a été donné à un total de 86 locuteurs natifs. L'analyse de leurs réponses a été faite en deux étapes. J'ai, dans un premier temps, procédé à une analyse fonctionnaliste, ce qui signifie que les réponses fournies à chaque contexte ont été analysées en fonction de l'acte (ou des actes) de langage réalisé(s) (certaines réponses étaient parfois complexes, avec différentes parties d'une seule réponse réalisant plusieurs actes de langage). Pour l'exemple donné dans le graphique 3, par exemple, l'acte de langage des excuses a été de loin l'acte de langage le plus fréquemment réalisé, 70 participants sur les 86 ayant présenté des excuses. Pour la seconde étape de l'analyse, j'ai resserré l'analyse afin de n'étudier que les formulations utilisées pour réaliser l'acte de langage en question et ainsi identifier les formulations fréquemment utilisées pour sa réalisation. A été identifiée comme expression conventionnelle toute séquence fournie par au moins 50% des répondants qui ont essayé d'exprimer l'acte de langage en question. Pour revenir à l'exemple présenté dans le graphique 3, la séquence *excusez-moi* a été utilisée par 40 locuteurs ayant présenté des excuses. Cela signifie que 40 fois sur 70 (c'est-à-dire 57%), l'acte de langage des excuses a été réalisé grâce à la séquence *excusez-moi*. Cette séquence a ainsi été identifiée comme expression conventionnelle. Au total, cette analyse des réponses fournies par les locuteurs natifs m'a permis d'identifier 31 expressions conventionnelles. C'est à partir de ces expressions que j'ai créé l'expérience psycholinguistique présentée dans la sous-partie précédente.

Dans un deuxième temps, le questionnaire discursif a été soumis à des locuteurs non natifs (anglophones de naissance et vivant à Pau), afin de comparer les répertoires d'expressions conventionnelles utilisés par les natifs et les non natifs. Dans deux publications, j'ai proposé des analyses focalisées sur les connaissances productives des expressions conventionnelles utilisées pour présenter des excuses (Edmonds, 2010b) et exprimer des questionnements (Edmonds, 2010c). Dans chacune de ces publications, j'ai examiné les réponses fournies à quatre ou cinq (des 35) contextes par les 86 locuteurs natifs et par un groupe d'apprenants anglophones du français. Alors que des auteurs comme Warga et Schölmberger (2007) et Edmondson et House (1991) avaient constaté que les apprenants du français ou de l'anglais avaient tendance à être plus explicites et plus prolixes dans

les réponses fournies à un questionnaire discursif – tendance qui reflétait, selon ces auteurs, le désir des apprenants de s'assurer de la bonne transmission de leur message, souvent au détriment de l'utilisation des expressions conventionnelles – les analyses de mes propres données n'ont pas permis de confirmer ce constat. Au lieu de cela, tant pour les excuses que pour les questionnements, les apprenants anglophones du français qui ont participé à mes études ont fait preuve d'un répertoire pragmalinguistique riche, qui correspondait en grande partie à celui des natifs. En d'autres termes, malgré de nombreuses formulations qui auraient pu faire l'affaire, les apprenants ont utilisé la plupart du temps des expressions identiques à celles utilisées par les natifs qui vivaient dans la même communauté. La comparaison des expressions utilisées par les apprenants à celles employées par les natifs a toutefois révélé quelques différences. Entre autres choses, des différences ont été constatées au niveau des trois contextes qui entrainaient une demande d'explication suite à la survenue d'un événement négatif (Edmonds, 2010c). En effet, le verbe *se passer* a été le plus fréquemment utilisé par les apprenants pour chacun des trois contextes, tandis que les réponses des natifs variaient si l'événement négatif ciblait une personne en particulier ou non, et étaient bâties autour du verbe *arriver* (pour les deux contextes où l'événement ciblait une personne) ou *se passer* (pour le contexte où l'événement décrit était général). Il semble donc que les apprenants aient généralisé l'association d'une seule expression conventionnelle – *que* + *est-ce que* + *se passer* – à l'acte de langage *demander une explication*. Il est intéressant de souligner que même si cette formulation n'a pas été la plus fréquente dans les réponses des natifs pour deux des trois contextes (pour lesquels des expressions comportant le verbe *arriver* étaient préférées), *que* + *est-ce que* + *se passer* faisait bel et bien partie des réponses natives fournies à l'ensemble des contextes, ce qui suggère que l'utilisation de cette expression conventionnelle est largement répandue pour exprimer une demande d'explication dans la communauté étudiée, à défaut d'être toujours l'expression préférée. J'ai interprété ces observations en référence au *one-to-one principle* d'Andersen (1984, p. 79) : si « an IL [interlanguage] system should be constructed in such a way that an intended underlying meaning is expressed with one clear invariant surface form (or construction) », il est logique qu'une seule formulation soit privilégiée pour la réalisation d'un acte de langage en particulier.

Alors que dans Edmonds (2010b, 2010c), j'ai analysé les connaissances productives (sous forme de réponses fournies à un questionnaire discursif), dans Edmonds (2010a, 2014), je me suis concentrée sur les connaissances réceptives des expressions conventionnelles chez des natifs et des non natifs du français. Plus concrètement, j'ai cherché à déterminer la capacité des participants à juger du naturel des expressions conventionnelles. Pour ce faire, j'ai comparé les jugements portés sur les expressions conventionnelles identifiées grâce au questionnaire discursif aux jugements portés sur une version de ces expressions légèrement modifiées (mais grammaticales et appropriées d'un point de vue sémantique). En effet, pour un apprenant d'une L2, reconnaître la forme linguistique préférée par une communauté pour exprimer une certaine fonction – parmi toutes celles qui auraient pu être utilisées – représente un défi certain (Pawley & Syder, 1983), et constitue un aspect des connaissances phraséologiques réceptives (voir Melka, 1997, pour une discussion des connaissances productives versus réceptives dans les recherches sur le lexique en L2). Cette difficulté potentielle a déjà fait l'objet de plusieurs études (ex. Roever, 2005 ; Schmitt, Dörnyei, Adolphs & Durow, 2004). Bardovi-Harlig (2010), par exemple, a recueilli des jugements sur la fréquence perçue d'un échantillon d'expressions (dont certaines étaient conventionnelles et d'autres des versions modifiées) auprès de 123 apprenants de l'anglais ayant quatre niveaux de compétences différents et

49 locuteurs natifs de l'anglais américain. Chaque expression conventionnelle avait subi une modification, soit sur le plan lexical (Can I get a *ride* ? → Can I get a *drive* ?), soit sur le plan grammatical (no problem → no problem*s*) afin d'en créer une version non-conventionnelle. Ensuite, toutes les expressions (conventionnelles et modifiées) ont été présentées oralement aux participants, et le participant devait juger à quelle fréquence – *souvent*, *parfois* ou *jamais* – il rencontrait chaque item. Dans l'ensemble, les natifs et les apprenants ont estimé rencontrer les expressions conventionnelles plus fréquemment que les versions modifiées. Quand l'auteur a examiné les résultats en fonction des quatre groupes de niveau, elle a remarqué que pour les apprenants les plus avancés, l'écart de jugement entre les expressions conventionnelles et les expressions modifiées était bien plus marqué, écart qui se rapprochait de celui observé pour les natifs. Les apprenants moins avancés, en revanche, avaient tendance à juger les versions modifiées comme étant relativement fréquentes, ce qui souligne la difficulté que peuvent avoir les apprenants à écarter des formulations plausibles, mais non conventionnelles.

Afin d'étudier les connaissances réceptives associées aux expressions conventionnelles identifiées dans le questionnaire discursif, j'ai opté pour une tâche dans laquelle le participant devait lire un contexte suivi d'une réponse et dire si la réponse lui semblait naturelle dans le contexte. Cette tâche, qui a été présentée sur ordinateur, m'a permis de collecter deux types de données en parallèle : les temps de réaction (pour l'analyse psycholinguistique présentée dans la sous-partie précédente) et les jugements du naturel de l'appariement entre un contexte et une réponse. Si, pour cette expérience, chaque expression conventionnelle a donné lieu à quatre items (un exemple a été présenté dans le tableau 1), pour analyser les connaissances réceptives des 13 expressions conventionnelles testées avec cette tâche, je me suis focalisée sur les jugements portés sur chaque expression conventionnelle (ex. *Merci, c'est gentil de votre part*) et sa version modifiée (ex. *Merci, c'est aimable de votre part*), toutes deux présentées avec le même contexte.

Pour reprendre l'exemple déjà donné de l'expression conventionnelle *excusez-moi*, les participants ont vu les deux items fournis dans le graphique 4. L'ordre de présentation des items a été aléatoire, et les deux versions n'ont jamais été présentées l'une à la suite de l'autre.

Tu es au café avec un groupe d'amis quand tu te souviens d'avoir promis d'appeler quelqu'un. Tu prends ton portable et tu vas sortir du café pendant quelques minutes. Tu dis à tes amis:
J'ai un appel à passer— Excusez-moi, je reviens dans cinq minutes.

Est-ce que c'est naturel ici ?
Oui Non Indécis

Tu es au café avec un groupe d'amis quand tu te souviens d'avoir promis d'appeler quelqu'un. Tu prends ton portable et tu vas sortir du café pendant quelques minutes. Tu dis à tes amis:
J'ai un appel à passer— Pardonnez-moi, je reviens dans cinq minutes.

Est-ce que c'est naturel ici ?
Oui Non Indécis

Graphique 4 : *Exemple de deux items utilisés pour l'analyse des connaissances réceptives des expressions conventionnelles.*

Pour l'analyse des réponses sélectionnées, deux étapes principales ont été suivies. Tout d'abord, j'ai examiné le taux d'acceptation de l'expression conventionnelle. Cette expression ayant été identifiée

au préalable comme conventionnelle pour la communauté en question grâce au questionnaire discursif, je voulais donc principalement savoir si les apprenants anglophones acceptaient cette expression comme naturelle dans son contexte. Ensuite, une comparaison des résultats obtenus pour les versions conventionnelles et les versions modifiées m'a permis de déterminer si les participants différenciaient bien les formes proches des formes conventionnelles de celles utilisées par la communauté. C'est précisément ce savoir-faire qui s'avère souvent si difficile à acquérir pour les apprenants. Pour cette étude, 60 participants (20 locuteurs natifs et 40 non natifs) qui n'avaient pas répondu au questionnaire discursif ont été recrutés. Les résultats montrent que les expressions conventionnelles ont été jugées naturelles dans au moins trois-quarts des cas, tandis que les expressions modifiées ont été jugées naturelle dans 38,1% à 48,8% des cas. L'analyse statistique a révélé une différence significative en fonction du type d'expression (conventionnelle vs. modifiée). En revanche, aucune différence significative n'a été observée entre les réponses des locuteurs natifs et des non natifs. En d'autres termes, ces apprenants semblent être capables d'écarter une formulation non conventionnelle même si elle est appropriée d'un point de vue grammatical et sémantique. Ces résultats suggèrent que ces apprenants ont réussi à relever le défi de *nativelike selection* (Pawley & Syder, 1983), au moins pour les 13 expressions conventionnelles examinées.

1.1.3 L'enseignement et l'évaluation de la phraséologie en L2

Des recherches ont montré que la maîtrise des unités phraséologiques en L2 représente un défi (Bartning, Forsberg & Hancock, 2009), et que l'acquisition de la compétence phraséologique est souvent plus tardive que l'acquisition de la compétence lexicale (ex. Arnaud & Savignon, 1997). Ces constats ont amené de nombreux chercheurs à suggérer que l'enseignement et l'évaluation des langues devraient prêter plus d'attention à la phraséologie. J'ai cherché à participer à ces réflexions dans plusieurs publications portant sur l'enseignement des compétences phraséologiques (Edmonds, 2011a, 2013a, 2016) ainsi que dans une publication collaborative qui présente le développement d'un nouveau test de compétences phraséologiques en français (Forsberg Lundell et al., 2018).

La nécessité d'enseigner les unités phraséologiques aux apprenants d'une langue étrangère, déjà reconnue par Palmer (1933), est soulignée par des chercheurs en acquisition et en didactique des langues, tant pour l'anglais L2 (Boers et al., 2006 ; Lewis, 1993 ; Meunier, 2012 ; Nattinger & DeCarrico, 1992 ; Willis, 1990) que pour le français L2 (Cavalla & Crozier, 2005 ; González Rey, 2007). Les chercheurs qui travaillent sur l'enseignement de la phraséologie en L2 s'accordent pour dire que l'encodage d'une suite phraséologique pose souvent plus problème que son décodage, du moins quand le sens associé à l'unité phraséologique n'est pas opaque :

> L'étranger qui connaît les mots employés dans la collocation comprend la collocation, le sens de la collocation est compositionnel : *rompre le silence,* c'est 'mettre fin au silence'. Le décodage de la collocation ne pose pas de problème. Les problèmes se situent au niveau de l'encodage : l'étranger ne peut pas prévoir à l'aide de quel verbe la langue française 'met fin' au silence : **briser*, **casser*, *rompre le* silence. (Hausmann, 1997, p. 282)

Dans leur article de 2012, Boers et Lindstromberg proposent un état de l'art des recherches dont l'objectif a été de déterminer l'efficacité de différentes approches utilisées pour enseigner les unités phraséologiques, en allant des approches qui cherchent à accroître la sensibilisation des apprenants à des approches qui proposent un enseignement explicite et intentionnel des séquences. Après avoir mis le lecteur en garde au sujet des grandes différences méthodologiques entre les études existantes, les auteurs proposent quelques observations, dont l'une est particulièrement importante

pour mes propres recherches : Boers et Lindstromberg soulignent une plus grande efficacité de l'enseignement intentionnel pour l'acquisition de la compétence phraséologique. Ils écrivent que

> [a]ttention directing may be expected to speed up learning, but we have found little evidence in this collection of intervention studies to suggest that merely raising learners' awareness about formulaic sequences is a particularly powerful accelerator. The intentional learning of formulaic sequences […] seems to generate more robust learning rates. (p. 100)

En effet, dans mes propres travaux, j'ai proposé des pistes pour l'enseignement direct et explicite de certaines unités phraséologiques en français L2 : des collocations ADV + ADJ (Edmonds, 2013a) et des unités phraséologiques autour des émotions et autour du verbe *rappeler* (Edmonds, 2016). Dans ces publications, j'ai notamment préconisé l'utilisation d'un corpus par les enseignants en amont du cours, ainsi qu'avec les apprenants pendant le cours (voir Boulton & Tyne, 2014, pour une discussion détaillée de l'utilisation des corpus dans l'enseignement et l'apprentissage des langues). Pour la phase de préparation, l'utilisation d'un corpus peut permettre à l'enseignant de saisir les régularités combinatoires de la langue qu'il enseigne (et qui ont tendance à rester à l'état de l'intuition). En ce qui concerne le travail avec les apprenants, je me suis inspirée des recherches initiées par Tim Johns (1991) sur *data-driven learning*. Selon Johns, on devrait permettre aux apprenants d'endosser le rôle de « language detective », en leur donnant la possibilité d'observer (de manière plus ou moins autonome) des utilisations authentiques de la L2 et d'en tirer des conclusions personnelles. En plus de favoriser une autonomie accrue, cette approche – qui présente des emplois authentiques et contextualisés – est particulièrement intéressante en phraséologie, car une perspective phraséologique nécessite que l'on adopte un horizon plus large que le mot. Même si leur étude dépasse la question de la phraséologie, il est intéressant de signaler que l'efficacité de *data-driven learning* a fait l'objet d'une méta-analyse récente (de 64 études) : Boulton et Cobb (2017) ont trouvé un effet significatif et positif en faveur de cette approche pédagogique.

Si l'on admet que la compétence phraséologique mérite notre attention en classe de langue, elle la mérite tout autant dans nos pratiques évaluatives. Les recherches sur l'évaluation du lexique en L2 sont très riches (voir Schmitt, 2014, pour une présentation succincte et récente), et des efforts conséquents ont été fournis afin de créer des tests qui nous permettent d'évaluer les connaissances réceptives et productives associées à un item lexical. Dans la plupart de ces tests, l'*item lexical* correspond à un simple mot, et ce malgré le fait que les chercheurs en vocabulaire reconnaissent volontiers que *connaître un mot* nécessite des connaissances phraséologiques, tant réceptives que productives (voir, par exemple, Nation, 2001, p. 27). Selon Schmitt (2013, p. 7), la nécessité d'évaluer les connaissances phraséologiques est maintenant reconnue :

> [i]t seems that mastery of formulaic language takes a long time to acquire and is a hallmark of the highest stages of language mastery. Language testers have picked up on this and often include items which focus on phraseology in their highest-level examinations. Formulaic language is an important element of language overall, perhaps *the* essential element.

Dans mes recherches collaboratives avec Fanny Forsberg Lundell (Stockholm University) et Christina Lindqvist (Göteborg University), nous avons cherché à développer un test de connaissances productives des collocations pour des apprenants avancés (niveaux B2 et C1) du français L2. Avant de débuter notre collaboration, nous avons fait plusieurs constats. Ainsi avons-nous remarqué qu'il existait peu de tests du lexique qui visaient expressément les compétences phraséologiques. Parmi

ceux qui existaient, la plupart portaient sur l'anglais et sollicitaient des connaissances réceptives (ex. Gyllstad, 2007). Fortes de ces constats, nous avons souhaité contribuer à la diversification d'outils disponibles pour l'évaluation de la compétence phraséologique en développant un test pour le français qui porterait sur les connaissances productives. Dans Forsberg Lundell et al. (2018), nous avons détaillé le développement et la validation du test, en présentant les résultats de trois études pilotes et l'évaluation du test final. Alors que la première version du test avait recours à 88 collocations V + N, seules 30 ont été retenues pour la version finale. Nous avons adopté un format de texte à trous, où les deux premières lettres du verbe que le participant devait compléter étaient présentées. Le graphique 5 présente quatre items du test (avec les réponses attendues fournies entre crochets).

1. Les autorités refusent de si_____l'accord accepté par les rebelles touaregs. [signer]
2. Le suspect voulait co _____un acte terroriste. [commettre]
3. Le pape vient pl_____sa cause à George Bush. [plaider]
4. Te_____sa chance à l'étranger : Avez-vous déjà envisagé de partir vivre à l'étranger? [tenter]

Graphique 5. *Quatre items du test développé par Forsberg Lundell et al. (2018)*

Etant donné que la capacité à produire des collocations en L2 caractérise surtout un niveau de compétences avancé (Durrant & Schmitt, 2009), nous avons émis l'hypothèse que les résultats de ce test nous permettraient de distinguer des apprenants du français ayant un niveau B2 de ceux ayant un niveau C1. Les résultats présentés dans notre étude tendent à confirmer cette hypothèse, et nous espérons que le test final pourra être utile, tant pour des chercheurs que pour des enseignants.

Mes travaux sur l'enseignement et sur l'évaluation de la phraséologie en L2 se démarquent nettement sur mon CV puisque la plupart de mes productions scientifiques appartiennent résolument au domaine de l'acquisition des L2. Si, en tant que chercheur, je me définis tout d'abord comme acquisitionniste, je trouve important de réfléchir aux applications des connaissances générées par les études en acquisition et d'encourager des synergies entre le domaine de l'acquisition des L2 et les domaines connexes, comme la didactique des langues et l'évaluation. Grâce à un projet en cours, qui sera présenté dans la sous-partie qui suit, je continue à travailler activement sur la question de l'évaluation des compétences lexicales, travaux qui devraient avoir des retombées pour les chercheurs et pour les practiciens.

1.2 Le lexique : recherches actuelles et futures

Mes recherches les plus récentes portant sur le lexique en L2 se distinguent de trois manières des travaux présentés jusqu'ici, et ces différences reflètent une évolution dans les questions qui animent mes travaux, ainsi que dans les approches que j'adopte afin d'apporter des réponses à ces questions. Comme souligné à la fin de la sous-partie sur les *processing units*, j'ai fait le choix, après ma thèse, de mettre de côté mes recherches en psycholinguistique afin de privilégier des recherches qui portaient sur les productions des apprenants. Ce choix constitue la première différence entre mes travaux actuels et passés : dans la plupart de mes recherches actuelles, ce sont les productions (écrites et orales) des apprenants qui constituent mon point de départ, et qui me permettent d'explorer tout particulièrement la variation qui caractérise les productions en interlangue. La deuxième différence correspond à un intérêt grandissant pour le développement de l'interlangue à travers le temps. Alors

que la question du développement a été abordée, à l'aide de données transversales, dans certains de mes travaux précédents (ex. Edmonds & Gudmestad, 2014), cette question devient centrale dans mes derniers projets de recherche, ce qui m'a amenée à privilégier les études longitudinales. Parmi les premiers travaux sur l'acquisition d'une L2, nous trouvons de nombreuses études de cas basées sur des données longitudinales (ex. Hakuta, 1976; Schmidt, 1983), mais ceci est devenu relativement rare dans les recherches récentes (voir Ortega & Byrnes, 2008). Et pourtant, Ortega et Byrnes (2008) et Ortega and Iberri-Shea (2005) soulignent avec force l'importance d'une perspective longitudinale dans les recherches sur l'acquisition des L2 :

> The case for a longitudinal methodology is sufficiently well established, at least conceptually and in general terms. Simply put, L2 learning takes a long time, and it is only by investigating the phenomenon through time that we may attain better and fuller insights into L2 learning and the development of advanced capacities. (Ortega & Byrnes, 2008, p. 4)
>
> [I]t can be argued that many, if not all, fundamental problems about L2 learning that SLA researchers investigate are in part problems about 'time', and that any claims about 'learning' (or development, progress, improvement, change, gains, and so on) can be most meaningfully interpreted only within a full longitudinal perspective. (Ortega & Iberri-Shea, 2005, p. 26)

Je suis convaincue qu'une perspective longitudinale est indispensable afin d'éclairer les trajectoires acquisitionnelles empruntées par les apprenants, et c'est pour cela que j'essaie de contribuer à l'étude de ces trajectoires dans mes travaux récents. Le troisième élément qui distingue mes travaux passés de ceux que je mène actuellement est l'élargissement de l'objet d'étude. Alors que la plupart de mes travaux antérieurs dans le domaine du lexique ont porté sur un aspect particulier de celui-ci – à savoir la compétence phraséologique –, la perspective adoptée dans mes travaux les plus récents est plus large et cible la compétence lexicale de manière plus globale. Pour clôturer cette partie consacrée à mes travaux sur le lexique, j'illustre les trois nouvelles orientations de mes recherches à l'aide d'une étude récente (Edmonds, 2019) et de deux projets en cours. Dans Edmonds (2019), j'ai tenté d'apporter un éclairage nouveau sur le développement d'un phénomène morphosyntaxique en proposant une analyse d'un corpus longitudinal de productions écrites et orales, analyse qui prenait comme point d'entrée le lexique. Après avoir détaillé cette étude, je partagerai des travaux actuellement en cours qui sont le fruit de deux collaborations débutées en 2018. Dans les deux projets, une perspective longitudinale est adoptée afin d'appréhender le développement de l'acquisition lexicale en anglais L2.

Beaucoup de mes recherches entreprises dans les dernières années ont porté sur l'évolution de l'expression du genre grammatical chez des apprenants anglophones du français (Edmonds & Gudmestad, 2018a, à paraître ; Edmonds, Gudmestad & Metzger, à paraître) ou de l'espagnol (Edmonds & Gudmestad, à paraître ; Gudmestad, Edmonds & Metzger, 2019). Dans ces recherches (qui seront détaillées dans la seconde partie de cette note de synthèse), mes collaborateurs et moi-même avons proposé des analyses d'une partie des données du corpus LANGSNAP (Mitchell, Tracy-Ventura & McManus, 2017), un corpus longitudinal qui a suivi des étudiants britanniques spécialistes de langue (français ou espagnol) sur une période de 21 mois, dont une année universitaire en France, en Espagne ou au Mexique. Dans l'ensemble, nos analyses présentent des régressions qui nous permettent d'identifier des facteurs qui influent sur l'expression du genre pour chaque groupe d'apprenants. Si, dans les analyses les plus récentes, l'item lexical est l'un des facteurs inclus dans ces régressions (en tant que *random effect*) (Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad et al., 2019), dans

l'ensemble, nos analyses ont fait abstraction de l'impact potentiel des spécificités lexicales afin de privilégier un traitement de l'expression du genre grammatical en tant que système. Or, comme cela a été souligné par Diessel (2016), les spécificités lexicales sont omniprésentes dans toute langue, et en faire abstraction mène, en fin de compte, à masquer ces spécificités. Dans Edmonds (2019), je me suis proposée de réanalyser une partie des données utilisées dans mes travaux collaboratifs, mais en adoptant cette fois-ci une perspective lexicale. Cet éclairage complémentaire a le potentiel, à mon sens, de permettre une meilleure compréhension de l'acquisition du phénomène morphosyntaxique du genre grammatical.

Pour les analyses présentées dans Edmonds (2019), des données (écrites et orales) pour 20 apprenants britanniques du français ont été analysées. Alors que ces apprenants avaient participé à un total de six recueils de données sur 21 mois pour le projet LANGSNAP, je n'ai analysé que les données collectées à trois périodes : (a) au mois de mai, avant leur départ à l'étranger qui aurait lieu à l'automne suivant, (b) douze mois plus tard, à la fin de leur séjour en France et (c) huit mois après leur retour au Royaume-Uni. Pour faire référence à ces trois recueils de données, j'utiliserai les termes de *pré-séjour, pendant-séjour* et *post-séjour*. A chaque recueil, les participants ont fourni trois types de données linguistiques : ils ont participé à un entretien semi-guidé, ils ont raconté une histoire à l'oral (à partir d'images) et ils ont rédigé un court essai argumentatif (d'à peu près 200 mots) sur un sujet imposé. L'ensemble des données pour les trois recueils a été analysé, et toute instance d'un nom modifié par un déterminant et / ou par un adjectif a été identifiée. Au total, 14 277 occurrences ont été relevées dans les productions des 20 apprenants (11 218 dans les données orales, 3 059 dans les données écrites). Toutefois, presque la moitié des occurrences a dû être écartée pour l'analyse du genre grammatical, car la forme (écrite et / ou orale) du modificateur ne changeait pas en fonction du genre (ex. *notre fils est malade / notre fille est malade*). Le corpus final contenait donc 5 992 occurrences de marquage de genre grammatical explicite à l'oral et 1 601 à l'écrit.

Les analyses menées sur les corpus écrit (Edmonds & Gudmestad, 2018a, à paraître) et oral (Edmonds et al., à paraître) avaient permis l'identification de nombreux facteurs qui entraient en jeu dans l'expression du genre pour ces apprenants. Une approche complémentaire a été adoptée dans Edmonds (2019), où j'ai examiné l'expression du genre grâce à un petit échantillon de noms. Vu le nombre élevé de noms uniques dans le corpus (n = 827) et le fait que ces apprenants avaient un taux de correction pour le marquage du genre grammatical qui était largement inférieur pour l'ensemble des noms féminins (76,5%) comparés aux noms masculins (90,3%), j'ai décidé d'étudier le marquage du genre avec tous les noms féminins qui apparaissaient au moins 100 fois dans le corpus. Cinq noms ont ainsi été identifiés : *chose, maison, famille, vie, nourriture*. Pour l'analyse des emplois de ces cinq noms, j'ai eu recours aux approches basées sur l'usage (Ellis et al., 2016 ; Tummers et al., 2005) afin de répondre à la question de recherche suivante : l'évolution dans l'expression du genre grammatical diffère-t-elle en fonction du nom chez un groupe de 20 apprenants britanniques du français L2 et, si oui, quel rôle la fréquence joue-t-elle dans ces différences ? Alors que les recherches précédentes (ex. Bartning, 2000 ; Dewaele & Véronique, 2001) avaient trouvé que, de manière générale, le marquage du genre était moins souvent conforme à la norme avec les noms féminins qu'avec les noms masculins, mon analyse des cinq noms féminins a mis en lumière la variabilité qui se cache derrière cette observation globale. J'ai en effet observé que les niveaux de correction atteints par les 20 apprenants variaient énormément d'un nom à l'autre : alors que les noms *maison* et *famille* étaient utilisés avec des modificateurs féminins dans presque la totalité des occurrences (dépassant

même, dans ces deux cas, le taux de correction observé pour l'ensemble des noms masculins), les résultats pour le nom *chose* se distinguaient nettement des résultats pour les autres noms étudiés : au pré-séjour, les apprenants atteignaient seulement 39,8% de marquage du genre conforme à la norme pour ce nom, pourcentage qui a augmenté avec le temps pour finir à 56,4% au post-séjour. Compte tenu de l'importance accordée à la fréquence dans les approches basées sur l'usage, j'ai cherché à comprendre la variabilité visible dans le marquage du genre pour *chose, maison, famille, vie* et *nourriture* grâce à une analyse de la fréquence, à la fois dans l'input (à l'aide du corpus de référence Lexique 3.8, New, Brysbaert, Veronis & Pallier, 2007) et dans les emplois des apprenants eux-mêmes. Ces analyses ont révélé, entre autres choses, que le nom *chose* est de loin le plus fréquent des cinq noms étudiés, mais qu'il est caractérisé par un profil d'utilisation clairement différent des quatre autres noms, dans la mesure où il est la plupart du temps employé (que ce soit dans l'input ou par les apprenants eux-mêmes) avec des déterminants et des adjectifs qui ne révèlent pas le genre du nom, les séquences *autre chose, des choses, les choses* étant parmi les plus fréquentes. Ceci est à comparer aux quatre autres noms, pour lesquels au moins 80% des emplois se font avec un modificateur qui indiquent explicitement le genre du nom. En d'autres termes, pour *maison, famille, vie* et *nourriture*, l'input fournit généralement des informations sur le genre du nom. Lorsque les apprenants utilisent eux-mêmes ces noms, ils choisissent la plupart du temps des modificateurs qui les obligent à marquer ouvertement le genre. J'ai ainsi conclu que les spécificités lexicales dont parle Diessel (2016) sont également de mise pour le genre grammatical en français, et que ces spécificités ont une incidence sur l'acquisition de l'expression du genre par des apprenants du français en tant que L2 : les noms avec un profil d'utilisation comme *chose* semblent représenter un défi acquisitionnel plus important que ceux qui ont un profil comme les quatre autres noms étudiés.

A côté de l'étude présentée dans Edmonds (2019), deux de mes projets de recherche actuellement en cours portent (entièrement ou en partie) sur l'acquisition du lexique. Dans les deux cas, il s'agit de projets collaboratifs sur l'acquisition de l'anglais en tant que L2. Le premier projet – PROLINGSA (*Linguistic progress during a stay abroad*) – est un projet montpelliérain porté par Pascale Leclercq, Elisa Sneed German et moi-même. L'objectif principal de PROLINGSA a été de constituer un corpus longitudinal permettant de suivre, au cours d'une année universitaire, le parcours linguistique de cinq étudiants francophones en séjour Erasmus+ au Royaume-Uni ou en Irlande. S'il existe de nombreuses études qui s'intéressent au changement dans l'interlangue pendant un séjour en immersion (voir, par exemple, le numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition* coordonné par Collentine et Freed en 2004), beaucoup ont porté sur des groupes d'apprenants américains d'un niveau relativement peu avancé, partant à l'étranger pour des séjours courts dans l'objectif d'apprendre une langue (Kinginger, 2009). Le séjour en immersion dans le cadre européen est sensiblement différent : les étudiants ont généralement un niveau de langue plus avancé et les cours suivis sur place ne sont pas (que) des cours de langue. Quelques projets européens de grande échelle sur l'impact du séjour en immersion commencent à voir le jour, dont le projet LANGSNAP (Mitchell et al., 2017) déjà mentionné. A Montpellier, nous avons ainsi souhaité contribuer à ces recherches en constituant un corpus de productions recueillies auprès d'étudiants francophones en mobilité Erasmus+ dans un pays anglophone. Pour ce projet, les cinq étudiants suivis ont participé à cinq reprises à un entretien semi-guidé : juin 2018, novembre 2018, janvier 2019, mars 2019, juin 2019. Ces entretiens ont donné lieu à plus de douze heures d'enregistrements, qui sont maintenant presque entièrement transcrits, et que nous pourrons bientôt commencer à analyser. Ce corpus sera

utilisé pour des analyses portant sur divers aspects linguistiques, dont le développement du lexique. La question du développement lexical pendant un séjour en immersion a déjà été abordée par des chercheurs comme Ife, Vives Boix et Meara (2000), Fitzpatrick (2012) ou Briggs (2015), et ces recherches ont généralement montré un effet positif du séjour à l'étranger sur l'acquisition du lexique. Toutefois, il existe, à mon avis, une marge d'amélioration et d'élargissement de ces études dans la mesure où les analyses précédentes se limitent généralement au développement révélé grâce à différents tests de vocabulaire. Si les tests de vocabulaire constituent les outils importants dans des recherches sur le lexique, ils ne peuvent, pour des raisons purement pragmatiques, tester qu'un petit échantillon d'items lexicaux. Il me semble donc que les résultats des tests de vocabulaire gagneraient à être complémentés par une analyse des productions fournies par les apprenants. C'est précisément cette approche qui a été adoptée dans le projet PROLINGSA. Chacun de nos cinq participants a fait un test de connaissances productives du vocabulaire au début et à la fin du projet (Lex30, Meara & Fitzpatrick, 2000). Les résultats de ces tests pourront être mis en lien avec les capacités productives visibles dans les entretiens semi-guidés.

L'utilisation du test Lex30 dans le cadre du projet PROLINGSA m'a amenée à entrer en contact avec Jon Clenton (Hiroshima University), rencontre qui a mené au dernier projet de recherche sur le lexique auquel je participe actuellement. Jon Clenton a publié plusieurs études dans lesquelles il s'est interrogé sur la nature des connaissances lexicales productives. Il a également cherché à savoir quels aspects de ces connaissances sont mobilisés par les différents tests de connaissances productives, dont le test Lex30 (Fitzpatrick & Clenton, 2010, 2017). J'ai été particulièrement intéressée par cette seconde question, et de cet intérêt commun est née une collaboration que je présenterai brièvement ici. En effet, lorsque nous avons voulu choisir le test de vocabulaire à utiliser dans le cadre de PROLINGSA, le choix s'est avéré difficile pour mes collaboratrices et moi, car il existe de nombreux tests qui disent évaluer ce que l'on souhaitait mesurer, à savoir les connaissances lexicales productives du vocabulaire en anglais. Or, il est généralement admis que les connaissances productives recouvrent une grande variété de connaissances : la prononciation d'un mot, son orthographe, sa définition, ses synonymes, ses collocations, *etc.* (voir Nation, 2001, p. 27, pour une liste plus complète). Se pose donc la question difficile de savoir quels aspects parmi tous ceux qui constituent les connaissances productives sont en réalité mesurés par un test donné.

Fin 2018, Jon Clenton, Hosam Elmetaher (doctorant de J. Clenton, Nagoya University) et moi-même avons décidé d'explorer cette dernière question pour trois tests qui prétendent évaluer la même chose, à savoir les connaissances productives du lexique en anglais : le *productive vocabulary levels test* (Laufer & Nation, 1999), le G_Lex (Fitzpatrick & Clenton, 2017) et le Lex30 (Meara & Fitzpatrick, 2000). Dans ses travaux collaboratifs (notamment Fitzpatrick & Clenton, 2017), Jon Clenton avait déjà lancé une réflexion autour de la nature des connaissances évaluées par différents tests. Notre propre collaboration prend ces travaux comme point de départ, tout en apportant un éclairage nouveau sur les débats concernant les tests de connaissances productives du lexique. Comme Fitzpatrick et Clenton, nous avons demandé à un même groupe d'apprenants de faire les trois tests, car la comparaison des résultats de plusieurs tests pour un même apprenant permet d'établir des similitudes et des différences entre les différents tests. Notre projet collaboratif apporte un éclairage nouveau du fait principalement de deux décisions méthodologiques. D'une part, nous avons sollicité la participation d'apprenants de l'anglais L2 de deux niveaux de compétence différents et de deux origines linguistiques différentes : des apprenants japonais qui avaient un niveau A2 en anglais (n = 100) et des apprenants francophones de niveau B2 (n = 50). En effet, alors que les discussions autour

de la validité d'un test n'admettent pas généralement que les connaissances mesurées puissent varier en fonction du niveau ou de l'origine linguistique de l'apprenant, certaines recherches commencent à souligner l'importance de ces deux facteurs (voir Booth & Clenton, 2020). Pour prendre comme exemple l'importance du niveau de compétence, Walters (2012) a demandé à 77 apprenants turcs de l'anglais de trois niveaux de compétence différents de faire le Lex30, et ses résultats l'ont amené à une conclusion saisissante : elle écrit que ce test « may be a valid test of productive vocabulary use for higher proficiency students, [whereas] it is more valid as a test of productive recall at the lower levels" » (p. 183). En d'autres termes, il se peut que le même test ne révèle pas le même type de connaissances en fonction du niveau de l'apprenant. La seconde décision méthodologique qui nous permettra de contribuer à la discussion autour de la nature des connaissances réellement mesurées est la décision de recueillir des données longitudinales. A la différence des études précédentes (Fitzpatrick & Clenton, 2017 ; Walters, 2012), l'ensemble de nos 150 participants ont fait le *productive vocabulary levels test,* le G_Lex et le Lex30 à deux reprises, une fois au début d'un semestre universitaire et une fois à la fin. Cette décision est significative puisque cela nous permettra pour chacun des deux groupes de savoir lesquels des trois tests détectent un changement au niveau des connaissances productives dans le temps. Au préalable, et en fonction des caractéristiques des trois tests étudiés, nous avons émis des hypothèses concernant leur susceptibilité à détecter un tel changement, et ces hypothèses se basent notamment sur les aspects des connaissances productives que nous pensons être mesurés par les trois tests. Les données longitudinales nous permettront de vérifier ces hypothèses et ainsi de contribuer à la discussion plus générale sur leur validité.

***

J'arrive ainsi à la fin de la présentation de mes recherches sur le lexique. Il me semble que ces travaux, menés tous sur une dizaine d'années, dévoilent une diversité importante, tant au niveau de l'approche adoptée qu'au niveau de l'objet d'étude. Cette diversité reflète les changements dans mes intérêts intellectuels, nourris par de nouvelles collaborations, mais également par mon installation en France et mon contact avec une communauté de recherche différente de celle qui m'a formée. Je me tourne maintenant vers le second volet de mes recherches, qui porte sur la variation dans l'acquisition de phénomènes morphosyntaxiques.

2. La variation

L'ouvrage *Theories in second language acquisition: An introduction*, coordonné par VanPatten et Williams (2015), présente dix théories utilisées dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des L2. L'ouvrage s'achève par une conclusion rédigée par Ortega, dans laquelle elle identifie les deux notions de *systématicité* et de *variabilité* comme étant « paramount in disciplinary understandings of interlanguage » (2015, p. 251). Selon Ortega, les dix théories abordées dans le livre se distinguent par rapport à l'importance accordée à ces deux notions (voir son tableau 13.2). Il est intéressant de noter que, malgré l'importance évidente de la notion de la variabilité dans les théories utilisées dans des recherches en acquisition des L2 (importance justement soulignée dans la conclusion d'Ortega), VanPatten et Williams ont choisi de ne pas inclure le variationnisme parmi les théories traitées dans leur livre. Or, le variationnisme est sans doute la théorie qui est allée le plus loin dans la conceptualisation de la variation, que ce soit dans le domaine de la linguistique ou plus spécifiquement dans les recherches en acquisition des L2. Ce choix a priori surprenant s'explique peut-être par la position quelque peu marginale qu'occupe le variationnisme dans les recherches en acquisition des L2, surtout dans un contexte nord-américain où, selon Atkinson (2011), les recherches en L2 sont dominées par une orientation cognitiviste. Si les approches cognitivistes prédominent, il existe néanmoins de nombreuses autres manières d'étudier l'acquisition des L2. En effet, Firth et Wagner ont constaté dès 1997 un « social turn » dans les recherches en acquisition d'une L2, dans la mesure où une vision de l'acquisition comme pratique sociale située semblait gagner du terrain. Le variationnisme, approche développée en sociolinguistique par Labov (1966), participe de ce virement social, ce qui est souligné explicitement (si ce n'est pas nommément) par Ortega (2013, p. 3) :

> Unprecedented in the social turn was the convergence of, on the one hand, efforts to dissociate from the quantitative, cognitive, positivist epistemologies dominant in SLA until the mid 1990s and, on the other hand, to refocus empirically on variation rather than universals and on individuals as much as on groups, with the allowance and even privileging of nontraditional explanations involving noncausal and probabilistic perspectives.

En effet, si les études variationnistes sont généralement quantitatives, elles proposent une approche probabiliste à l'étude de la variation intra- et interindividuelle.

C'est William Labov (1966), sociolinguiste de l'University of Pennsylvania, qui est responsable du développement de l'approche appelée aujourd'hui variationnisme. Trois observations forment le socle de cette approche :

- Le locuteur peut utiliser plusieurs formes pour exprimer la même fonction, ce qui mène à la variation (ou variabilité) dans les emplois ; les formes en variation s'appellent *variantes* ;
- Cette variation peut être systématique : dans ce cas, la présence de certains facteurs linguistiques et / ou extralinguistiques (ex. facteurs sociaux, caractéristiques des individus et des situations de communication) favorisent l'emploi d'une variante plutôt que d'une autre ;
- En identifiant des cas de variation systématique et les facteurs qui expliquent cette variation, nous contribuons à mieux comprendre la capacité langagière de l'être humain en tant que pratique influencée par des facteurs internes et externes à la langue

Ainsi, selon les chercheurs variationnistes, toute pratique langagière se caractérise par de la variation. C'est la caractérisation de la variation systématique – ou, pour le dire différemment, l'identification de la grammaire probabiliste qui sous-tend celle-ci – qui est au coeur des études variationnistes : « [u]nder variationist approaches, grammars are viewed as probabilistic systems, and the rules that govern them are described in terms of predictive factors that favor or disfavor (rather than requiring) the use of a given form » (Geeslin & Garrett, 2018, p. 22). L'objectif des analyses variationnistes est ainsi de proposer des modèles (statistiques) qui reflètent ces systèmes langagiers. Pour ce faire, il faut identifier les facteurs qui influent de manière significative sur le cas de variation à l'étude. Cette identification se fait généralement grâce à des analyses quantitatives effectuées sur des corpus, analyses qui évaluent en parallèle l'importance de nombreux facteurs – extralinguistiques (ex. âge, sexe, situation d'énonciation) et / ou linguistiques (ex. polarité, nature du mot) – dans un seul modèle statistique (ces modèles se reposent généralement sur différents types de régressions, linéaires, multivariées, *etc.*). En plus d'étudier des cas de variation synchronique, les variationnistes s'intéressent également aux changements linguistiques dans le temps, et considèrent que la variation peut agir en tant que moteur de certains changements. Grâce à la focalisation sur la variation et à l'intérêt porté au changement, le variationnisme propose un cadre d'analyse naturellement bien adapté à l'étude de ces systèmes variables et évolutifs que sont les interlangues.

Les recherches variationnistes en L2 sont bien établies dans le domaine de l'acquisition des L2 depuis plusieurs décennies (ex. Tarone, 1988). Dans la vaste majorité de ces recherches, les auteurs explorent la capacité des apprenants d'une L2 à acquérir des cas de variation sociolinguistique manifestes dans la langue qu'ils apprennent. Autrement dit, ces recherches identifient un cas de variation qui caractérise des emplois natifs de la langue cible (ex. l'expression variable du *ne* dans la négation en français) pour ensuite étudier l'acquisition de cette structure variable chez les apprenants. Ainsi, et à la différence de la plupart des recherches dans le domaine de l'acquisition des L2, dans les recherches variationnistes, la structure qui est apprise est variable (voir quelques exemples dans le tableau 3). Cette différence n'est pas anodine et complique sensiblement le défi acquisitionnel.

Tableau 3. *Exemples de variation sociolinguistique*

Structure variable	Exemple	Exemples d'études en L2
Prononciation		
/l/ ~ Ø en français	*Ils sont :* [ilsõ] ~ [isõ]	Howard, Lemée, & Regan (2006)
/θ/ ~ /s/ en espagnol	*cocer* 'cuisiner' *:* [koθeɾ] ~ [koseɾ]	Knouse (2012)
Lexique		
Français	*automobile, auto, voiture, char, machine*	Nadasdi, Mougeon, & Rehner (2008)
Négation		
Français	*je ne sais pas / je sais pas*	Donaldson (2017)
Subjonctif / indicatif		
Français	*Je ne crois pas qu'il viendra / vienne*	Gudmestad & Edmonds (2015)
Espagnol	*Espero que vienes / vengas* 'J'espère que tu viens / viennes'	Gudmestad (2012)
Pronoms personnels		
Français	*Tu* vs. *Vous*	Dewaele (2004b) ; Edmonds & Guesle-Coquelet (2015)
	On vs. *Nous*	van Compernolle (2008)
Expression du sujet		
Espagnol	*Carla está cansada / Ella está cansada / está cansada* 'Carla est fatiguée / Elle est fatiguée / Ø est fatiguée'	Gudmestad, House, & Geeslin (2013)
Futur		
Français	*Je prends / vais prendre / prendrai le train demain*	Edmonds et al. (2017)
Anglais	*I'm taking / going to take / will take the train tomorrow*	Blondeau, Dion, & Ziliak Michel (2014)

Ainsi, pour chaque cas de variation sociolinguistique, le défi qui se présente aux apprenants est complexe. Dans un premier temps, ils doivent reconnaître que la variation existe, et ce malgré le fait que la variation est rarement enseignée. Je pourrais aller même plus loin : non seulement la variation sociolinguistique est-elle rarement enseignée, mais pour certaines structures variables, l'existence de la variation peut être tout simplement niée. Ceci est particulièrement clair avec un cas de variation comme le subjonctif / l'indicatif en français. L'enseignement de la distinction de mode en français L2 se fait souvent grâce à une approche sémantique (Lepetit, 2001 ; Sanctobin & Verlinde, 2000), où certaines catégories sont censées appeler de manière systématique l'utilisation du subjonctif (ex. le doute ou la volonté), alors que d'autres nécessiteront l'utilisation de l'indicatif (ex. la certitude). Cette présentation, largement répandue dans les manuels, passe sous silence la variation qui existe chez les locuteurs natifs, et ainsi fait croire – aux apprenants, mais également à leurs professeurs – que l'utilisation du subjonctif versus l'indicatif est catégorique en français. Pour les apprenants, cette manière de présenter l'utilisation du subjonctif et de l'indicatif leur donne l'impression qu'il leur suffit d'apprendre les règles qui régissent ce point de langue (approche qui est vouée à l'échec, si on reconnaît qu'il s'agit d'une structure variable). Quant aux professeurs, j'ai pu observer (dans le contexte des cours que j'ai assurés sur l'enseignement de la grammaire pour des étudiants en licence et en Master FLE) que les néo-enseignants étaient convaincus que l'opposition entre le subjonctif et l'indicatif était catégorique, et que leur propre hésitation entre les deux modes était tout simplement la preuve de leur manque de connaissances. Présenter une structure variable comme étant catégorique peut ainsi donner naissance à de l'insécurité linguistique.

Pour revenir à l'acquisition d'une structure variable, une fois que l'apprenant reconnaît qu'il existe deux (ou plusieurs) manières d'exprimer une même fonction, il lui reste deux tâches principales à accomplir : (a) découvrir les fréquences relatives des différentes variantes en jeu et (b) développer une sensibilité aux facteurs (linguistiques et / ou extralinguistiques) qui font que l'une des variantes sera privilégiée par rapport à la (ou les) autre(s) dans certains co(n)textes. Ainsi, selon Geeslin et Long (2014, p. 191), le développement dans l'acquisition de la variation sociolinguistique

> can be understood through changes in the frequency of use of a given form, changes in the linguistic and extra-linguistic factors that constrain that use, and, more subtly, changes in the distribution of the rates of use across the categories of those constraining variables.

Nous verrons, dans la partie qui suit, quelques exemples d'études qui détaillent les trajectoires acquisitionnelles empruntées par des apprenants d'une L2 dans leur acquisition de telles structures.

Jusqu'à présent, ma présentation n'a fait état que de la variation sociolinguistique, c'est-à-dire, des cas de variation manifestes dans la langue cible et influencés par des facteurs linguistiques et / ou extralinguistiques. Si c'est ce type de variation qui est analysé dans la vaste majorité des études, il existe un autre type de variation dans le paysage variationniste en L2. En effet, dans sa thèse de doctorat, Rehner (2002) a opposé la variation de Type II (qui correspond à la variation sociolinguistique à la Labov) à la variation de Type I (ou variation interlangagière). Dans la conception de Rehner, la variation de Type I correspond à de la variation qui est spécifique à l'interlangue. En d'autres termes, pour ces cas de variation, les apprenants font une utilisation variable – mais systématique – de structures qui ne sont pas variables pour des locuteurs natifs. Un exemple de variation de Type I est la variation dans l'expression du genre grammatical (Edmonds, Gudmestad & Metzger, à paraître). Alors qu'il est bien connu que certains apprenants utilisent des modificateurs

masculins et féminins avec le même nom (ex. *le chose, la chose*), cette variation n'est pas présente dans l'input qu'ils peuvent recevoir des natifs.[5]

Mes propres travaux en variationnisme ont porté sur des cas de variation sociolinguistique (Edmonds & Gudmestad, 2015 ; Edmonds, Gudmestad, & Donaldson, 2017 ; Edmonds & Guesle-Coquelet, 2015 ; Gudmestad & Edmonds, 2015, 2016 ; Gudmestad, Edmonds, Donaldson, & Carmichael, 2018, à paraître) comme sur des cas de variation interlangagière (Edmonds & Gudmestad, 2018a, à paraître ; Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad et al., 2019). Pour présenter mes travaux sur la variation, je respecterai cette division, à commencer par mes travaux sur la variation de Type II avant d'aborder mes projets ayant porté sur la variation de Type I. Avant de présenter mes recherches, il me semble important de souligner que la vaste majorité de ces projets a été menée en collaboration avec Aarnes Gudmestad, *Associate Professor* en linguistique espagnole à Virginia Polytechnic Institute and State University. Aarnes et moi avons été formées toutes les deux à Indiana University au même moment, mais dans des départements différents. Alors que la formation d'Aarnes a été fortement variationniste, le variationnisme a joué un rôle relativement mineur dans ma propre formation, sous forme de deux cours en sociolinguistique quantitative avec la Professeur Julie Auger. Il serait difficile d'exagérer l'importance dans mon parcours intellectuel de cette collaboration, qui dure depuis 2011, avec Aarnes Gudmestad. Nos travaux communs ont mené à l'élargissement des outils méthodologiques et des perspectives théoriques à ma portée, ce qui a par la suite fait évoluer ma manière d'aborder mes analyses de l'interlangue, notamment en changeant ma vision de la variation et des erreurs. En outre, après ma propre formation qui a privilégié la linguistique expérimentale, c'est à travers le variationnisme que j'ai pu expérimenter l'étude de productions libres (et plus naturelles). En effet, si mes premiers travaux variationnistes adoptaient des approches quasi-expérimentales, mes recherches actuelles sont majoritairement des études basées sur corpus. La collaboration avec Aarnes sur nos projets variationnistes communs a joué un rôle clé dans cette transition. Et, surtout, mes travaux avec Aarnes m'ont montré le potentiel d'une collaboration réussie : les discussions intellectuelles difficiles mais stimulantes, les prises de risque qu'on n'aurait peut-être pas osé seuls, le soutien moral. Cette deuxième partie de ma note de synthèse n'aurait pas existé sans cette collaboration.

Dans ce qui suit, je commencerai par la présentation des travaux que j'ai effectués sur deux cas de variation sociolinguistique en français L2 : la variation entre le subjonctif et l'indicatif et la variation dans l'expression du futur. Par la suite, seront présentés les travaux variationnistes que j'ai menés sur un cas de variation interlangagière en français et en espagnol L2 : l'expression du genre grammatical. Pour finir, j'indiquerai brièvement les pistes que suivent mes recherches variationnistes en cours et mes projets futurs ; plus précisément, je mentionnerai des projets portant sur l'expression variable du sujet verbal en espagnol L2, sur les quantificateurs en anglais L1 et L2, ainsi que sur l'expression de la pluralité en espagnol L2.

2.1 La variation sociolinguistique (variation de Type II)

L'acquisition d'une L2 nécessite la maîtrise d'un nombre important de compétences : les compétences lexicales, grammaticales, phonétiques, discursives, pragmatiques, sociolinguistiques, *etc*. C'est cette dernière catégorie de compétences qui sera au centre de cette sous-partie. Geeslin et

[5] Il peut y avoir des exemples de variabilité en genre, mais ces cas ne constituent pas des cas de variation *systématique* (s'agissant de lapsus, souvent corrigés par le locuteur lui-même).

Garrett (2018, pp. 21-22) propose la définition suivante de la compétence sociolinguistique en L2 : « the ability to vary one's speech according to context, to reflect one's own social identity and assessment of the context of interaction, and to interpret this variation in the language of others ». Selon ces auteurs, maîtriser la variation sociolinguistique (c'est-à-dire, la variation de Type II) fait partie de la compétence sociolinguistique. Comme précisé dans l'introduction à cette partie de la note de synthèse, l'acquisition de la variation sociolinguistique requiert trois choses de l'apprenant:

(2) a. Identification du cas de variation : quelles formes sont en variation ? quelle fonction est exprimée grâce à ces formes ?

b. Développement d'une sensibilité à la fréquence des formes

c. Développement d'une sensibilité aux facteurs qui influent sur l'utilisation des formes

Pour prendre comme exemple l'expression du *ne* en français, l'apprenant doit dans un premier temps découvrir que la négation en français peut être exprimée de deux manières : soit avec deux éléments non continus (*ne* V *pas/plus/jamais*), soit avec un seul élément post-verbal (V *pas/plus/jamais*). Quant aux deux défis restants, l'apprenant doit reconnaître que la négation est exprimée plus fréquemment sans le *ne* qu'avec le *ne* (du moins, à l'oral) et que l'utilisation du *ne* est influencée par de nombreux facteurs, tels la formalité de la situation (plus la situation est formelle, plus le *ne* est prononcé) et la nature du deuxième élément de négation (le *ne* est prononcé le plus souvent dans *ne* V *que*) (voir Ashby, 1981). Le défi acquisitionnel est ainsi complexe. Le premier but des travaux sur l'acquisition de la variation sociolinguistique est de cerner la capacité des apprenants à acquérir ces cas de variation, et ensuite de comprendre l'évolution dans son acquisition à travers le temps et en fonction du niveau de compétence de l'apprenant. Pour ma part, certains de mes travaux collaboratifs (sur l'acquisition de la distinction modale et de l'expression du futur) en français L2 ont contribué à avancer les recherches en lien avec cet objectif. Un second objectif qui a donné lieu à de nombreuses études concerne l'influence du contexte d'apprentissage sur l'acquisition de la variation sociolinguistique. En effet, comme souligné précédemment, la tendance dans l'enseignement à écarter des cas de variation signifie que la découverte de la variation advient souvent à l'extérieur de la classe de langue. En parlant de la compétence sociolinguistique en général, Dewaele (2004a, p. 314) remarque que « [o]nly a prolonged and regular contact with NS of the TL [target language] seems to have a noticeable effect on the learners' sociolinguistic competence. » Il est donc logique que les chercheurs aient porté un regard particulier sur l'acquisition des structures variables dans des programmes d'immersion (ex. Mougeon, Nadasdi, & Reyner, 2010) ou pendant des séjours à l'étranger (ex. Geeslin & Garrett, 2018 ; Regan, Howard & Lemée, 2009). Dans certaines de mes recherches sur l'expression du futur et dans un article co-écrit avec C. Guesle-Coquelet sur les pronoms d'adresse, je me suis intéressée à la variable du contexte d'apprentissage et, plus particulièrement, à l'influence d'un séjour en immersion sur l'acquisition de structures variables. Dans ce qui suit, je me servirai de ces deux objectifs – comprendre l'acquisition de la variation en L2 et interroger l'impact du contexte d'apprentissage sur cette acquisition – afin d'organiser la présentation de mes travaux.

Le tableau 3 présente un échantillon de structures variables qui ont fait l'objet d'études dans le domaine de la recherche sur l'acquisition d'une L2. Les structures étudiées touchent à plusieurs composantes, concernant principalement la prononciation et la morphosyntaxe ; il n'existe que très peu d'études variationnistes sur l'acquisition de la variation lexicale en L2 (ex. Nadasdi et al., 2008), constat auquel je reviendrai au moment de présenter mes futures recherches. Il convient de

reconnaître que l'application d'une approche variationniste à certaines de ces composantes (et, notamment, à la morphosyntaxe) a fait l'objet de débat. Ce débat tourne autour de la première étape présentée en (2), et plus particulièrement autour de l'identification d'une seule fonction (ou signification) qui est exprimée par deux ou plusieurs formes. Ce qui pose question pour certains, c'est justement l'idée que deux (ou plusieurs) formes soient utilisées pour exprimer une seule *fonction / signification.* En effet, le variationnisme considère que les formes en variation sont interchangeables d'un point de vue sémantique et référentiel : *je ne sais pas* et *je sais pas* signifient, pour un variationniste, la même chose. Dans les contextes de variation (appelés *enveloppes de variation*, Tagliamonte, 2012), les préférences observées d'une forme sur l'autre n'ont ainsi aucune incidence sur le contenu du message exprimé. En revanche, ce que révèlent ces préférences, c'est l'influence des facteurs sociaux, contextuels, linguistiques, *etc.* sur la variable étudiée. Ce principe d'interchangeabilité (ou d'équivalence) ne semble pas avoir suscité de critiques dans les premières études variationnistes, sans doute parce que la plupart de ces recherches se cantonnaient à des cas de variation phonologique. En effet, il semble facile de faire accepter qu'un locuteur qui dit [tɔ:kɪŋ] ou [tɔ:kɪn] exprime bel et bien le même mot : <talking>. En d'autres termes, l'existence de structures variables phonologiques, où un seul et même message peut avoir deux (voire plusieurs) formes phonologiques, n'est pas généralement débattue. Un exemple d'une telle variable en français concerne la (non) prononciation du /l/, avec la plupart des recherches ayant examiné cette variable phonologique dans les mots suivants : pronoms personnels sujet (*il, elle, ils, elles*), pronoms d'objet (*le, la, les, lui, leur*) et les articles définis (*le, la, les*). Il a été en effet constaté, au Canada comme en France, que le phonème /l/ peut ne pas être prononcé dans ces mots, et que la (non) prononciation de ce phonème semble être prédite par des facteurs linguistiques et extralinguistiques (voir Howard et al., 2006).

A partir des années 80, l'approche variationniste a commencé à être utilisée pour étudier des cas de variation dans d'autres composantes langagières et, notamment, pour des cas de variation morphosyntaxique. Dans un article paru en 1988, Sankoff argumente en faveur de l'extension de l'approche variationniste vers d'autres domaines langagiers. S'il reconnaît que « [s]yntactic and pragmatic equivalence and lexical synonymy are all controversial concepts, » il postule que « distinctions in referential value or grammatical function among different surface forms can be neutralized in discourse » (p. 153). Cela signifie que dans certains contextes, la différence entre deux formes – phonèmes, morphèmes, structures, items lexicaux – qui sont normalement porteurs de sens différents peut être neutralisée. Dans ces contextes, les deux formes (ou *variantes*) sont bel et bien équivalentes en termes de « referential value or grammatical function ». C'est précisément ces contextes de neutralisation qui sont étudiés dans les analyses variationnistes, qui visent à découvrir ce qui influe sur le choix (inconscient) que fait le locuteur entre les deux formes possibles. Comme nous verrons par la suite, mes propres travaux collaboratifs en variationnisme ont appliqué cette approche à des cas de variation morphosyntaxique en français et, plus récemment, en espagnol.

Le premier cas de variation morphosyntaxique que j'ai étudié a été la variation modale entre le subjonctif et l'indicatif en français L2. Selon Confais (1990, p. 231), le subjonctif est « le morphème le plus redoutable pour les linguistes, mais aussi pour les enseignants du français et les auteurs de manuels scolaires ». Il me semble que « apprenant du français langue étrangère » pourrait également figurer sur cette liste. En effet, mes collègues et amies de l'institut d'études françaises pour étudiants étrangers à l'Université de Pau m'ont fait part régulièrement du caractère tout à fait particulier du subjonctif dans l'imaginaire des apprenants : selon ces enseignantes chevronnées, pour

beaucoup d'apprenants, maîtriser le subjonctif correspondait à un palier particulièrement important dans l'acquisition du français. Le subjonctif est pourtant rare en français : O'Connor DiVito (1997, p. 51), dans une étude de corpus basée sur 53 265 propositions (écrites et orales), ne trouve trace du subjonctif que dans 2% des propositions orales et dans 3% des propositions écrites (dont seulement la moitié concerne des formes distinctes du présent de l'indicatif). Malgré sa rareté, les manuels de français langue étrangère y consacrent de nombreuses pages : Sanctobin et Verlinde (2000), dans une analyse de la présentation du subjonctif dans 26 manuels de grammaire à l'attention de l'apprenant L2, observent que « la plupart des ouvrages proposent des quantités énormes d'informations » (p. 220). En effet, ces auteurs dénombrent pas moins de 600 déclencheurs lexicaux du subjonctif (ex. *il est dommage que, à moins que*), et ils ont pu constater que

> les manuels ont tendance à présenter l'emploi du subjonctif à partir de catégories quasi exclusivement sémantiques (par exemple 'verbes de volonté', 'de sentiment', …). Cette habitude mène à une véritable inflation de dénominations, qui en plus sont très loin de se correspondre d'un ouvrage à l'autre (p. 219).

Ces observations soulignent le fait que nous sommes loin d'un consensus clair autour de l'utilisation du subjonctif, et ce malgré des travaux nombreux sur le sujet. Je suggère, suivant des auteurs tels que Poplack, Lealess et Dion (2013), que cet état d'affaires reflète le manque de reconnaissance de la nature variable de l'opposition subjonctif / indicatif en français.

Poplack et al. (2013) proposent une analyse du subjonctif chez les locuteurs natifs du français en deux volets, à commencer par une analyse du traitement du subjonctif dans 163 grammaires de français (publiées sur une période de cinq siècles) et suivi par une analyse variationniste de l'utilisation du subjonctif dans deux corpus de français parlé dans l'Ottawa, couvrant une période de 100 ans. Pour le premier volet, les résultats ressemblent à ceux rapportés par Sanctobin et Verlinde (2000) pour les grammaires didactiques : Poplack et al. trouvent mention à la fois d'un grand nombre de déclencheurs différents du subjonctif (n = 785) et de catégories sémantiques qui appellent le subjonctif (n = 76), avec très peu d'uniformité (et même des contradictions) d'une grammaire à l'autre. Ensuite, les auteurs utilisent les descriptions des grammairiens pour analyser les emplois du subjonctif et de l'indicatif dans les deux corpus de français parlé, afin d'élucider quels facteurs nous permettent de comprendre les réels emplois de ces deux modes. Les résultats montrent que les facteurs identifiés par les grammairiens comme étant importants pour l'utilisation du subjonctif (et, notamment, la catégorie sémantique) ne sont pas identifiés comme significatifs dans les analyses variationnistes menées par les auteurs. Leurs analyses montrent, en revanche, que l'utilisation du subjonctif dans leurs corpus est en grande partie un phénomène lexical. En d'autres termes, elles découvrent que l'utilisation du subjonctif semble être surtout déterminée par le choix de verbe, à la fois dans la proposition principale que dans la subordonnée, fournissant ainsi un bel exemple de ce que Diessel (2016) appelait *spécificités lexicales*, idée déjà présentée dans la première partie de cette note de synthèse. A titre d'exemple, dans les données du 21ème siècle, les auteurs trouvent que *falloir/vouloir/aimer* + *aller/avoir/être/faire* donnent lieu à une forme subjonctive dans 99% des cas, alors que le subjonctif n'est utilisé que dans 86% des cas quand les mêmes déclencheurs (*falloir/vouloir/aimer*) sont employés en combinaison avec d'autres verbes dans la proposition subordonnée (p. 169). En réfléchissant à l'ensemble de leurs résultats, les auteurs suggèrent que

> the uses and non-uses of the French subjunctive have been shrouded in indeterminacy since the earliest times. Our analyses suggest that this is the product of prescriptive (and more recently, theoretical linguistic) attempts to impose the

> doctrine of form-function symmetry on a phenomenon which is inherently variable. (p. 189)

En d'autres termes, la tendance à nier la variation entre subjonctif et indicatif chez les locuteurs natifs du français a mené à la formulation d'un nombre important de règles prescriptives, règles qui changeaient d'une grammaire à l'autre et qui ne permettaient pas de prédire les actuels emplois des locuteurs. Pour l'apprenant du français L2, cet état d'affaires signifie qu'il sera confronté nécessairement à des indications contradictoires : d'une part, un discours normatif et pédagogique qui prétend que l'opposition entre le subjonctif et l'indicatif est catégorique et régie par une multitude de règles qui changent d'un ouvrage de référence à un autre et, d'autre part, les emplois de francophones qui, eux, font preuve de variation.

Dans Gudmestad et Edmonds (2015), nous avons cherché à examiner l'impact de plusieurs facteurs sur l'emploi du subjonctif et de l'indicatif, tant par des locuteurs natifs que par des locuteurs non natifs du français. Pour ce faire, nous avons élaboré deux tâches expérimentales pour nous permettre d'étudier ce cas de variation morphosyntaxique avec 30 expressions qui introduisent une proposition subordonnée (ex. *c'est clair que, je souhaite que, il est possible que*). Ces 30 expressions ont été réparties de manière équitable entre cinq catégories sémantiques (*certitude, émotion/évaluation, temporalité, incertitude, désir*). Chacune des deux tâches a présenté une série de 30 contextes qui se terminaient par une réplique de dialogue. Pour la tâche 1, les participants devaient compléter la réplique, qui se terminait par une des expressions à l'étude : *Je suis content que*_____. Pour la tâche 2, les participants devaient également compléter la réplique, mais cette fois-ci le verbe leur a été imposé et ils devaient proposer la forme verbale qui leur semblait naturelle : *Je pense qu'on* _____ *(faire) une réservation dans un hôtel*. Les participants à cette étude étaient soit des locuteurs natifs (n = 31), soit des locuteurs non natifs (n = 69) qui vivaient tous dans la même communauté dans le Sud-Ouest de la France au moment de l'étude. Les locuteurs non natifs appartenaient à trois groupes de niveaux différents (B1, B2 et C, selon le CECRL). Pour exploiter nos données non natives, nous avons proposé des analyses différentes en fonction des résultats pour les natifs : en effet, 11 expressions (sur les 30) ont été utilisées uniquement avec le subjonctif ou avec l'indicatif par les natifs, alors que les réponses fournies pour les 19 expressions restantes ont révélé de la variation. A partir de ces résultats, nous nous sommes demandé si le profil de réponses des apprenants serait différent en fonction de si la cible s'avérait catégorique ou variable. Dans l'ensemble, nous avons constaté que les apprenants montraient de la variabilité avec toutes les expressions, y compris celles avec lesquelles les natifs ne montraient aucune preuve de variation. La seule exception à cette observation venait des apprenants les plus avancés (niveau C) : comme cela a été le cas pour les locuteurs natifs, l'ensemble de ces apprenants ont employé l'indicatif avec *penser que* et *savoir que* de manière catégorique. Quant au rôle de la catégorie sémantique, nos résultats suggèrent que ce facteur est important pour l'explication de ces données, mais que la sensibilité des apprenants diffère de celle des natifs.

Le second exemple de variation de Type II sur lequel j'ai travaillé – la variation dans l'expression du futur en français – se distingue de l'opposition subjonctif / indicatif dans la mesure où ce cas de variation est généralement reconnu, à la fois par les grammairiens, par les professeurs de langue et par les apprenants eux-mêmes. Il est admis que le français propose deux formes verbales – le futur simple et le futur périphrastique (ou proche) – qui peuvent être utilisées pour exprimer des événements dans l'avenir. S'il n'est pas rare que certains chercheurs et auteurs de manuels de

français s'arrêtent à ces deux formes, la réalité est sans doute plus complexe. Pour commencer, de nombreux chercheurs (ex. Grimm, 2016 ; Le Goffic & Lab, 2001) soulignent et analysent l'utilisation du présent de l'indicatif pour exprimer un événement futur, généralement (mais pas toujours) accompagné d'un adverbial temporel. Dans le cadre de mes recherches collaboratives sur corpus, nous avons pu montrer que les trois formes déjà mentionnées – le futur simple, le futur périphrastique et le présent – recouvraient plus de 75% des formes verbales utilisées à l'oral pour l'expression du futur par nos participants français (Edmonds, Gudmestad, & Donaldson, 2017). Cela laisse un quart des contextes dans notre corpus qui renvoyaient au futur et dans lesquels une autre forme verbale a été utilisée (voir des exemples de notre corpus en [3]).

(3) a. *faut qu'on **vienne** te voir* (NS1, 60)

b. *il faudrait que samedi matin j'**aille faire** du stretching* (NS3, 154)

c. *et puis on **voudrait s'arrêter** deux jours à Londres au retour* (NS1, 20)

Dans chacun de ces exemples, le prédicat en gras – *venir te voir, aller faire du stretching, vouloir s'arrêter deux jours à Londres* – n'est pas encore réalisé, sa réalisation étant programmée, prévue ou simplement projetée à un moment après l'énonciation. Dans Edmonds et al. (2017), nous avons proposé une étude fonctionnaliste sur l'expression du futur, pour laquelle nous avons analysé un corpus oral d'une durée totale de 8 heures et 20 minutes qui contenait 10 conversations en dyades. Ont participé à chaque conversation un apprenant anglophone du français très avancé et un locuteur natif de son choix (son époux, un ami, *etc.*). Chaque conversation a duré entre 45 et 58 minutes et les participants ont été libres de discuter de ce qu'ils voulaient ; aucun chercheur n'a été présent pendant les discussions. Après avoir fait la transcription des conversations, nous avons procédé à l'identification de tous les contextes qui renvoyaient à une temporalité future. Plus particulièrement, nous avons cherché à identifier tout prédicat fini qui devait se réaliser après le moment de l'énonciation (comme pour les trois exemples en [3]). Nous avons ainsi pu identifier 502 contextes renvoyant au futur pour la partie non native du corpus et 445 pour la partie native. Nous nous sommes ensuite intéressés aux formes verbales employées par ces individus dans ces contextes situés au futur. Alors que la plupart des recherches ne reconnaissent que deux ou trois formes comme étant possibles dans ces contextes, nous y avons trouvé 13 formes verbales différentes dans les données natives, dont 11 ont été également utilisées par les non natifs. Cette étude fonctionnaliste a servi ainsi à caractériser l'étendu de la variation dans l'expression d'une fonction particulière, à savoir l'expression du futur. Ces indications sur la multitude de formes utilisées pour exprimer le futur ont servi de point de départ pour les études variationnistes que nous avons menées par la suite, témoignant ainsi de la complémentarité entre les approches fonctionnaliste et variationniste (voir aussi Kanwit, 2017).

L'existence de la variation dans l'expression du futur en français n'a pas échappé aux chercheurs variationnistes, et il existe de nombreuses études sur le sujet. Avant de présenter mes propres travaux collaboratifs, il convient de s'interroger sur ce que nous savions déjà sur ce cas de variation. Poplack et Dion (2009) – à l'aide du même corpus diachronique qu'utiliseraient plus tard Poplack et al. (2013) pour étudier le traitement du subjonctif – se sont penchées sur le traitement de l'expression du futur par des grammairiens à travers le temps et sur les emplois actuels des différentes variantes à Ottawa. L'analyse du corpus de 163 grammaires a révélé tout d'abord qu'un tiers n'abordaient pas la question de la variation dans l'expression du futur. Pour celles qui traitaient

de ce point de langue, les auteurs ont remarqué que « an unexpectedly large number of functions are assigned to each of the variants: twenty to SF [synthetic future], nineteen to PF [periphrastic future], and fourteen to P [present] » (p. 564). Les auteurs ont également constaté peu de cohérence d'une grammaire à l'autre dans l'attribution des fonctions. Par exemple, si la fonction *exprimer un événement qui se déroulera dans un avenir proche* a été souvent attribuée par les grammariens au futur périphrastique, certains l'ont également attribuée au présent et même au futur simple. Ainsi, tout comme pour le subjonctif, ces auteurs suggèrent que le nombre élevé de fonctions et le manque de consensus dans la description des emplois sous étude découlent en grande partie de la nature variable de la structure en question. Par la suite, les auteurs proposent une analyse variationniste des emplois dans un corpus diachronique de français parlé d'Ottawa, afin de confronter les descriptions tirées des grammaires aux emplois réels. Les deux auteurs ont choisi de se limiter aux futurs simple et périphrastique pour cette analyse. Les résultats révèlent de la stabilité dans l'influence de deux facteurs : (a) en présence de la négation, il y a une tendance forte à utiliser le futur simple et (b) en présence d'un adverbial temporel, le futur simple est utilisé plus souvent que le futur périphrastique. Deux autres facteurs ont été identifiés comme étant importants. Premièrement, plus la situation d'énonciation était formelle, plus les locuteurs avaient tendance à avoir recours au futur simple, et cette tendance était plus forte dans le corpus plus récent, ce qui suggérait qu'elle s'était renforcée dans le temps. Le second facteur concernait la distance entre le moment de l'énonciation et l'événement futur. Alors que ce facteur a été le plus souvent évoqué par les grammairiens, son importance n'a été que marginal dans l'analyse variationniste, avec le futur simple bénéficiant d'une légère préférence quand il s'agissait d'exprimer des événements qui auraient lieu à un futur lointain. Ce qu'il faut retenir de cette étude, c'est que l'expression du futur en français constitue bel et bien une structure variable, et cette variation systématique semble être influencée à la fois par (au moins) un facteur extralinguistique (la formalité de la situation) et par des facteurs linguistiques (négation, présence d'un adverbial temporel, distance entre le moment d'énonciation et l'événement futur).

Dans mes travaux en collaboration, nous avons cherché à mieux comprendre ce cas de variation tel qu'il se manifeste parmi des locuteurs du français métropolitain, avec une étude qui a été consacrée à l'expression du futur parmi un groupe de locuteurs natifs (Gudmestad, Edmonds, Donaldson & Carmichael, 2018) et deux études qui ont examiné, avec des méthodologies différentes, l'expression du futur parmi des apprenants du français L2 (Edmonds & Gudmestad, 2015 ; Gudmestad et al., à paraître). L'étude la plus récente – Gudmestad et al. (à paraître) – sera détaillée ici. Cette étude a fait suite à l'analyse fonctionnaliste (Edmonds et al., 2017) déjà détaillée, et se base sur le même corpus de conversations entre un locuteur anglophone très avancé en français et une personne (francophone) de son choix. Il sera rappelé que l'étude présentée dans Edmonds et al. a identifié de nombreuses formes verbales employées dans des contextes renvoyant au futur, dont trois – le futur simple, le futur périphrastique et le présent – qui ont été particulièrement fréquentes. Malgré la fréquence élevée du présent dans ces contextes, la plupart des recherches variationnistes précédentes (y compris l'étude de Poplack & Dion, 2009, qui vient d'être présentée) ont limité leur analyse aux emplois du futur simple et du futur périphrastique. Nos analyses de l'expression du futur se démarquent donc par notre choix d'inclure le présent. Ce choix nous a obligées à explorer de nouveaux outils analytiques et, notamment, nous a amenées à l'utilisation des régressions multinomiales, qui nous donnent la possibilité d'explorer une variable dépendante qui n'est pas binaire. Dans le cas de nos études, la variable dépendante se déclinait en trois catégories : le futur

simple, le futur périphrastique, le présent. Je reviendrai plus en détails sur cette décision méthodologique importante dans la troisième partie de cette note. Pour l'instant, je souligne le fait qu'elle nous a permis de mieux tenir compte de la complexité inhérente à ce cas de variation en identifiant les facteurs qui prédisent l'emploi de chacune des trois formes comparées entre elles.

Dans l'étude de Gudmestad et al. (à paraître), nous nous sommes intéressés à l'expression variable du futur en français L1 et à son acquisition en français L2. Les données tirées du corpus utilisé pour l'analyse fonctionnaliste dans Edmonds et al. (2017) ont été réanalysées à l'aide de deux régressions multinomiales, l'une pour les 10 locuteurs non natifs et l'autre pour les 10 locuteurs natifs qui ont pris part aux conversations. Dans la partie non native du corpus, un total de 345 contextes qui renvoyaient au futur et qui contenaient l'une des trois formes verbales les plus fréquentes a été comptabilisé, alors que 308 contextes ont été répertoriés dans la partie native du corpus. Le futur périphrastique a été la forme la plus fréquente chez les natifs (51,6%) comme chez les non natifs (58%), suivi du présent (25,3% chez les natifs ; 27,5% chez les non natifs) et enfin du futur simple (23,1% pour les natifs ; 14,5% pour les non natifs). Dans nos analyses multinomiales, nous avons examiné l'impact potentiel de quatre facteurs sur l'expression variable du futur : la polarité, la présence d'un adverbial temporel, la distance entre le moment d'énonciation et l'événement futur et la formalité. L'ensemble de ces facteurs avait été étudié dans des recherches précédentes (portant, pour la plupart, sur différentes variétés du français au Canada). Le dernier facteur – la formalité – appelle des précisions en termes de son opérationnalisation. Si des auteurs tels que Poplack et Dion (2009) ont trouvé que plus la situation était formelle, plus les locuteurs avaient tendance à avoir recours au futur simple, dans nos propres recherches, nous nous sommes heurtés à la difficulté de circonscrire ce qui correspondrait à une situation d'énonciation (relativement) formelle dans un corpus de conversations informelles comme le nôtre. Après avoir passé en revue plusieurs manières d'opérationnaliser l'idée de *formalité,* nous avons opté pour l'inclusion d'un facteur sociostylistique qui avait déjà fait l'objet de recherche dans des études variationnistes (ex. Donaldson, 2017), à savoir la nature sérieuse (ou non) du sujet abordé. En ce qui concerne les structures variables, plusieurs études ont ainsi démontré que les variantes formelles avaient tendance à être employées quand le sujet de conversation portait sur un thème sérieux (ex. la religion, l'éducation, le monde professionnel, *etc*., voir Poplack & St-Amand, 2007, pour la liste complète). Dans le cas de l'expression variable du futur, il nous semblait raisonnable de s'attendre à ce que le futur simple (variante formelle) soit plus utilisé quand la conversation vire vers des thèmes sérieux qu'à d'autres moments.

Les résultats de notre analyse des données natives ont révélé que les quatre facteurs ont contribué de manière significative à l'explication de la variation dans leurs emplois ; chez les non natifs, seuls deux des quatre facteurs (présence d'un adverbial temporel et la nature sérieuse du sujet) se sont avérés significatifs. Plus précisément, comme les locuteurs natifs avec qui ils conversaient, les non natifs avaient tendance à employer le présent pour faire référence au futur en présence d'un adverbial spécifique (ex. *à trois heures*). Quant au facteur de formalité, nous avons constaté que quand le thème abordé était sérieux, les non natifs préféreraient le futur simple au présent (comme les natifs) mais également au futur périphrastique (et, en cela, ils différaient des natifs). Pour les deux autres facteurs, nous avons observé que les natifs avaient plus tendance à employer le futur périphrastique (comparé au futur simple) quand le l'événement futur se situait dans un avenir très proche (sous 24 heures) et que le futur simple était préféré en cas de négation ; aucun de ces deux facteurs n'était significatif dans l'analyse des données non natives. Ces divergences entre les facteurs

qui influent sur l'expression du futur chez les non natifs et les natifs nous ont interpellés, car des études antérieures menées sur ce même corpus avaient révélé que ces non natifs – qui vivaient en France depuis en moyenne 18 ans (allant de 4 ans 3 mois à 47 ans 3 mois) – avaient réussi à développer une sensibilité qui ressemblait à celle des natifs pour des cas de variation tels que l'expression du *ne* (Donaldson, 2017) et les formes interrogatives (Donaldson, 2016). Nous nous sommes ainsi attendus à ce que ces non natifs aient également réussi à acquérir une sensibilité aux facteurs importants pour l'expression du futur, et dans la dernière partie de Gudmestad et al. (à paraître), nous nous sommes livrés à une réflexion sur les caractéristiques qui distinguent les trois cas de variation et qui pourront peut-être permettre de comprendre les résultats divergents entre les trois études. Pour conclure l'article, nous avons souligné l'intérêt et même l'importance de mener des études complémentaires sur un seul et même corpus (ex. Howard, 2012a) : alors que les chercheurs peinent souvent à faire des comparaisons entre études – les différences entre les participants et les méthodologies rendant souvent périlleuses les comparaisons –, des études complémentaires menées sur un seul corpus permettent de contourner beaucoup de ces difficultés, tout en fournissant des informations importantes sur, par exemple, l'ordre d'acquisition (dans notre cas, d'une sous-composante de la compétence sociolinguistique).

Pour terminer cette sous-partie, j'aborderai mes recherches sur l'acquisition de la variation sociolinguistique dans lesquelles mes co-auteurs et moi avons examiné l'impact du contexte d'apprentissage (et plus particulièrement, du séjour en immersion) sur l'acquisition de la variation de Type II (Edmonds & Guesle-Coquelet, 2015, sur les pronoms d'adresse et Gudmestad & Edmonds, 2016, sur l'expression du futur). Il existe maintenant un nombre important d'études qui interroge, de manière générale, le rôle du contexte d'apprentissage sur l'acquisition d'une L2, dont beaucoup portent sur l'impact d'un séjour en immersion (Kinginger, 2009 ; Llanes, 2011). Les résultats de ces études démontrent – sans grande surprise – les bienfaits généraux du séjour en immersion ; dans la sous-partie suivante (sur la variation interlangagière), je reviendrai sur ces recherches. Pour l'instant, je me concentre sur la variation de Type II et sur le développement de cet aspect de la compétence sociolinguistique lors d'un séjour en immersion. Selon Linford, Zahler et Whatley (2018, p. 247) « [r]esearch indicates that the L2 acquisition of Type II variation is affected by the type and the quantity of exposure that the learner has with the target language. » En effet, cette étude montre qu'au terme d'un séjour de six semaines à Valencia (Espagne), les jugements des apprenants de l'espagnol L2 par rapport à la (non) réalisation du pronom personnel de la première personne au singulier (*yo estoy cansada* 'je suis fatiguée' vs. *estoy cansada* 'Ø suis fatiguée') avaient changé : dans l'ensemble, l'analyse des réponses de ces apprenants a révélé une sensibilité grandissante aux règles probabilistes qui caractérisent les réponses natives. Encore plus important, les auteurs ont trouvé que plus un apprenant disait avoir eu du contact avec des natifs, plus ce changement était marqué. Ce mouvement en direction des normes natives de la communauté dans laquelle les apprenants effectuent leur séjour est un résultat relativement répandu dans ces recherches, et montre entre autres choses, une sensibilité de la part des apprenants à la fréquence des formes dans l'input (Geeslin & Garrett, 2018) et une sensibilité (nouvelle ou accrue) aux variantes informelles. Dans ses recherches sur le développement de la compétence sociolinguistique parmi trois groupes d'apprenants irlandais du français (dont un qui avait effectué un séjour d'un an en France), Howard (2012b) note un emploi plus fréquent des variantes informelles parmi les apprenants ayant séjourné en France. Parmi les structures variables étudiées par Howard se trouve l'expression variable du futur. Dans une analyse portant sur le futur simple, le futur périphrastique et le présent, Howard a

constaté que le futur simple a été la forme la plus fréquemment utilisée dans les entretiens sociolinguistiques menés avec les participants, et ce par chacun des trois groupes. Une comparaison des groupes a toutefois révélé que les étudiants qui avaient passé un an en France avaient un taux d'utilisation du futur périphrastique qui dépassait celui des autres groupes. Selon Howard, cette difference entre les groupes suggère que « it may be that those learners […] in a naturalistic environment are simply more sensitive to use of the informal variant, compared to their counterparts in the foreign language classroom » (p. 217).

Dans une étude publiée en 2016, Aarnes Gudmestad et moi-même avons cherché à faire avancer nos connaissances sur l'acquisition de la référence au futur grâce à une étude comparative portant sur deux facteurs principaux : le contexte d'apprentissage et le niveau des apprenants. Pour cela, nous avons sollicité la participation d'apprenants du français dans deux contextes d'apprentissage différents : des étudiants vivant aux Etats-Unis (n = 37) et des apprenants d'origine nord-américaine participant à un séjour en France (n = 45). Dans chaque groupe, nous avons ensuite réparti les apprenants en deux niveaux de compétences générales, à l'aide d'un *c*-test, afin de pouvoir étudier l'impact du niveau de compétence sur l'acquisition de l'expression variable du futur. Nous avons également sollicité la participation d'un groupe de locuteurs natifs du français métropolitain (n = 30), comme point de comparaison. A la différence de Howard (2012b), qui a étudié l'expression du futur dans des productions orales, nous nous sommes intéressées aux jugements exprimés par nos participants quant à la forme verbale qu'ils préféraient pour l'expression du futur. Pour notre étude, nous avons créé un texte qui racontait une courte histoire. A l'intérieur de l'histoire étaient insérés 30 items. Chaque item correspondait à une réplique manquante dans l'histoire et pour laquelle trois propositions – toutes les trois grammaticales et appropriées dans le contexte de l'histoire – ont été fournies aux participants. Le participant devait ainsi choisir la formulation qu'il préférait parmi les trois propositions, qui ne se distinguaient que par la forme verbale utilisée pour exprimer le futur : le futur simple, le futur périphrastique ou le présent. Un exemple d'item est donné dans le graphique 6.

André et Sarah sont étudiants en France. Un dimanche avant le début des cours du deuxième semestre, ils déjeunent au restaurant. André regarde le menu et dit :

A. Je vais peut-être prendre la soupe à l'oignon et une salade.	____ Je préfère la phrase A.
B. Je prendrai peut-être la soupe à l'oignon et une salade.	____ Je préfère la phrase B.
C. Je prends peut-être la soupe à l'oignon et une salade.	____ Je préfère la phrase C.

Graphique 6. *Un exemple d'item (Gudmestad & Edmonds, 2016)*

Les items étaient conçus pour tester l'influence de trois facteurs sur la forme choisie : la présence ou l'absence d'un adverbial temporel, la distance temporelle et la certitude. Un premier résultat de cette étude concerne l'hypothèse des chercheurs comme Howard au sujet du développement vers une sensibilité aux variantes informelles grâce à un séjour dans une communauté où la langue-cible est parlée. Nos propres résultats ont été en effet compatibles avec cette hypothèse, dans la mesure où les réponses des apprenants faisant un séjour en France (en comparaison aux jugements des apprenants restés aux Etats-Unis) montraient une préférence plus grande pour les deux formes moins formelles : le présent (dans le cas des apprenants avancés) et le futur périphrastique (pour les apprenants moins avancés). Le second résultat que je souhaite souligner porte sur l'identification d'une interaction entre le niveau de compétences et le contexte d'apprentissage en ce qui concerne l'influence de chacun de ces facteurs sur les préférences exprimées par les apprenants. Pour être plus précise, le contexte d'apprentissage n'a influé que de manière marginale sur les réponses des

apprenants dont les compétences générales étaient basses, si bien que peu de différences ont été constatées entre les apprenants en France et ceux aux Etats-Unis à ce niveau de compétences. En revanche, plusieurs différences, en fonction du contexte d'apprentissage, caractérisaient les jugements récoltés auprès des apprenants plus avancés. Pour interpréter ces résultats, nous avons eu recours à l'hypothèse de seuil de Lafford et Collentine (2006), qu'ils décrivent de la manière suivante :

> [t]hus we could tentatively propose a kind of 'threshold hypothesis' for students studying abroad: those students with a well-developed cognitive, lexical, and grammatical base will be more able to process and produce grammatical forms more accurately after their experience in a SA [study abroad] context. (p. 117)

Nous avons ainsi suggéré que le séjour en immersion avait eu un impact plus important sur le développement de la compétence sociolinguistique seulement à partir d'un certain niveau de compétence générale. Cette conclusion correspond à des observations d'autres chercheurs, tels que Geeslin et Long (2014, p. 217), qui observent un lien clair entre le niveau de compétence générale et l'acquisition de la variation sociolinguistique : « research on second language variation in general suggests that sociolinguistic competence is acquired only after a certain level of proficiency has been achieved ». Ce niveau seuil reste toutefois à être clairement défini.

2.2 La variation interlangagière (variation de Type I)

Si l'on compare avec les recherches sur l'acquisition de la variation sociolinguistique par des apprenants d'une L2, les travaux ayant adopté une approche variationniste pour étudier la variation interlangagière sont marginaux (ex. Berdan, 1996 ; Young, 1991). Pour rappel, la variation de Type I fait référence à la variation spécifique à l'interlangue. Par exemple, Berdan (1996) a étudié la variation dans l'expression de la négation en anglais L2 par l'apprenant Alberto (variation entre *don't* + V et *no* + V), alors que Young (1991) s'est intéressé à l'utilisation du morphème –s pour l'expression du pluriel dans le domaine nominal chez un groupe de 12 apprenants sinophones de l'anglais (variation entre, par exemple, *two dogs* et *two dog*). Pour ces deux exemples, il est clair que les cas de variation en question ne sont pas généralement présents en langue-cible, et que les quelques exceptions constituent des lapsus (et non des cas de variation sociolinguistique). Cela signifie que la structure cible n'est pas variable (à la différence de tous les exemples passés en revue dans la sous-partie précédente).

Le fait que l'approche variationniste n'a été que très peu adoptée pour analyser des cas de variation interlangagière reste, pour moi, un mystère. Déjà dans son livre paru en 1991, Young présente un argumentaire éloquent en faveur d'une approche variationniste de la variation de Type I (ce qu'il appelle la *variabilité verticale*). En effet, Young met l'accent sur le fait que les premières caractérisations de l'interlangue (Corder, 1967 ; Selinker, 1972) ont souligné que celle-ci est un système, mais un système en proie à la variation. Il observe que la « variation to be found in interlanguage poses a challenge to the notion of an interlanguage system. Indeed, it may be said that the interlanguage hypothesis stands or falls on how adequately variation may be accounted for » (p. 7). Et pourtant, la plupart des approches de l'analyse de l'interlangue à son époque ont préféré des analyses d'erreurs, qui n'abordaient pas directement la question de la variation. Plus précisément, dans des analyses d'erreurs, il s'agit de calculer le nombre de fois où un apprenant produit une forme erronée, que l'on compare ensuite au nombre de productions correctes. Dans ces analyses, les chercheurs peuvent s'intéresser à l'influence potentielle d'un seul (ou d'un nombre restreint de)

facteur(s) sur le taux de correction atteint par les apprenants. Selon Young, ce type d'analyse a l'avantage de nous permettre de jauger le progrès que fait l'apprenant, où « progrès » est défini par rapport à la norme native, mais il ne nous apprend pas si le comportement (variable) dont fait preuve l'apprenant est en effet systématique ou, en revanche, plutôt aléatoire. En ce qui concerne les interprétations présentées dans les analyses d'erreur, Young considère qu'elles ignorent souvent la nature multifactorielle de l'interlangue dans la mesure où elles se limitent généralement à un nombre (trop) restreint des facteurs qui aident à expliquer le système intermédiaire qu'a construit l'apprenant. Presque 30 ans plus tard, un écho de cette observation de Young se fait entendre dans certaines publications qui offrent des réflexions – et parfois des appels au changement – sur les pratiques méthodologiques. En linguistique de corpus, Gries (2015, p. 175), par exemple, porte un regard critique sur un traitement unidimensionnel de l'interlangue (et des langues de manière générale) : « nothing in linguistics is truly monocausal, so this perspective is impoverished », suggérant ainsi qu'il faut aller vers des analyses multifactorielles si nous espérons mieux comprendre l'interlangue. Plonsky (2014, p. 460), pour sa part, considère que des approches multifactorielles « better reflect the complex, multivariate nature of the constructs measured and modeled in L2 research, much of which examines relations among multiple independent and dependent variables ». Pour revenir à Young, après avoir évalué l'apport des analyses d'erreurs au domaine des recherches de l'acquisition des L2, il conclut que l'approche variationniste fournit un cadre et des outils qui permettent au chercheur d'accomplir deux objectifs essentiels, compte tenu de la définition de l'interlangue posée par Corder et par Selinker : (a) déterminer si le comportement d'un apprenant est systématique et (b) identifier les différents facteurs qui expliquent ce système.

Dans son livre, Young (1991) illustre le potentiel d'une analyse variationniste de la variation interlangagière avec un projet portant sur l'utilisation du morphème –s pour exprimer le pluriel dans le domaine nominal par un groupe d'apprenants sinophones de l'anglais. Chaque apprenant a participé à deux entretiens en anglais (l'un avec un locuteur natif de l'anglais, l'autre avec quelqu'un qui avait la même L1 que l'apprenant et pour qui l'anglais était une L2) qui ont duré chacun à peu près une heure. Dans l'ensemble des entretiens, l'auteur a identifié 1 564 noms dénombrables utilisés au pluriel par les apprenants, dont 1 021 (ou 65%) marqués avec le morphème –s (p. 103). L'analyse quantitative qu'il a faite de ces emplois montre que la variation dans l'emploi du –s était systématique, dans la mesure où elle était déterminée par de nombreux facteurs (comme le phonème qui précède le morphème ou la nature grammaticale du segment qui suit le nom). En identifiant les facteurs qui influent de manière significative sur ces emplois, Young fournit une caractérisation de la grammaire probabiliste des apprenants (Geeslin & Garrett, 2018, p. 22). Young démontre par ailleurs que les nombreux facteurs identifiés ne sont pas les mêmes pour les apprenants avancés et pour les moins avancés, ce qui indique un changement dans le système interlangagier. Dans sa conclusion, Young écrit

> [c]ertainly if the results of the present investigation of (s) plural marking in interlanguage are compared with previous studies of acquisition of plural in the second language acquisition literature, it is apparent that a far richer, more complex, and more descriptively adequate representation has emerged. This is due in part to the theoretical assumption that the cause of variation in interlanguage cannot be attributed to one factor or factor group alone, and in part due to the sophisticated tools for the analysis of multidimensional variation (p. 162)

Convaincues de ce qu'une analyse variationniste peut apporter à l'étude de la variation de Type I, Aarnes Gudmestad et moi-même avons élaboré un projet autour de l'analyse de deux cas de

variation interlangagière à l'aide des outils variationnistes. Dans un premier temps, nous avons choisi de consacrer nos efforts à l'un des deux cas ; nos avancées relatives au second cas seront abordées dans la sous-partie suivante. Le premier phénomène morphosyntaxique sur lequel nous avons travaillé a inspiré un nombre impressionnant de travaux dans le domaine des recherches en acquisition des L2 : le genre grammatical. Ce choix a été dicté par trois choses principales. Tout d'abord, pour travailler sur la variation interlangagière, il fallait choisir un phénomène non variable en langue-cible. C'est le cas pour l'expression du genre grammatical, qui ne montre pas de variation systématique dans les deux langues sur lesquelles nous travaillons (le français et l'espagnol). Pour prendre le français comme exemple, nous savons que le système du genre grammatical est en place chez les enfants natifs vers l'âge de 3 ans (Karmiloff-Smith, 1979). Pour les apprenants L2, en revanche, l'utilisation variable du genre grammatical peut caractériser l'interlangue jusqu'à un niveau avancé. Dans leur étude qui visait à caractériser la nature de l'interlangue chez des apprenants suédophones très avancés du français, Bartning, Forsberg Lundell et Hancock (2012, p. 257) notent que « it is striking that gender agreement and assignment seems to be the feature that underpins most of the errors […] for L2 speakers at high levels of proficiency ». De nombreux auteurs ont cherché à comprendre et à théoriser le défi associé à l'acquisition du genre grammatical en L2 (ex. Carroll, 1989 ; Foucart & Frenck-Mestre, 2012 ; Granfeldt, 2005), et c'est l'existence de cette riche littérature qui constitue la deuxième chose qui nous a décidé à étudier ce phénomène morphosyntaxique. En effet, les nombreuses recherches menées sur l'acquisition du genre grammatical représentent une ressource importante dans laquelle nous avons pu puiser pour identifier des facteurs qui pourraient s'avérer importants afin d'expliquer ce cas de variation. En d'autres termes, les recherches précédentes ont fourni un nombre considérable de variables indépendantes potentielles pour nos analyses statistiques. Or, l'importance relative de ces facteurs n'avait pas été démontrée, car aucune étude précédente n'avait tenté de réunir l'ensemble des facteurs dans une analyse multifactorielle, comme celles qui sont typiques de l'approche variationniste. La troisième chose qui explique notre choix d'étudier le genre grammatical est d'ordre logistique : alors que certaines structures sont rares et peuvent être assez facilement évitées (ex. le subjonctif), le genre grammatical est fréquemment exprimé en français et en espagnol. Nous pouvions alors nous attendre à avoir une base de données importante, ce qui était essentiel pour les analyses statistiques que nous avions prévues de faire.

Pour ce projet, nous avons choisi de travailler à partir d'un corpus qui a été constitué par une équipe de chercheurs à l'University of Southampton, et que j'ai déjà présenté dans les grandes lignes précédemment (voir la sous-partie *Le lexique : recherches actuelles et futures*), car je l'ai utilisé pour l'étude présentée dans Edmonds (2019). Ici seront données plus de détails sur ce corpus et sur les parties qu'Aarnes Gudmestad et moi avons choisi d'analyser. Le corpus LANGSNAP est issu du projet *Social networks, target language interaction, and second language acquisition during the year abroad: A longitudinal study* (Mitchell et al., 2017), et les chercheurs impliqués dans ce projet ont choisi de rendre public la plupart des données recueillies : http://langsnap.soton.ac.uk/ (voir Tracy-Ventura & Huensch, 2018, pour une réflexion sur l'importance du partage des données dans le domaine de l'acquisition des L2). A nos yeux, ce corpus présentait beaucoup d'avantages, dont je mentionne ici les principaux :

- la perspective longitudinale : les mêmes participants ont été suivis sur une période de 21 mois, avec six collectes de données sur cette période.

- le nombre de participants : alors que la plupart des études longitudinales présentent des données recueillies auprès d'un nombre relativement restreint de participants, le corpus LANGSNAP contient des données provenant d'un total de 29 apprenants du français L2 et de 27 apprenants de l'espagnol L2
- les langues : tous les participants étaient inscrits dans une université au Royaume-Uni et se spécialisaient soit en français, soit espagnol. Ainsi, les trois langues principales du corpus LANGSNAP (l'anglais, le français, l'espagnol) correspondaient aux langues de travail d'Aarnes Gudmestad et de moi-même, et la structure du corpus nous ouvrait la voie à des études comparatives entre l'espagnol L2 et le français L2 (ex. Edmonds & Gudmestad, à paraître).
- l'inclusion d'un séjour en immersion : sur la période de 21 mois couverte par le corpus, chaque participant a passé une année universitaire dans un pays où sa langue de spécialisation est parlée. De cette manière, il nous a été possible d'interroger l'impact du séjour en immersion sur le développement langagier.
- la nature des données : chaque participant a fait deux tâches orales (un entretien semi-guidé et une narration à partir d'une série d'images) et une tâche écrite (essai argumentatif d'à peu près 200 mots) à chaque collecte de données, ce qui nous a permis d'étudier le développement langagier dans deux modalités différentes et, pour l'oral, dans deux tâches différentes.
- la coopération avec l'équipe de recherche d'origine : l'équipe de recherche d'origine a mis à notre disposition des données au sujet des apprenants qui ne sont pas actuellement disponibles sur le site, comme le niveau de compétence au départ ou les scores obtenus sur le *Language engagement questionnaire*, et ses membres se sont montrés prêts à répondre à toutes nos questions sur le corpus.

Alors que nous ne pouvions pas le savoir quand nous avons commencé notre travail sur ce corpus en 2015, un autre avantage de taille est à signaler : certains membres de l'équipe de recherche d'origine ont, depuis la fin du projet, mis en place un protocole qui leur permettra d'étudier l'évolution et l'éventuelle attrition dans les compétences en L2 sur une période de plus de 5 ans (voir Huensch, Tracy-Ventura, Bridges & Cuesta-Medina, 2019, pour une des premières publications portant sur ce nouveau pan du corpus). Pour être plus précise, l'ensemble des participants originaux ont été recontactés 3 ans après la fin de leur licence, et 33 (sur les 56) ont accepté de participer à nouveau au projet en se soumettant aux trois mêmes tâches (entretien, narration, essai). Ces données sont également disponibles au grand public : https://slabank.talkbank.org/access/French/LANGSNAP3.html. Dans nos futurs projets, Aarnes Gudmestad et moi pourrons exploiter cette ressource afin d'approfondir ce que nous avons pu déjà apprendre sur l'évolution de différentes compétences langagières chez les apprenants qui ont contribué au corpus LANGSNAP.

Les études que nous avons menées jusqu'à présent ont porté sur un sous-ensemble des données collectées dans le cadre du projet LANGSNAP. En effet, nous avons analysé les données orales et écrites produites par 41 des 56 participants (21 apprenants de l'espagnol et 20 apprenants du français) à trois des six recueils. Les détails socio-biographiques de ces apprenants sont présentés dans le Tableau 4. La décision de n'exploiter qu'une partie du corpus reflète notre tentative de trouver un équilibre entre une base de données suffisamment large pour justifier des conclusions plus générales (c'est pour cette raison que nous avons décidé d'analyser les données d'au moins 20

Tableau 4. *Détails socio-biographiques sur les participants LANGSNAP dont les productions ont été analysées dans mes travaux.*

Caractéristiques	Apprenants de l'espagnol (*n* = 21)	Apprenants du français (*n* = 20)
Âge	*M* = 20.8, *SD* = 1.6 (intervalle : 20-25)	*M* = 20, *SD* = 0.38 (intervalle : 19-21)
Femme / Homme	15 femmes, 6 hommes	18 femmes, 2 hommes
L1	Anglais = 19	Anglais = 18
	Anglais et polonaise = 1	Anglais et français = 1
	Polonais = 1	Finnois = 1
Nombre d'années d'apprentissage de la L2	*M* = 5.4, *SD* = 3,4 (intervalle : 2-14)	*M* = 10.45, *SD* = 2.3 (intervalle : 6-20)
Niveau global (*elicited imitation score*)	*M* = 86.1, *SD* = 12.7 (intervalle : 59-108 points)	*M* = 59.25, *SD* = 14.6 (intervalle : 36-97 points)
Activité principale pendant le séjour à l'étranger	Étudiant en échange : *n* = 9	Étudiant en échange : *n* = 5
	Assistant de langue : *n* = 10	Assistant de langue : *n* = 12
	Stagiaire : *n* = 2	Stagiaire : *n* = 3
Pays du séjour	Espagne = 16	France = 20
	Mexique = 5	
D'autres langues étudiées à l'université	Français = 13	Espagnol = 3
	Allemand = 3	Allemand = 3
	Anglais = 2	Chinois = 1
	Italien = 1	Italien = 1

apprenants par groupe) et le travail chronophage qu'implique le codage que nous avons effectué. Cet équilibre est difficile à trouver et pour de futurs projets, il se peut que nous entreprenions le codage des données jusque-là non traitées dans nos recherches. Comme précisé plus haut, nous nous sommes basées sur les données de trois recueils, à savoir les données recueillies avant le départ des apprenants à l'étranger (mai 2011), un an plus tard à la fin de leur séjour à l'étranger (mai 2012) et ensuite huit mois après leur retour au Royaume-Uni (janvier 2013). Pour faire référence à ces recueils, nous parlons de *pré-séjour, pendant-séjour* et *post-séjour*. En faisant le choix de ces trois recueils (sur les six au total), nous avons souhaité conserver la possibilité d'étudier l'évolution sur les 21 mois couverts par le corpus (pré-séjour – post-séjour), ainsi que la possibilité d'analyser l'impact du séjour en immersion (pré-séjour – pendant-séjour) et les éventuels changements intervenus après le retour au Royaume-Uni (pendant-séjour – post-séjour).

Dans nos analyses du corpus LANGSNAP, nous sommes parties de l'hypothèse que l'expression du genre grammatical en espagnol L2 et en français L2 relève d'un comportement variable mais systématique et que, de ce fait, les outils variationnistes pourraient nous permettre d'identifier les facteurs qui expliquent cette variation. En effet, et comme déjà mentionné, de nombreuses études ayant porté sur l'acquisition du genre dans ces deux langues avaient identifié des tendances intéressantes, et parfois concordantes entre les deux langues. Par exemple, plusieurs auteurs avaient observé que l'expression du genre chez les apprenants de l'espagnol L2 et du français L2 a été plus conforme à la norme avec les noms masculins qu'avec les noms féminins (espagnol : Montrul, Foote, & Perpiñan, 2008 ; français : Bartning, 2000), alors que d'autres avaient constaté que le genre exprimé sur un déterminant était plus souvent correct que le genre marqué sur un adjectif (espagnol : Alarcón, 2010; français : Ayoun, 2007). La distance qui sépare le nom du modificateur a également été identifié comme facteur qui influait sur la correction, avec le genre étant moins souvent correct sur des modificateurs se trouvant loin du nom qu'ils modifient (espagnol : Finnemann, 1992 ; français : Holmes & Dejean de la Bâtie, 1999). Il existe, en plus de ces tendances partagées, de nombreuses observations spécifiques à chaque langue, dont je ne donnerai ici que deux exemples. Pour l'espagnol, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la terminaison nominale dans la correction du genre grammatical (ex. Montrul et al., 2008), avec des difficultés importantes constatées pour les noms comportant l'un des marqueurs canoniques du genre – -a pour les noms féminins, -o pour les noms masculins – mais ayant le genre opposé : *problema*$_{\text{masc}}$, *día*$_{\text{masc}}$, *mano*$_{\text{fém}}$, *moto*$_{\text{fém}}$. Pour le français, au moins une étude (Dewaele, 2015) a démontré qu'un groupe d'apprenants néerlandophones n'exprimaient pas le genre grammatical avec le même taux de correction en fonction du phonème initial du nom : le taux de correction a été plus bas avec les noms à initial vocalique. Ces observations – éparpillées entre différentes études – n'avaient pas, jusque-là, permis de constituer une image cohérente de l'expression du genre, pour la simple raison que l'ensemble des facteurs n'avaient jamais été inclus dans une seule analyse. Ainsi, le premier objectif d'Edmonds et Gudmestad (2018a), d'Edmonds et al. (à paraître) et de Gudmestad et al. (2019) a été de fournir cette vision d'ensemble à l'aide d'analyses variationnistes pour lesquelles nous avons réuni de nombreux facteurs explicatifs potentiels. Le second objectif de ces études a été de caractériser l'évolution dans l'expression du genre grammatical à travers le temps, y compris une année de séjour à l'étranger. Comme nous verrons par la suite, il n'existe pour l'instant aucun consensus sur l'impact du séjour en immersion sur les compétences en grammaire, et nous avons ainsi souhaité contribuer aux connaissances sur la (non) évolution de ces compétences pendant un séjour à l'étranger.

Avant d'introduire les contributions faites en lien avec les deux objectifs que je viens d'identifier, j'offre quelques détails sur les bases de données utilisées pour nos études et le codage de celles-ci. J'ai déjà précisé que nous avons analysé la moitié des données (pré-séjour, pendant-séjour, post-séjour) produites par 41 participants. Pour l'analyse de ces données, nous avons identifié tout exemple où un nom a été modifié par un déterminant et / ou par un adjectif. Pour le corpus en espagnol (données orales et écrites ensemble), un total de 16 357 occurrences a été relevé. En français, le nombre total d'occurrences a été de 14 277. L'ensemble de ces occurrences a été traité (c'est-à-dire, codé) à l'aide des facteurs identifiés dans les recherches précédentes. Nous avons, par exemple, noté pour chaque occurrence si le nom en question était masculin ou féminin, si le modificateur était un déterminant ou un adjectif, et le nombre de syllabes qui séparaient le nom du modificateur. En fin de compte, chaque occurrence a été codée selon une trentaine de facteurs (dont certains ne concernaient pas le genre grammatical, mais l'expression du nombre, qui constituait le second cas de variation interlangagière que nous étudions dans ce corpus ; je reviendrai au nombre dans la sous-partie suivante). Alors que l'ensemble des occurrences a été codé, seules les instances où l'expression du genre est visible (pour les données écrites) ou audible (pour les données orales) ont pu être analysées dans nos études sur le genre. Ceci est illustré dans le graphique 7, où est présenté un extrait de l'entretien pré-séjour avec le Participant 112, suivi de la liste des occurrences codées de cet extrait dans le cadre de nos recherches.

euh pour moi le français euh toujours était euh un sujet passionnante euh et puis je ne euh je ne suis pas complètement sûr mais je connais que je voudrais euh euh vivre en France à l'avenir et je ne veux pas étudier les maths tout la vie euh oui et ainsi j'ai choisissai choisi à étudier le français […] mes mes professeurs mes profs de français ne pensaient pas que j'ai des des bonnes capacités français et ainsi ils euh ils euh ils ont pensé que je suis assez fou pour pour choisir la français

Occurrences codées[6] :

le + français
un + sujet
sujet + passionnante
l' + avenir
les + maths
tout + vie
la + vie
le + français
mes + professeurs
mes + profs de français
des + capacités
bonnes + capacités
capacités + français
la + français

Graphique 7. *Extrait entretien pré-séjour (Participant 112)*

Dans ce court passage, nous dénombrons 14 instances où un nom est modifié par un déterminant ou un adjectif. Or, pour cinq des items, le modificateur employé est invariable, ayant une seule forme qui est utilisée avec des noms masculins comme avec des noms féminins (*l', les, mes, des*). Ces

[6] Nous avons également codé les cas où un adjectif modifiait un pronom, comme *je + sûr* et *je + fou* dans cet extrait. Ces données n'ont pas pour l'instant été analysées et je ne les mentionnerai plus dans cette note de synthèse.

formes ne pouvaient donc pas être analysées par rapport à l'expression du genre ; pour cet extrait, nos analyses n'ont porté donc que sur les 9 occurrences présentées en gras dans le graphique 7. Ainsi, notre base de données finale contient 11 846 occurrences en espagnol et 7 593 en français.

En plus de permettre de montrer quelles étaient les occurrences retenues pour nos analyses, cet extrait illustre la variation présente dans l'expression du genre, dont je soulignerai deux exemples. Tout d'abord, nous relevons trois instances où, à l'intérieur d'un même syntagme nominal, l'apprenante utilise deux modificateurs, dont l'un est marqué pour le masculin et l'autre pour le féminin : *un sujet passionnante, tout la vie, bonnes capacités français.* Ensuite, cette apprenante utilise le même nom – *français* – à trois reprises dans cet extrait. Pour les deux premiers emplois, elle prononce l'article défini à la forme masculine, alors que pour le troisième exemple, elle en utilise la forme féminine. Alors que ces exemples peuvent donner l'impression d'une variabilité arbitraire, nos analyses nous ont permis d'identifier la systématicité qui sous-tend ces emplois.

A ce jour, quatre publications sont issues de ce projet, dont deux se placent explicitement dans un cadre variationniste visant à élucider un cas de variation de Type I (Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad et al., 2019). Pour chacune des quatre publications, nous proposons une analyse statistique par régression pour laquelle la variable dépendante a été le taux de correction dans le marquage du genre. Les variables indépendantes, elles, correspondaient aux facteurs identifiés dans les recherches précédentes comme influant sur l'expression du genre. Nous avons également cherché à déterminer comment l'influence de ces facteurs évolue à travers le temps en espagnol L2 et en français L2. Pour deux des publications, Aarnes Gudmestad et moi avons collaboré avec un statisticien – Thomas Metzger –, ce qui nous a permis d'utiliser des modèles linéaires mixtes généralisés pour l'analyse de nos données. Dans Edmonds et al. (à paraître) a été présentée l'analyse des données orales du corpus français et dans Gudmestad et al. (2019), nous avons proposé une analyse de l'ensemble du corpus espagnol. Pour les deux dernières publications, la question centrale a été le rôle du séjour en immersion sur le développement des compétences langagières. Les données écrites du corpus français ont été analysées dans Edmonds et Gudmestad (2018a), alors dans Edmonds et Gudmestad (à paraître), nous avons proposé une analyse comparative des données écrites en français et en espagnol. Pour terminer cette sous-partie, je présenterai les résultats majeurs de ces publications.

Dans l'ensemble, j'identifie deux résultats généraux qui ressortent de ces quatre publications, et qui répondent aux deux objectifs principaux de ce projet. Le premier concerne la nature multifactorielle de la grammaire probabiliste qui sous-tend l'expression du genre grammatical dans les deux corpus. Dans les nombreuses études portant sur l'acquisition du genre grammatical, les chercheurs avaient tendance à se focaliser sur les erreurs des apprenants, et ces études ont donné naissance à diverses observations (parfois contradictoires) sur les facteurs qui influent sur l'expression du genre grammatical en L2. L'état des recherches correspond, il me semble, à ce que décrit Ortega :

> At least for some phenomena, it might be that energetic empirical activity reflects admirable descriptive and explanatory efforts, yet these simply do not add up to an increasingly more satisfying state of knowledge accumulation. In other words, in some areas at least, interlanguage efforts have led to heaps of studies that have nevertheless yielded only diffused knowledge. The abundant findings do not seem to add up to any firm closure. (2014a, p. 177)

Si je n'ai nullement la prétention de suggérer que nos études ont proposé cette « firm closure » mentionnée par Ortega en ce qui concerne l'expression du genre grammatical en français et en espagnol L2, il me semble toutefois qu'une approche multifactorielle comme celle utilisée en variationnisme et celle que nous avons adoptée dans nos études permet de faire avancer les recherches dans cette direction.

En effet, les études précédentes se sont généralement focalisées sur un seul facteur (ex. l'expression du genre grammatical avec des noms à initial vocalique vs. à initial consonantique, Dewaele, 2015) ou sur un nombre limité de facteurs pour comprendre l'expression du genre. Si les observations qui en découlent sont intéressantes, le fait d'isoler l'impact d'un facteur – sans tenir compte des autres variables qui peuvent également influer sur le phénomène à l'étude – signifie que l'éventuelle importance de celui-ci risque de disparaitre si les mêmes données sont ré-analysées en fonction d'un ensemble plus important de facteurs. Pour donner un exemple concret, dans les études sur l'expression du genre grammatical en espagnol L2, certains auteurs ont trouvé un taux de correction plus élevé avec les noms exprimant le genre biologique (*hermano* 'frère', *hermana* 'sœur'), comparé aux noms dont le genre est arbitraire (Alarcón, 2010; Fernández-García, 1999). Bruhn de Garavito et White (2002), en revanche, n'ont trouvé aucune preuve de l'importance de ce facteur. Dans les études de Fernández-García et Bruhn de Garavito et White, plusieurs facteurs ont été examinés, mais à tour de rôle, sans contrôle de l'impact simultané des différents facteurs sur l'expression du genre grammatical. Alarcón, pour sa part, a proposé une analyse de variance dans laquelle elle a étudié trois variables en même temps. Ceci constitue une nette amélioration par rapport aux deux études précédentes, mais étant donné le nombre important de facteurs identifié dans les recherches, il reste une marge de progression. Dans nos propres études sur l'espagnol L2 (Edmonds & Gudmestad, à paraître, Gudmestad et al. 2019), où l'importance de 11 facteurs a été examinée dans un seul modèle, la régression finale contenait huit facteurs significatifs. Ce résultat souligne la complexité du système interlangagier mis en place. Quant à la variable mentionnée et sur laquelle les recherches précédentes ne s'accordaient pas – l'opposition entre le genre biologique et arbitraire –, elle n'était pas parmi les huit facteurs retenus. Cela semble indiquer que ce facteur peut donner l'impression d'être important, surtout quand il est analysé de manière isolée, mais que, dans une analyse multifactorielle comme la nôtre, d'autres facteurs expliquent mieux la variation dans l'expression du genre grammatical. Ainsi, je considère qu'en plus de fournir des détails précis sur la variation dans l'expression du genre en L2, une perspective multifactorielle peut, de manière générale, nous aider à éviter la réduction de la complexité des phénomènes étudiés.

Le deuxième résultat principal qui ressort de ces recherches concerne l'évolution dans l'expression du genre dans le temps et, plus particulièrement, en lien avec le séjour dans une communauté où est parlée la langue-cible. S'il est généralement admis par le grand public, par nos étudiants et même par nos institutions que le séjour en immersion fait des merveilles en ce qui concerne l'acquisition des langues, les recherches empiriques à ce sujet suggèrent que cette conviction est à nuancer et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les chercheurs qui travaillent sur le séjour à l'étranger ont rapidement mis le doigt sur la très grande variabilité entre les participants en ce qui concerne les progrès linguistiques observables (Kinginger, 2009). Cette observation a mené à des recherches qui interrogent l'impact d'un nombre important de variables sur le développement des compétences linguistiques (mais également interculturelles) pendant un séjour à l'étranger (voir Iwasaki, 2019). Les variables qui ont retenu l'attention des chercheurs sont nombreuses, et couvrent à la fois des facteurs touchant aux apprenants eux-mêmes (ex. leur motivation, leur sensibilité interculturelle,

leur niveau de compétences en L2 au début du séjour), ainsi qu'à des caractéristiques du séjour (ex. durée du séjour, type de logement). En plus de la variabilité inter-individuelle, les recherches montrent que le séjour en immersion n'a pas le même impact sur toutes les composantes linguistiques. Par exemple, si les études ayant examiné la production orale (et, notamment, la fluence) ont généralement rapporté une amélioration significative après un séjour en immersion (Llanes, 2011), Pérez-Vidal et Juan-Garau (2009, p. 273) expliquent que « evidence on written literacy skills, that is reading and writing, is scarce ». En ce qui concerne le développement des compétences grammaticales – le domaine de compétences qui est au centre de mes recherches sur la variation interlangagière –, Llanes (2011, p. 193) considère qu'aucun consensus ne se dégage des recherches précédentes. Lafford et Collentine (2006, p. 107), pour leur part, concluent que « the appreciable development of general grammatical abilities and morphosyntax is not robust, at least within the timeframe of a semester to a year abroad ». Howard et Schwieter (2018), eux, offrent plusieurs hypothèses pour comprendre les résultats mixtes au sujet du développement des compétences grammaticales, dont une me semble particulièrement pertinente dans le cadre de mes recherches. Cette hypothèse identifie les différences dans l'utilisation faite de la langue-cible pendant un séjour en immersion comme facteur qui pourrait expliquer le peu de progrès en grammaire. Pour comprendre cette hypothèse, il convient de s'appuyer sur la distinction proposée par Batstone (2002) entre « contexte d'apprentissage » (contexte dans lequel l'objectif qui sous-tend l'utilisation d'une langue-cible et l'orientation de l'apprenant vis-à-vis de celle-ci est l'acquisition de la langue en question) et « contexte de communication » (contexte dans lequel la langue n'est pas un objet d'étude, mais un instrument qui permet d'accomplir l'acte de communiquer). En effet, l'apprentissage d'une L2 en milieu guidé est surtout constitué de contextes d'apprentissage, alors que pendant un séjour en immersion, l'apprenant a accès généralement aux contextes de communication (et parfois également à des contextes d'apprentissage). Selon Howard et Schwieter, il se peut que les contextes d'apprentissage, avec leur orientation souvent métalinguistique, attirent l'attention des apprenants sur des faits de langue. Cette orientation peut à la fois faciliter le fait de remarquer (*notice*) certaines structures dans l'input, et mener à l'attribution d'une attention prépondérante à la correction grammaticale aux dépens d'un objectif communicationnel (ex. je produis une phrase non pas pour communiquer une idée, mais pour montrer à mon professeur que je sais utiliser telle ou telle structure). Dans les contextes de communication, le point focal est, logiquement, la communication et la nécessité de faire passer un message. Par conséquent, l'exigence de correction grammaticale est peut-être moins la priorité dans ces contextes. Cette différence d'orientation pourrait ainsi expliquer pourquoi les compétences linguistiques dont la non maîtrise peut fortement entraver la communication (telles que le lexique ou la fluence) ont tendance à voir une évolution en direction d'une norme native suite à un séjour en immersion, alors que les compétences grammaticales (ou, du moins, certaines compétences grammaticales) peuvent stagner. L'un des problèmes qui ressort de cette observation, c'est que les phénomènes grammaticaux – et leur poids communicatif – sont hautement variables, et nous pouvons ainsi nous demander si cette hypothèse est réellement généralisable. Peut-être certains phénomènes grammaticaux résistent-ils au développement dans un contexte d'immersion, alors que ce n'est pas le cas pour d'autres ? Avec nos recherches sur l'évolution dans l'expression du genre grammatical avant, pendant et après un séjour en immersion, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse à cette question.

Le développement des compétences grammaticales pendant un séjour en immersion ne semble donc pas aller de soi. En ce qui concerne le genre grammatical, il s'agit d'un phénomène

morphosyntaxique dont le poids communicatif est bas, ce qui se remarque dans le fait qu'il est rare que la communication soit entravée par une faute de genre. Nous pouvons donc imaginer qu'une orientation privilégiant la communication ne faciliterait pas une amélioration sur ce point de langue en particulier. Parmi les recherches précédentes sur l'acquisition du genre grammatical, peu s'étaient intéressées à l'impact potentiel d'un séjour en immersion : dans une analyse des productions orales récoltées auprès d'apprenants américains qui avaient étudié en Espagne, Collentine (2004) ne trouve aucune amélioration dans l'expression du genre, alors que Godfrey, Treacy et Tarone (2014) rapportent que leurs apprenants américains du français L2 font quatre fois moins d'erreurs de genre à la fin d'un semestre en France dans une production écrite. Nos propres résultats mettent en évidence une amélioration à travers le temps pour les apprenants de l'espagnol (Gudmestad et al., 2019) et pour les apprenants du français (Edmonds & Gudmestad, 2018a ; Edmonds et al., à paraître). Les différences constatées ne sont toutefois pas spectaculaires. Pour les données orales en français L2, le taux de correction au pré-séjour est de 79,7%. Un an plus tard, à la fin de leur séjour en immersion, ce taux s'élève à 85,6%. Pour les apprenants de l'espagnol, les taux de correction sont encore plus élevés : au pré-séjour, 93% des occurrences montrent un marquage du genre conforme à la norme et au pendant-séjour, ce taux augmente jusqu'à atteindre 96,7%. Ces taux de correction sont par ailleurs maintenus huit mois plus tard, à la collecte post-séjour. Les résultats de ces études suggèrent que le développement des compétences grammaticales lors d'un séjour à l'étranger n'est pas voué à l'échec, même pour un phénomène morphosyntaxique dont le poids communicatif est bas, comme le genre grammatical. Un élément de nos recherches peut, à mon sens, éclairer cette observation. Dans nos modèles les plus récents (Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad et al., 2019), nous avons inclus le niveau global de compétence en L2 de chaque apprenant comme variable indépendante, et cette variable s'est avérée significative. Plus précisément, nous avons trouvé que plus l'apprenant avait un niveau élevé en L2 au pré-séjour, plus son taux de correction en genre grammatical était élevé sur l'ensemble du corpus. Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse de seuil de Lafford et Collentine (2006, p. 117), mentionnée auparavant, selon laquelle un certain niveau en langue est nécessaire afin que l'apprenant puisse « be more able to process and produce grammatical forms more accurately after their experience in a SA [study abroad] context ». Ceci suggère qu'aucune amélioration suite au séjour en immersion n'aurait peut-être été notable avec des apprenants dont le niveau de départ était moins élevé. Les implications de cette hypothèse sont évidentes, notamment pour les institutions qui font la sélection pour échanges et pour les parents à qui revient la charge de les financer, et un objectif important des futures recherches pourraient être de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Pour revenir à la question de l'évolution dans l'expression du genre, encore plus intéressant que l'évolution dans le taux de correction sont les changements constatés dans les facteurs qui influent sur le système interlangagier. Ces changements sont visibles dans nos modèles sous formes d'interaction entre le facteur temps et une autre variable indépendante. Pour prendre comme exemple Edmonds et al. (à paraître) sur le français L2, deux interactions ont été significatives : temps (pré-séjour vs. pendant-séjour) x genre (nom masculin vs. nom féminin) et temps (pré-séjour vs. post-séjour) x type de modificateur (déterminant vs. adjectif). Pour la première interaction, si nous avons constaté une amélioration générale dans le marquage du genre avec les noms masculins et féminins à travers le temps, cette amélioration a été plus importante pour les noms masculins entre le pré-séjour et la fin de l'année à l'étranger. Cela semble suggérer que le séjour en immersion a surtout contribué à une meilleure maîtrise du marquage en genre avec les noms masculins, peut-être

parce que ceux-ci sont plus fréquents en français (Surridge & Lessard, 1984, p. 46) et, donc, devraient être plus présents dans l'input, que les noms féminins. Dans le cas de la seconde interaction, nous avons vu que les taux de correction avec les déterminants comme avec les adjectifs avaient augmenté à travers le temps, mais que cette augmentation a été plus nette avec les déterminants qu'avec les adjectifs dans la comparaison pré-séjour – post-séjour. En d'autres termes, nous avons constaté une différence en fonction du contexte d'apprentissage : alors l'amélioration dans le marquage du genre pour les deux types de modificateurs a été semblable pendant le séjour en immersion, une fois rentré au Royaume-Uni, le développement dans l'expression du genre sur les déterminants s'est poursuivi, ce qui a été moins le cas sur les adjectifs.

J'espère avoir réussi, à l'aide de mes travaux collaboratifs sur le développement du genre grammatical, à démontrer qu'une approche variationniste peut apporter un éclairage intéressant aux recherches sur l'acquisition des L2 quand elle est adoptée pour l'étude de la variation interlangagière. Dans la lignée de Young (1991), mes collaborateurs et moi avons pu montrer que la variation dans l'expression du genre chez deux groupes d'apprenants de deux L2 différentes est en réalité de la variation systématique : nos analyses montrent que ces apprenants ont développé un système langagier complexe qui sous-tend l'expression du genre grammatical, système dynamique qui est influencé par de nombreux facteurs. Nos travaux ont par ailleurs permis de réunir de nombreuses observations jusqu'alors parcellaires dans un seul et même modèle, contribuant ainsi à l'amélioration de connaissances sur l'acquisition du genre grammatical. Au-delà des contributions relatives au genre grammatical, nous avons également cherché dans deux de nos publications à plaider en faveur de l'utilité du variationnisme de manière générale, en soulignant sa complémentarité avec d'autres approches utilisées dans les recherches en L2, notamment *learner corpus research* (Gudmestad et al., 2019) et les approches basées sur l'usage (Edmonds et al., à paraître). Ces trois approches (*learner corpus research,* les approches basées sur l'usage et le variationnisme) nous semblent particulièrement compatibles. Pour ne citer que trois points communs, chacune donne la priorité à l'étude des données de production, chacune considère que l'acquisition se fait en communicant et, en cela, est un acte socialement situé et les trois approches insistent sur la nature multifactorielle du processus acquisitionnel (même si les types d'analyses adoptés tendent à différer d'une approche à l'autre). Malgré ces nombreux points communs, il existe à l'heure actuelle peu de passerelles entre ces trois approches. Dans Gudmestad et al. (2019) et Edmonds et al. (à paraître), nous avons essayé d'expliciter en quoi des passerelles entre ces approches pouvaient enrichir les recherches en L2, et nous avons conclu en encourageant d'autres chercheurs à s'en servir dans leurs propres recherches.

2.3 La variation : recherches actuelles et futures

Une grande partie de mes efforts actuels en recherche est consacrée à des projets qui explorent la variation en L2, que ce soit la variation de Type I (variation interlangagière) ou la variation de Type II (variation sociolinguistique). Pour conclure cette deuxième partie de ma note de synthèse, j'esquisserai des travaux en cours ou futurs en lien avec trois projets : l'expression de la pluralité en espagnol L2, l'expression variable du sujet verbal en espagnol L2 et l'utilisation variable de trois paires de quantificateurs en anglais L1 et L2. Les deux projets portant sur l'espagnol L2 sont menés en collaboration avec Aarnes Gudmestad, et pour ces projets, soit nous continuons notre exploitation du corpus LANGSNAP, soit nous proposons une extension de celui-ci grâce à une nouvelle collecte de données. Le projet portant sur l'anglais L1 et L2, quant à lui, correspond au

projet de recherche que j'ai soumis dans une récente demande de délégation CNRS. Cette délégation m'a été accordée pour l'année universitaire 2020-2021 à l'UMR 7320 *Bases, Corpus, Langage* (Université Côte d'Azur), ce qui signifie que les travaux prévus dans le cadre de ce projet démarreront en septembre 2020.

Depuis le début de notre travail avec le corpus LANGNSAP, Aarnes Gudmestad et moi avons prévu de porter notre regard sur trois phénomènes en français et en espagnol L2 à l'aide de ce corpus : l'expression du genre grammatical, l'expression du nombre dans le domaine nominal et l'expression variable du sujet verbal (ce dernier exemple ne sera étudié qu'en espagnol L2). En ciblant ces trois phénomènes, nous avons l'intention d'analyser des cas de variation interlangagière (genre grammatical et nombre) ainsi qu'un cas de variation sociolinguistique (l'expression du sujet) dans un seul et même corpus à l'aide de l'approche variationniste. Ainsi souhaitons-nous pouvoir examiner l'éventuelle évolution dans l'expression de ces deux types de variation par des apprenants L2 au cours des 21 mois couverts par le corpus, qui inclut un séjour en immersion de 9 mois. Nous émettons notamment l'hypothèse que le séjour à l'étranger pourra avoir un impact plus important sur le cas de variation sociolinguistique que sur des cas de variation interlangagière, étant donné l'importance du contact avec des natifs pour l'acquisition de la variation sociolinguistique (Dewaele, 2004a). Comme nous l'avons suggéré dans Gudmestad et al. (à paraître), aborder une telle hypothèse est facilité par le recours à des analyses complémentaires sur un seul corpus (voir également Howard, 2012a, pour une mise en regard de plusieurs analyses complémentaires d'un même corpus). Le but ultime de ces travaux est donc comparatif, mais nécessite dans un premier temps des analyses de chacun des trois phénomènes susmentionnés. Nous sommes actuellement en train d'effectuer ces analyses. Alors que nous sommes bien avancées sur les analyses du genre (déjà présentées dans la sous-partie précédente), les analyses de l'expression du nombre et des sujets verbaux sont en cours. Ceux-ci seront ici présentés dans les grandes lignes.

Au début de notre collaboration autour du corpus LANGSNAP, Aarnes Gudmestad et moi avons choisi de focaliser notre codage initial sur les deux cas de variation interlangagière : l'expression du genre grammatical et l'expression du nombre. Si, à l'heure actuelle, nous avons déjà publié plusieurs analyses du genre grammatical (ex. Edmonds et al., à paraître ; Gudmestad, et al., 2019), nous ne sommes qu'au début de nos analyses de l'expression du nombre. Le fait d'avoir privilégié dans un premier temps le genre grammatical reflète en quelque sorte l'état des recherches. En effet, alors que (comme nous l'avons vu précédemment) les recherches sur l'acquisition du genre sont pléthoriques, il existe relativement peu de publications qui explorent l'acquisition du nombre en L2. Ceci a sans doute trait au fait que les peu de travaux ayant étudié l'acquisition du nombre chez des apprenants L2 rapportent que son acquisition ne semble pas poser de problème. A titre d'exemple, White, Valenzuela, Kozlowska-Macgregor et Leung (2004) proposent une étude de l'acquisition du genre et du nombre en espagnol L2 chez des apprenants de deux L1 différentes : anglais et français. Alors que les trois langues en question marquent le singulier et le pluriel dans le domaine nominal (quoique différemment), seuls le français et l'espagnol attribuent un genre grammatical à l'ensemble des noms. Au total, 48 locuteurs natifs du français et 68 locuteurs natifs de l'anglais, tous des apprenants de l'espagnol en tant que langue étrangère, ont participé à cette étude. Ces participants ont été répartis en trois groupes de niveau, selon leurs compétences globales en espagnol. Les participants ont fait deux activités contrôlées de production orale qui visaient à faire produire aux apprenants des syntagmes nominaux qui contenaient un adjectif. Les participants ont également pris part à une activité de compréhension qui vérifiait la bonne interprétation du genre grammatical et

du nombre. Dans leurs analyses, les auteurs trouvent que la production – et surtout la compréhension – du genre grammatical se sont avérées problématiques, en particulier pour les apprenants moins avancés. En revanche, « [n]umber proved comparatively unproblematic for all learners » (p. 127). En effet, le taux de correction dans la production et la compréhension du nombre est élevé (souvent au-delà du 90%) ; j'en déduis que, pour ces auteurs, un taux de correction à ce point élevé signifie que le phénomène sous étude ne pose plus problème et, de ce fait, ne mérite plus notre attention. Un tel désintérêt pour des phénomènes pour lesquels les apprenants font preuve d'un haut niveau de maîtrise est relativement répandu dans les recherches en acquisition des L2 (voir, par exemple, Montrul et al., 2008, p. 536), car on a tendance à considérer le défi acquisitionnel dans ces cas comme « relevé » ou bien « unproblematic » (pour reprendre le terme de White et al.). Ceci contribue sans doute en partie au manque d'études qui ciblent des apprenants très avancés, manque critiqué à juste titre par des chercheurs tels que Hyltenstam, Bartning et Fant (2018), Bartning et al. (2012) et Donaldson (2016, 2017), qui mettent en lumière l'importance d'étudier le parcours acquisitionnel entier, des premiers pas dans une L2 (Rast, Watorek, Hilton & Shoemaker, 2014) jusqu'aux stades ultimes de son acquisition. Ainsi, au lieu de considérer un aspect qui bénéficie d'un taux de correction élevé comme « unproblematic » (et, de ce fait, peut-être moins digne d'attention scientifique), il nous semble pertinent de nous intéresser aux systèmes qui semblent si proches de ceux des natifs, afin d'identifier les points de convergence, mais aussi les points de divergence qui subsistent. C'est précisément ce qu'Aarnes Gudmestad et moi avons l'intention de faire dans nos travaux sur l'expression du nombre.

Au stade actuel de nos travaux, nous n'avons pas encore procédé à l'analyse de l'expression du nombre dans le corpus LANGSNAP, mais cette analyse est prévue. En revanche, une première analyse de l'expression du nombre a déjà été effectuée sur un nouveau corpus que nous avons constitué et qui représente une extension du corpus LANGSNAP. Nous avons l'intention d'utiliser ce corpus pour continuer nos travaux sur les relations d'accord (genre et nombre) dans le domaine nominal. La principale motivation derrière la création de ce corpus réside dans l'observation que la vaste majorité des recherches sur l'acquisition du genre grammatical en L2 portent sur des anglophones (dont la langue maternelle n'attribue pas de genre à la plupart des noms), qui apprennent une L2 dans laquelle le genre grammatical est manifeste. Nos propres travaux basés sur des données LANGSNAP (apprenants anglophones qui apprennent le français ou l'espagnol) font partie de ces recherches. Or, cette restriction aux apprenants anglophones limite la possibilité de généraliser ce que nous pouvons observer dans ces travaux à l'acquisition du genre plus généralement. En partant du corpus LANGSNAP, nous avons ainsi souhaité créer un corpus qui nous permettrait d'interroger le rôle de la L1 dans l'acquisition de l'expression du genre, en la comparant – comme l'avaient fait White et al. (2004) – avec l'acquisition de l'expression du nombre. Alors que White et al. ont privilégié des activités contrôlées, il nous a paru pertinent d'étudier comment des apprenants expriment le genre et le nombre quand ils utilisent leur L2 dans un contexte moins expérimental. Pour cette raison, nous avons décidé de demander à de deux groupes d'apprenants de l'espagnol L2 – des francophones en France (n = 103) et des anglophones aux Etats-Unis (n = 101) – de rédiger un essai argumentatif d'à peu près 200 mots, à partir d'une des questions utilisées par l'équipe LANGSNAP pour la constitution de la partie écrite de leur corpus. Nous avons également respecté la même procédure mise en place pour le corpus LANGSNAP (temps imparti, possibilité d'utiliser un brouillon, *etc.*) pour la collecte des données. Dans les deux contextes (aux Etats-Unis et en France), les apprenants proviennent de trois niveaux institutionnels : (a) un groupe d'apprenants qui suit un

cours d'espagnol pour débutants comme option, (b) un groupe d'apprenants en première année à l'université et qui sont inscrits en espagnol comme spécialité et (c) un groupe d'apprenants spécialisés en espagnol en dernière année de leur licence. Notre première analyse de ces données ne traite que les essais produits par les apprenants qui se spécialisent en espagnol (*n* = 135), et porte uniquement sur l'expression du nombre (Gudmestad, Edmonds, & Metzger, soumis a). Pour cette première analyse du nombre, nous avons décidé de nous intéresser plus particulièrement à l'expression de la pluralité dans le domaine nominal en espagnol L2, qui peut prendre trois formes différentes, comme cela est montré en (4) à l'aide de l'article défini et du nom *pareja* 'couple' :

(4) a. la_{sing} $parejas_{pl}$: nom pluriel + modificateur singulier

b. las_{pl} $pareja_{sing}$: nom singulier + modificateur pluriel

c. las_{pl} $parejas_{pl}$: nom pluriel + modificateur pluriel

Comme pour l'analyse proposée par Young (1991) du morphème pluriel –s, nous avons affaire ici à un cas de variation interlangagière, dans la mesure où les formes (4a) et (4b) ne sont pas généralement employées par les natifs. Et pourtant, ces trois formes sont présentes dans notre corpus non natif de 1 950 occurrences, ce qui signifie que l'expression de la pluralité dans celui-ci est en effet variable. A l'aide d'un modèle linéaire mixte généralisé, nous avons analysé l'ensemble de ces exemples afin de déterminer quels facteurs expliquent la variation dans l'expression de la pluralité. Un de nos résultats me semble particulièrement intéressant. Nous avons découvert que plusieurs facteurs qui sont importants dans l'expression du genre (ex. distance entre le nom et le modificateur, le type de modificateur) le sont également dans l'expression du nombre. D'autres auteurs, comme Finnemann (1992), avaient déjà signalé un lien entre l'expression du genre et du nombre en espagnol L2, dans la mesure où les apprenants qu'il a étudiés avaient tendance à avoir un taux de correction plus élevé dans leur expression du genre quand il s'agissait d'un nom au singulier. Nos résultats permettent d'étayer la possibilité d'un lien entre le genre et le nombre, grâce à l'identification des facteurs communs qui sous-tendent leur utilisation par des apprenants. Dans nos futures analyses, nous prévoyons d'aborder en parallèle l'expression du genre et du nombre dans ce corpus, afin de mettre en lumière les similitudes et les différences dans l'expression de ces deux relations d'accord dans le domaine nominal en espagnol L2.

Le deuxième projet de recherche actuellement en cours en collaboration avec Aarnes Gudmestad explore l'acquisition d'un cas de variation sociolinguistique dans la partie espagnole du corpus LANGSNAP. Le phénomène variable que nous avons choisi de traiter – l'expression variable du sujet – est bien connu dans les recherches sociolinguistiques, que ce soit en L1 (ex. Carvalho, Orozco, & Shin, 2015) ou en L2 (ex. Gudmestad et al., 2013). En effet, en espagnol, un locuteur peut exprimer un sujet verbal de plusieurs manières. Pour prendre comme exemple la première personne du singulier, le locuteur peut exprimer le sujet grâce au pronom *yo* 'je' ou via un sujet non-exprimé (indiqué, dans la traduction, avec le symbole Ø). Cette variation est illustrée avec l'exemple en (5), qui vient de notre corpus.

(5) *yo voy a trabajar mmm porque decidí que no quería estudiar* (Participant 150, entretien, pré-séjour)
'je vais travailler mmm parce que Ø ai décidé que Ø ne voulais pas étudier'

Les recherches variationnistes sur ce cas de variation ont identifié de nombreux facteurs linguistiques (comme la continuité du référent ou la polarité) qui permettent de mieux comprendre dans quels contextes les locuteurs natifs et non natifs auront tendance à utiliser un sujet pronominal et dans quels contextes c'est la forme non-exprimée qui sera privilégiée.

Notre travail sur l'expression du sujet se base sur les mêmes données du corpus LANGSNAP que nous avons déjà utilisées pour nos recherches sur le genre grammatical et sur le nombre, à une exception près. Alors que pour les analyses du genre et du nombre, nous avons codé l'ensemble des données fournies au pré-séjour (mai 2011), pendant-séjour (mai 2012) et post-séjour (janvier 2013) par 21 apprenants de l'espagnol, pour l'expression variable du sujet, nous avons écarté les données qui provenaient des cinq apprenants (sur les 21) qui avaient effectué leur séjour au Mexique, pour ne garder que les apprenants qui avaient séjourné en Espagne. Cette décision a été motivée par des recherches récentes qui s'intéressent à l'acquisition des normes régionales – y compris des normes régionales variables – par des apprenants L2 en séjour à l'étranger. Certains de ces travaux révèlent que les emplois ou les jugements des apprenants peuvent porter des traces des normes locales (Kanwit, Fafulas, & Geeslin, 2015). Ceci suggère qu'il serait problématique d'analyser ensemble les données provenant des apprenants qui ont été exposés à des normes différentes (en termes de la fréquence des variantes et / ou en ce qui concerne les facteurs qui influent sur cette variation).[7] C'est donc pour cette raison que nous avons décidé de nous concentrer sur les 16 apprenants ayant séjourné en Espagne. Au total, ces 16 apprenants ont produit 10 736 sujets verbaux, qui ont fait l'objet d'un codage en suivant les facteurs identifiés dans les recherches précédentes. Si nous prévoyons à l'avenir une analyse globale de ce corpus, nous avons débuté par une analyse plus restreinte, pour laquelle nous nous sommes limitées aux seules instances de la première personne du singulier produites avant le départ à l'étranger (pré-séjour) et à la fin du séjour en Espagne (pendant-séjour) (n = 3 571). Deux objectifs guidaient cette première étude, qui est actuellement sous évaluation (Gumestad, Edmonds, & Metzger, soumis b). L'objectif principal a été de vérifier si une évolution était visible dans les emplois du sujet à l'issue d'une année universitaire passée en Espagne. En effet, Linford et al. (2018) avaient constaté un changement significatif dans les *jugements* portés par des apprenants anglophones de l'espagnol L2 sur l'expression du sujet suite à un séjour de six semaines en Espagne ; nous souhaitions examiner le même phénomène, mais en nous attachant à l'analyse des *emplois* que faisaient les apprenants des sujets verbaux. L'objectif secondaire de cette étude concernait l'éventuelle influence d'une série de facteurs extralinguistiques sur ce comportement variable. En effet, de tels facteurs ont jusqu'à présent attiré relativement peu d'attention en lien avec cette variable sociolinguistique, la plupart des recherches s'étant intéressées aux facteurs linguistiques. Pour notre étude, nous avons ainsi souhaité étudier le lien possible entre les emplois variables du sujet et quatre variables extralinguistiques : le niveau global en L2, l'activité principale pendant le séjour en immersion (étudiant, travail), l'implication (*engagement,* en anglais) dans la langue cible et l'implication dans la langue anglaise.[8] Les résultats montrent du changement

[7] Il me semble important de souligner que nous ne pouvons pas être certaines que les 16 apprenants ayant séjourné en Espagne aient été en contact avec exactement les mêmes normes. Ce problème n'est pas spécifique à ce projet (et, en quelque sorte, rejoint le problème de la norme contre laquelle nous comparons les données non natives). Je suggérerais toutefois que, dans le cadre du projet que je présente ici, notre décision de nous contenter d'analyser uniquement les étudiants en Espagne permet très probablement de réduire la variabilité dans l'input auquel les apprenants ont eu accès.

[8] Les deux dernières variables correspondent aux moyennes des scores obtenus par les apprenants sur le *Language Engagement Questionnaire* (Mitchell et al., 2017).

dans l'expression des sujets verbaux entre le début et la fin du séjour en immersion : les apprenants produisent le pronom pronominal plus souvent à la fin de leur séjour (7,51% des sujets sont exprimés avec *yo*) qu'avant (6,11% des formes). Notre analyse révèle également une interaction significative entre le facteur « temps » et l'un des facteurs linguistiques (persévération), ce qui indique un changement dans la grammaire probabiliste qui sous-tend ce cas de variation sociolinguistique suite à un séjour en immersion. En ce qui concerne les facteurs extralinguistiques (notre second objectif pour cette étude), nous avons constaté que l'expression variable entre *yo* et Ø a été influencé par l'activité principale de l'apprenant (étudiant vs. travail) et par son implication dans la langue anglaise, mais non pas par son implication dans la L2 ou par son niveau global en espagnol. Il est notre intention de poursuivre le traitement de ces données afin de pouvoir fournir une réponse plus complète aux questions qui nous ont guidées.

Le troisième et dernier projet que je présenterai est entièrement prospectif, n'ayant pas encore débuté. Pour ce projet, pour lequel j'ai obtenu une délégation CNRS pour l'année universitaire 2020-2021 (UMR 7320 *Bases, Corpus, Langage*), je me propose d'étudier l'emploi variable de six quantificateurs en anglais (américain, britannique, comme *lingua franca* et langue étrangère). En effet, si certains quantificateurs sont décrits comme étant réservés aux noms dénombrables (ex. *fewer, number of, many*) et d'autres aux noms indénombrables (ex. *less, amount of, much*), les emplois de ces quantificateurs montrent de la variation chez les locuteurs natifs, si bien qu'un seul nom est parfois employé avec des quantificateurs des deux types : *fewer people* / *less people*. Ce cas de variation n'a pas échappé aux grammairiens : Larreya et Rivière (2005, p. 231) notent que si *less* est à employer avec les noms indénombrables et *fewer* avec les noms dénombrables, « [e]n langue courante, on emploie aussi *less* avec les dénombrables (mais cet emploi est souvent jugé incorrect) ». Dans le projet prévu, j'analyserai les emplois de *less* versus *fewer, amount of* versus *number of* et *much* versus *many* dans quatre corpus, afin de déterminer si cette variation est systématique et, si oui, quels facteurs en sont responsables.

La décision de travailler sur quatre corpus constitue l'un des aspects importants du projet, car l'analyse des emplois de trois paires de quantificateurs dans quatre variétés de l'anglais, dont deux variétés natives (l'anglais américain, l'anglais britannique) et deux variétés non natives (l'anglais comme *lingua franca*, l'anglais langue étrangère) devrait permettre la caractérisation des éventuelles différences en fonction d'origine géographique (anglais américain vs. anglais britannique), ainsi que les spécificités en anglais comme *lingua franca* et en anglais langue étrangère. Entre autres choses, l'analyse de ces quatre corpus me permettra de déterminer si la généralisation de certains quantificateurs (ex. *less*) est plus avancée dans une des variétés, comme cela pourrait être attendu en anglais américain (suivant le concept d'*Americanization* développé par certains sociolinguistes : Leech, Hundt, Mair & Smith, 2009) ou bien en anglais comme *lingua franca* (variété qui joue, selon Mauranen, 2018, un rôle moteur dans les changements linguistiques actuels). L'inclusion d'un corpus d'anglais comme *lingua franca* constitue par ailleurs pour moi un nouvel objet de recherche, ne m'étant jamais jusqu'alors intéressée à cette variété, malgré les ponts évidents entre la recherche en acquisition des L2 et les travaux sur les *lingua franca.* En ce qui concerne l'analyse du corpus d'anglais langue étrangère, je suis particulièrement intéressée par la possibilité de comparer les emplois des apprenants avec ceux observés dans les trois autres corpus. En effet, alors que nous sommes habitués à utiliser un groupe de locuteurs natifs comme point de comparaison dans les recherches sur l'acquisition des L2, cette pratique est de plus en plus critiquée, point que je développerai dans la dernière partie de cette note de synthèse. L'une des réponses à cette critique,

formulée par Ortega (2014b), encourage les chercheurs à réfléchir à un point de comparaison plus réaliste pour un apprenant L2 comme, par exemple, un groupe d'apprenants plus avancés. Pour les apprenants de l'anglais, il me semble que l'anglais comme *lingua franca* pourrait justement constituer une cible intéressante. L'un des objectifs de mon projet de délégation sera d'explorer cette possibilité.

Un second objectif que je souhaite souligner porte sur l'extension de l'approche variationniste. En effet, il est intéressant de constater que, à ce jour, la linguistique variationniste n'a été que peu appliquée aux cas de variation lexicale. Cette mise à l'écart du lexique est visible, par exemple, dans le livre de référence de Tagliamonte (2012), où les cas de variation phonologiques, morphosyntaxiques, pragmatiques / discursives, ainsi que les cas de variation relevant du temps / aspect se voient attribués un chapitre entier chacun, alors que les quelques cas de variation lexicale sont rangés dans un chapitre intitulé *Other variables*. Mis à part les études sur la variation dans le système d'intensificateurs (ex. Bulgin, Elford, Harding, Henley, Power & Walters, 2008 ; Tagliamonte, 2016) et une étude sur l'acquisition de la variation lexicale chez des apprenants du français langue seconde (Nadasdi et al., 2008), nous savons peu sur la variation systématique entre items lexicaux. Cela signifie que les modèles théoriques de variation actuels reposent essentiellement sur des analyses de la variation phonologique et morphosyntaxique, et que ces mêmes modèles restent à être évalués à la lumière des données apportées par des études de la variation systématique dans le lexique. Une analyse à grande échelle de l'emploi variable des quantificateurs contribuera à étendre l'approche variationniste au domaine du lexique, et me permettra de faire un lien entre deux de mes thématiques de recherche principales : le lexique et la variation.

***

La rédaction de cette note de synthèse m'a permis de mesurer à quel point comprendre la variation linguistique est maintenant l'un des questionnements centraux de mes recherches. Développé en étroite collaboration avec Aarnes Gudmestad, ce pan de mes recherches représente une rupture nette d'avec des préoccupations théoriques et méthodologiques qui ont motivé ma thèse et les travaux présentés dans la première partie de cette note. Grâce en grande partie à ma collaboration avec Aarnes, j'ai pu apprivoiser une nouvelle approche théorique (le variationnisme) et de nouveaux outils analytiques (régressions en général, modèles linéaires mixtes généralisés plus particulièrement), qui me permettent d'aborder de nouvelles questions de recherche.

Après avoir consacré cinq ans à des travaux sur la variation en L2, il me semble que deux évolutions notables dans mes recherches collaboratives se dégagent. Nos premiers travaux en variationnisme portaient sur les jugements des locuteurs (ex. Edmonds & Gudmestad, 2015 ; Gudmestad & Edmonds, 2015, 2016), jugements que nous avons pu recueillir grâce à des tâches relativement contrôlées (et somme toute assez artificielles). Dans nos travaux les plus récents, nous accordons moins d'importance au contrôle expérimental des tâches pour privilégier l'étude des emplois linguistiques des locuteurs (sous forme d'étude de corpus). Cette évolution – des approches plus expérimentales vers des approches plus axées sur l'étude des données (relativement) naturelles – caractérise mes recherches de manière générale, que ce soit dans les travaux sur le lexique ou sur la variation. La seconde évolution dans mes recherches sur la variation concerne l'extension de l'approche variationniste : alors que nos premiers travaux portaient sur des cas de variation sociolinguistique (subjonctif vs. indicatif ; expression du futur), par la suite nous avons utilisé ce cadre

analytique pour aborder la variation interlangagière (ex. expression du genre grammatical) et, dans mon projet de délégation CNRS, je prévois de l'appliquer à l'étude de la variation lexicale. Notre décision de contribuer à cette extension reflète à la fois notre conviction en le caractère central de la variation en interlangue et en l'utilité des outils conceptuels et analytiques proposés dans le cadre d'une approche variationniste. Ces travaux nous ont d'ailleurs amenées à de nombreuses réflexions méthodologiques, comme nous verrons dans la dernière partie de cette synthèse.

3. Réflexions méthodologiques

Au cours de sa (relativement) courte histoire, le domaine des recherches en acquisition des L2 a beaucoup évolué. Aujourd'hui, il y co-existe de nombreux courants, perspectives et approches (voir, par exemple, Matthey & Véronique, 2004). Sans surprise, ces évolutions ont souvent été le résultat de vifs débats théoriques (mais également méthodologiques). L'un des débats particulièrement marquant oppose les chercheurs qui s'inscrivent dans une orientation cognitiviste à ceux pour qui la pratique langagière est avant tout sociale et communicative. Young (2018, p. 45) écrit au sujet de cette opposition que le fossé qui sépare les deux orientations s'explique par leurs positionnements épistémologiques divergents (ce qu'il appelle *thought-worlds*). Young explique que l'acquisition d'une L2 n'est pas conçue de la même manière en fonction de l'orientation théorique adoptée : si, pour les acquisitionnistes du côté social du continuum, l'acquisition d'une nouvelle langue correspond surtout à « doing things », pour ceux de persuasion cognitiviste, cette acquisition renvoie à « acquiring stuff » (c'est-à-dire des connaissances lexicales, grammaticales, *etc*.). Logiquement, l'orientation d'un chercheur influe sur les questions de recherche qu'il jugera intéressantes (et même valables), mais également sur les approches méthodologiques qu'il empruntera pour répondre à ces questions (Norris & Ortega, 2003). En ce qui concerne les méthodologies privilégiées, les approches quantitatives ont souvent été associées aux recherches entreprises dans une orientation cognitiviste, alors que les approches qualitatives ont été généralement liées aux travaux menés par des chercheurs qui se situaient du côté social du continuum. Si cette opposition – tant théorique que méthodologique – a longtemps caractérisé les recherches en acquisition des L2, il semble qu'elle ait commencé à se résorber. Dans un article dédié aux tendances dans les méthodologies de la recherche en acquisition des L2, King et Mackey (2016, p. 214) constatent que ce domaine

> has left behind the largely unproductive, so-called 'paradigm wars' between those supporting quantitative and qualitative approaches. Both cognitively and socially oriented researchers are showing greater awareness of the importance of incorporating a range of perspectives. The field is pushing methodological boundaries in many directions.

En effet, les recherches en acquisition des L2 se caractérisent de plus en plus par des intersections et chevauchements de théories et de méthodologies diverses, ce qui constitue, selon de nombreux auteurs, un signe de la vitalité et de la maturité du domaine (ex. Byrnes, 2013 ; The Douglas Fir Group, 2016). Ce foisonnement méthodologique est renforcé par un intérêt explicite et grandissant pour toute chose méthodologique : Byrnes (2013) a même suggéré que le domaine dans son ensemble traverse un « methodological turn ». Selon elle, ce qui est particulièrement stimulant dans ce tournant, c'est le fait « that staying on well-established methodological roads is itself being put up for discussion and that this resulting discussion plumbs the depths of the relationship among theory and practice and knowledge » (p. 825).

Dans mon propre parcours intellectuel, la place qu'occupent des questionnements en lien avec la méthodologie de la recherche est devenue de plus en plus importante. Il me semble que cet intérêt pour les questions méthodologiques est né, en grande partie, de la frustration que j'ai pu ressentir lors de mes lectures de publications scientifiques. Pour être plus précise, dans ces lectures, je trouvais (et je trouve toujours) que la présentation des détails méthodologiques fondamentaux manquait parfois de transparence, si bien qu'il pouvait m'être difficile (voire même impossible) de comprendre ce qu'avaient fait exactement les auteurs, que ce soit au niveau du protocole

expérimental ou bien au niveau du traitement des données (voir Plonsky, 2013, pour une caractérisation des pratiques en vigueur dans la présentation et le traitement des données dans le domaine de l'acquisition des L2 et une discussion édifiante des conséquences). Assez rapidement, ces questionnements se sont diversifiés, pour aller vers des questions de nature plutôt épistémologique. Plus particulièrement, j'ai commencé à m'interroger sur le sens de mes recherches et de ce que mes recherches (et les recherches que je lisais) permettaient de conclure sur l'acquisition des langues. Pour citer Byrnes (2013, p. 825), j'ai commencé à m'intéresser à « what we do and what we know and what we can tell our publics that we know – and not only how we do it. » Ou, pour le dire différemment, à ce lien crucial entre « theory and practice and knowledge » (Byrnes, 2013, p. 825). J'ai découvert assez rapidement que j'étais loin d'être seule à me poser des questions d'ordre méthodologique, allant des questions à visée pratique à des questions épistémologiques et éthiques. En effet, ce tournant méthodologique dans les recherches en acquisition des L2 est visible à travers de nombreux développements, dont certains sont rapidement présentés par la suite.

Pour commencer, le nombre de publications qui abordent directement des problématiques méthodologiques va en grandissant (ex. Choi & Richards, 2016 ; De Costa, Rawal, & Zaykovskaya, 2017), tendance à laquelle j'ai moi-même participé (Edmonds, Leclercq, & Auger, 2020 ; Edmonds, Leclercq, & Gudmestad, 2020 ; Gudmestad & Edmonds, 2018 ; Leclercq, Edmonds, & Hilton, 2014). En effet, de telles publications ont été relativement rares jusqu'à il y a une dizaine d'années (pour deux exceptions notables, voir Thomas, 1994, ou Grosjean, 1998). L'augmentation importante du nombre de ces publications reflète, à mon sens, la reconnaissance du fait que certaines de nos décisions méthodologiques peuvent être discutables (voire problématiques) et surtout l'envie de faire avancer les recherches en fournissant des propositions concrètes aux défis méthodologiques identifiés. Ce double objectif est particulièrement clair dans les nombreuses publications récentes sur l'utilisation des analyses statistiques pour traiter des données interlangagières. L'état des connaissances statistiques parmi les chercheurs en linguistique appliquée a fait l'objet de plusieurs études de Loewen et ses collègues. Dans Loewen et al. (à paraître), ces auteurs proposent une analyse de 198 réponses à un sondage qui visait à vérifier les compétences des chercheurs du domaine dans l'interprétation des statistiques, ainsi que dans la sélection du test statistique approprié en fonction des caractéristiques des données à analyser. Ils en concluent que seules les statistiques descriptives de base sont généralement bien comprises. Les lacunes à la fois dans la présentation (*reporting*) des statistiques, mais également dans l'application parfois inappropriée des analyses statistiques dans le domaine de la recherche en acquisition des langues avaient notamment été constatées par Plonsky (2013, 2014). Parmi ses différentes observations, l'une des plus accablantes est sans doute ses remarques sur le manque de fiabilité des résultats des analyses statistiques : par exemple, il écrit que « much of the field's efforts have been underpowered and therefore unreliable » (Plonsky, 2014, p. 453). En effet, Plonsky pointe du doigt un usage erroné des tests statistiques qui mine la fiabilité de tout résultat qui en découle, ce qui limite nécessairement la portée et l'importance des recherches en acquisition des L2. Fort de ces constats, Plonsky a, par la suite, rédigé un nombre impressionnant de publications, qui visent à aider les chercheurs à améliorer leurs compétences en analyses quantitatives (ex. Larson-Hall & Plonsky, 2015, Plonsky & Oswald, 2017). De cette manière, Plonsky ne se contente pas d'émettre des appels à changement, il propose des guides pratiques à la portée des chercheurs afin de contribuer à la littératie statistique dans le domaine des recherches en acquisition des L2.

L'importance accordée à la méthodologie de la recherche n'est pas uniquement visible à travers le nombre de publications qui y sont dédiées. Par exemple, nous assistons également à une augmentation du nombre de manifestations scientifiques consacré expressément à des problématiques méthodologiques. Les chercheurs montpelliérains ont participé à cette tendance avec un colloque sur les méthodologies de la recherche dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage des L2 en mai 2018, et un atelier sur l'évaluation des compétences en L2 en février 2012. Nous voyons également le développement d'initiatives qui visent à favoriser la transparence méthodologique, comme IRIS[9] (Marsden, Mackey, & Plonsky, 2016), entrepôt numérique qui met à la disposition de la communauté de chercheurs un volume important de tâches, de données et d'autres matériaux nécessaires aux recherches en L2. De cette manière, IRIS encourage la transparence dans les recherches, et contribue à rendre possible des réplications (ex. Marsden, Morgan-Short, Thompson, & Abugaber, 2018). L'intérêt explicite porté aux questions méthodologiques, devenu particulièrement visible depuis une dizaine d'années, mérite, à mon sens, d'être renforcé.

Une telle préoccupation est visible dans certaines de mes propres publications, et ce sont ces recherches-là qui seront présentées dans cette dernière partie de ma note de synthèse. Comme nous le verrons, ces recherches portent sur des phénomènes déjà détaillés dans les parties précédentes : l'expression du futur, le marquage du genre grammatical, l'expression du nombre, l'expression variable des quantificateurs. Dans la sous-partie qui suit, j'identifierai les différentes tentatives auxquelles j'ai participé pour essayer de faire avancer les réflexions méthodologiques en acquisition des L2. Dans la dernière sous-partie, où il sera question de mes recherches actuelles et futures en lien avec des questions méthodologiques, j'aborderai un défi conceptuel soulevé par des auteurs tels qu'Ortega ou Cook : le rôle que la norme native / prescriptive devrait jouer (ou pas) dans les analyses de l'interlangue. Par la suite, je détaillerai la réponse méthodologique à ce défi que mes collaborateurs et moi avons développée (Gudmestad, Edmonds, & Metzger, soumis b).

3.1 Comment faire avancer les réflexions méthodologiques en acquisition des L2 ?

L'un des fils conducteurs dans mes travaux récents est une préoccupation avec des questions méthodologiques. Cette préoccupation prend deux formes principales : des réflexions explicites sur le choix, l'application et l'interprétation des analyses (généralement statistiques) et des travaux qui cherchent à proposer une exploration de l'impact de certaines décisions méthodologiques (ex. des décisions de codage et d'opérationnalisation des variables). Ces deux types de réflexions seront illustrés dans cette sous-partie, que je conclurai en pointant l'importance de créer un forum public dans lequel les discussions portant sur la méthodologie seraient encouragées.

Dans de nombreuses publications co-écrites avec Aarnes Gudmestad, nous avons été amenées à nous questionner sur le choix du test statistique le plus approprié, ainsi que sur l'application et l'interprétation de celui-ci. Alors que nous avons reçu toutes les deux une formation en statistique sous forme de deux cours (pour une soixantaine d'heures) pendant nos études à Indiana University (ce qui nous situe non loin du nombre de cours moyen suivi par les chercheurs ayant répondu au questionnaire de Loewen et al., à paraître : 2,48, *SD* = 2,35), nous avons très rapidement ressenti le besoin de nous former plus dans ce domaine. Ces formations additionnelles ont pris plusieurs formes : l'entraide (Aarnes ayant plus de compétences en régression, et moi en analyse de variance),

[9] https://www.iris-database.org/iris/app/home/index

la consultation statistique (grâce aux ressources disponibles dans l'université d'Aarnes Gudmestad) et, plus récemment, des collaborations avec des collègues statisticiens (Katie Carmichael pour deux publications sur l'expression du futur et Thomas Metzger pour nos travaux récents sur le genre grammatical et le nombre). Au moins deux résultats notables ont découlé de cette envie de continuer à nous former : nos compétences en statistiques ont continué (heureusement) à évoluer au cours des années, et nous avons pris conscience de façon plus importante des difficultés qui peuvent être associées aux analyses statistiques et, de ce fait, sommes devenues plus prudentes dans nos interprétations.

Grâce à l'attention particulière que nous avons portée aux analyses statistiques, il me semble que mes recherches collaboratives avec Aarnes Gudmestad ont pu contribuer aux approches quantitatives dans les recherches en acquisition des L2 de deux manières : l'une générale, l'autre bien plus spécifique. La première concerne le fait de privilégier des analyses multifactorielles (sous forme, généralement, de régression multivariée), alors que des tests basés sur les moyennes (*t*-tests et ANOVA) continuent à être dominants dans les publications dans le domaine des recherches en acquisition des L2 (Plonsky, 2014). En complément des arguments contre les tests basés sur les moyennes (ex. ils réduisent nécessairement la variabilité dans les données), il en existe au moins deux spécifiquement en faveur de l'utilisation des tests statistiques multivariés, l'un statistique, l'autre conceptuel. Selon Plonsky (2014, p. 460), l'utilisation des tests tels que les régressions multiples ou les MANOVA permet de traiter plusieurs facteurs de manière simultanée dans une seule analyse. En effet, l'utilisation d'un test multivarié permet d'éviter de faire plusieurs calculs statistiques (ex. plusieurs *t*-tests ou ANOVA) à partir des mêmes données ; cette dernière pratique ayant comme résultat une réduction dans la puissance statistique des analyses.[10] L'argument conceptuel en faveur des analyses multivariées a déjà été développé dans la deuxième partie de cette note de synthèse lorsque j'ai présenté les travaux variationnistes (les chercheurs en variationnisme s'étant emparés des analyses multivariées depuis longtemps). En effet, d'un point de vue conceptuel, les analyses multivariées reflètent de manière plus fidèle une conception multifactorielle du système langagier. Dans la presque totalité de nos travaux communs, Aarnes Gudmestad et moi-même avons mis en œuvre de telles analyses, et avons essayé de souligner explicitement les avantages associés à celles-ci.

Notre seconde contribution aux analyses quantitatives concerne un aspect particulier des tests statistiques multivariés. La plupart des analyses multivariées des données interlangagières examinent une variable dépendante – le facteur que l'analyse vise à prédire ou à expliquer – qui est binaire. Cela a été le cas, par exemple, dans mes études collaboratives sur le genre grammatical, où la variable dépendante binaire a été la conformité à la norme. En d'autres termes, chaque occurrence de marquage en genre a été codée selon le fait que le marquage soit *conforme à la norme* (*targetlike*) ou bien *non conforme à la norme* (*nontargetlike*), et nos analyses multivariées ont ainsi identifié les facteurs qui expliquent cette conformité à la norme. Si une variable dépendante binaire peut être appropriée dans de nombreux cas, le fait de limiter cette variable à deux catégories peut poser problème quand le comportement que l'on souhaite étudier est plus complexe. Pour revenir à un exemple développé dans la deuxième partie de cette note de synthèse, l'expression du futur en français peut se faire à l'aide de nombreuses formes verbales, dont les trois plus fréquentes sont le

[10] Toutefois, et en dépit des conséquences sur la puissance statistique et, de ce fait, sur la fiabilité de l'analyse, le recours à de multiples tests reste répandu dans les recherches en acquisition des L2.

futur simple, le futur périphrastique et le présent. Ce cas de variation sociolinguistique a inspiré de nombreux travaux, dont beaucoup proposent une analyse statistique qui repose sur les tests multivariés afin d'explorer en parallèle l'impact de plusieurs facteurs indépendants sur le choix de la forme verbale. Or, si les auteurs travaillant sur ce cas de variation reconnaissent la multiplicité des formes utilisées pour exprimer le futur, dans la presque totalité de ces études, les chercheurs font le choix d'utiliser une variable dépendante binaire dans leurs analyses. Cette décision méthodologique prend deux formes différentes dans les études publiées, chacune ayant ses faiblesses : (a) une focalisation uniquement sur le futur simple et le futur périphrastique aux dépens des autres formes employées (ex. Poplack & Dion, 2009) ou (b) un test multivarié différent pour chacune des trois formes les plus fréquentes (futur simple, futur périphrastique, présent), ce qui réduit la puissance statistique de l'analyse tout en rendant impossible la possibilité de savoir comment les formes s'influencent mutuellement (ex. Poplack & Turpin, 1999). Dans nos travaux communs, Aarnes Gudmestad et moi avons cherché à démontrer une autre approche des analysées multivariées qui permet d'explorer une variable dépendante non binaire dans un seul et même modèle. Cela a été le cas dans nos travaux sur l'expression du futur en français (Edmonds & Gudmestad, 2015 ; Gudmestad & Edmonds, 2016 ; Gudmestad et al., 2018, à paraître), ainsi que dans notre récente étude sur l'expression de la pluralité en espagnol L2 (Gudmestad et al., soumis a). Dans ces études, nous avons opté pour une régression *multinomiale* pour l'analyse des données. Pour ce type d'analyse multivariée, un seul et unique modèle est calculé pour une variable dépendante qui a plus de deux catégories. Comme nous l'expliquons dans nos études qui font appel à ce type d'analyse, un modèle multinomial présente deux avantages non négligeables. Premièrement, pour les phénomènes linguistiques non binaires, l'utilisation d'une variable dépendante multinomiale permet de conserver plus de complexité dans les données. Concrètement, à la fois dans nos analyses du futur et dans notre analyse de la pluralité, la variable dépendante comportait trois catégories : futur proche, futur périphrastique, présent (pour le futur), $nom_{pluriel}$-$modificateur_{pluriel}$, $nom_{pluriel}$-$modificateur_{singulier}$, $nom_{singulier}$-$modificateur_{pluriel}$ (pour la pluralité). Si nous avions opté pour une variable dépendante binaire dans ces analyses, nous aurions été obligées soit d'écarter l'une des catégories, soit de regrouper deux des catégories. Dans les deux cas, la décision risquait de dénaturer les données et, évidemment, d'influer sur les conclusions finales que nous pourrons tirer de toute analyse. Le second avantage pouvant être identifié est qu'une analyse multivariée multinomiale évite la perte de puissance statistique. Là où Poplack et Turpin (1999) ont proposé trois analyses séparées (l'une pour chacune des trois formes les plus fréquentes dans l'expression du futur), nous avons pu en présenter une seule, qui tenait compte des trois catégories de la variable dépendante. Compte tenu de la complexité de l'interlangue, il nous semble important que nous, chercheurs, nous intéressions aux approches analytiques qui permettent de respecter cette complexité tout en en rendant compte.

La seconde préoccupation méthodologique mentionnée en ouverture de cette sous-partie concerne principalement l'opérationnalisation des variables. Lors de mes travaux de doctorat (détaillés dans la première partie de cette note de synthèse), j'ai été confrontée à une multitude d'opérationnalisations attribuées aux unités phraséologiques, ce qui m'a sans doute sensibilisée à l'importance de justifier et d'expliciter ces décisions méthodologiques. Dans une publication qui développe une réflexion méthodologique autour des réplications, Mackey (2012, p. 26) fait l'inventaire des lacunes observées dans les publications en acquisition des L2, dont des lacunes dans la présentation de l'opérationnalisation et du codage des variables. Cette auteur remarque que

« coding systems vary widely and are not always represented in sufficient detail » et que ces deux choses ensemble minent notre capacité à interpréter les résultats présentés par d'autres chercheurs, et peuvent rendre difficile toute réplication. Mackey encourage ainsi les chercheurs à privilégier l'opérationnalisation des variables adoptées par d'autres chercheurs – sauf dans le cas où un changement se justifie – afin de permettre de comparer une étude à l'autre, et appelle à plus d'explicitation dans les parties méthodologiques des publications.

Aarnes Gudmestad et moi-même avons explicitement exploré ces deux observations et leur impact sur les recherches dans Edmonds et Gudmestad (2018b), article dans lequel nous avons proposé une réflexion centrée sur la méthodologie. En partant de nos travaux sur l'expression du futur en français, nous avons illustré la variété dans l'opérationnalisation d'une variable fréquemment citée dans les recherches (la distance temporelle), ainsi que le manque de détails récurrent en lien avec une autre variable (la présence d'un adverbial temporel). Concernant la distance temporelle (c'est-à-dire, le laps de temps entre le moment d'énonciation et le moment où l'événement futur doit se réaliser), nous avons fait deux constats. Si la majorité des études avaient adopté une opérationnalisation binaire de cette variable, nous avons tout de même observé un niveau de variété non négligeable d'une étude à l'autre, avec six autres opérationnalisations de cette variable répertoriées. Il est évident que cette variété ne favorise pas les comparaisons fructueuses entre études et, comme nous l'avons démontré dans notre article, il était rare que les auteurs justifient le fait de ne pas avoir conservé l'opérationnalisation la plus courante de cette variable. Cette observation s'appliquait également à nos propres travaux (Gudmestad et al., 2018), dans lesquels nous avons opté pour un découpage de cette variable en cinq catégories, découpage qui représentait une nouvelle manière d'opérationnaliser cette variable sans que nous n'en justifiions la nécessité. En ce qui concerne la présence ou l'absence d'un adverbial temporel, nous avons montré que l'opérationnalisation de cette variable – qui peut sembler non ambigue – n'est en réalité pas aussi simple à interpréter. En effet, peu d'auteurs précisent ce qui est entendu par *présence* versus *absence* : l'adverbial doit-il se trouver dans la même proposition que la forme verbale pour que l'on considère celle-ci comme étant accompagnée par un adverbial temporel ? Ou suffit-il qu'il se situe dans le même énoncé ou même dans le même tour de parole que la forme verbale ? Ce sont autant de questions que nous nous sommes posées dans nos travaux sur l'expression du futur ; questions auxquelles les recherches précédentes n'apportaient pas de réponses claires. Après avoir identifié ces difficultés dans Edmonds et Gudmestad (2018b), nous avons choisi d'en expliciter l'impact en ré-analysant des données publiées précédemment. Pour chacune des deux ré-analyses présentées, nous avons recodé des données en changeant l'opérationnalisation de la variable en question (distance temporelle dans le premier cas, présence vs. absence d'un adverbial temporel dans le second), et nous avons ensuite refait l'analyse des données. L'article se termine avec une comparaison des résultats publiés précédemment avec ceux issus des nouvelles analyses. De cette manière, nous avons cherché à expliciter l'importance des décisions méthodologiques et de la transparence dans la présentation de l'opérationnalisation des variables.

Ce type de publication se distingue de ce que nous avons l'habitude de lire dans le domaine des recherches en acquisition des L2. L'objectif d'Edmonds et Gudmestad (2018b) était clairement méthodologique : nous avons souhaité attirer l'attention du lecteur sur l'impact des décisions prises en termes de codage des données, et sur l'importance de présenter et de justifier ces décisions clairement. Résultat inattendu, en rédigeant cet article, nous nous sommes rendu compte de certaines de nos propres faiblesses dans ce domaine, ce qui a d'autant plus affirmé, pour nous,

l'importance de ce type d'exercice. Force est de constater que les publications qui visent à interroger concrètement (avec, par exemple, des ré-analyses à l'appui) les décisions méthodologiques ne sont pas nombreuses dans les recherches en acquisition des L2 (pour quelques exceptions notables, voir Leeser & Sunderman, 2016 ; Santos, Graham, & Vanderplank, 2008 ; Solon, 2018). Or, ce type d'exercice est, à mon avis, à la fois formateur pour le chercheur lui-même et crucial pour faire avancer les réflexions méthodologiques dans le domaine de la recherche en acquisition des L2. Il est ainsi important d'encourager ces réflexions, en aménagement des espaces où les chercheurs peuvent se questionner et questionner leurs décisions méthodologiques de manière publique. L'aspect public me semble particulièrement important : nous sommes tous préoccupés par des questions méthodologiques, mais la plupart du temps on ne donne libre cours à ces préoccupations qu'à huis clos, et elles sont passées (plus ou moins) sous silence dans les communications et les publications. En proposant un espace public pour ces réflexions, nous contribuons à une réflexion commune – et à la possibilité d'apprendre les uns des autres – ainsi qu'à une (re)valorisation de l'importance de ces décisions. Comme je l'ai souligné en introduction à cette troisième partie, cela passe par des manifestations scientifiques, mais également par des publications dédiées aux réflexions méthodologiques. En collaboration avec plusieurs collègues qui partagent mes intérêts pour les questions méthodologiques, nous avons tenté, dans une série de publications comprenant des ouvrages collectifs et un numéro spécial de revue, de donner la parole aux chercheurs autour des thématiques méthodologiques : l'évaluation des compétences (Leclercq et al., 2014), le traitement des données (Gudmestad & Edmonds, 2018), l'interprétation des données (Edmonds et al., 2020) et les questions méthodologiques appliquées aux analyses du français L2 (Edmonds et al., 2020). De cette manière, nous espérons avoir contribué à la mise en place d'un échange autour des défis et des questions méthodologiques dans le domaine de l'acquisition des L2.

3.2 Réflexions méthodologiques : recherches actuelles et futures

Dans cette dernière sous-partie, j'illustrerai mes recherches actuelles en présentant mon dernier projet en date qui porte sur une question méthodologique. Il s'agit d'un projet qui propose une réponse méthodologique à la question conceptuelle de savoir quel rôle une norme native devrait (ou pas) jouer dans les recherches en acquisition des L2. En effet, dans la vaste majorité des travaux en acquisition des L2, le comportement langagier d'un ou de plusieurs groupe(s) d'apprenants est comparé à une norme native, que cette norme soit établie grâce à un groupe témoin de natifs ou à une norme prescriptive. Il est important de souligner que cette norme native est généralement monolingue, dans la mesure où elle a tendance à être constituée en référence aux locuteurs natifs (plutôt) monolingues de la langue en question. La préoccupation avec une cible native dans les recherches en acquisition des L2 a attiré de nombreuses critiques depuis les années 80 au moins. Bley-Vroman (1983, p. 2) considère que les travaux qui se basent sur des comparaisons natives-non natives souffrent de la « comparative fallacy », ce qui peut avoir, selon lui, des effets désastreux pour les analyses de l'interlangue. Klein (1998, p. 527) pousse cet argument plus loin, en montrant que la préoccupation avec une cible native nuit à la portée des recherches en acquisition des L2. Il écrit qu'à travers une focalisation sur « learners' utterances as deviations from a certain target, instead of genuine manifestations of underlying language capacity … [SLA] analyses them in terms of what they are not rather than what they are ».

Cette question est revenue sur le devant de la scène plus récemment avec les travaux de Cook (ex. Cook & Wei, 2016) et d'Ortega (2014b, 2017, entre autres). Ces auteurs considèrent que nous faisons

fausse route quand nous comparons les apprenants aux natifs (ou à une norme native), car un apprenant (qui est nécessairement un locuteur bilingue, voire multilingue) ne pourra jamais ressembler exactement à un locuteur monolingue pour la simple raison que les compétences dans les différentes langues connues influeront inévitablement les unes sur les autres. En d'autres termes, la norme native ne serait pas une cible appropriée pour un apprenant L2. En discutant de la place qu'occupe l'idée du monolinguisme et du « nativisme » dans les recherches en linguistique appliquée, Ortega (2014b, p. 32) parle d'un biais natif :

> The bias results from the assumption that monolingualism is the default for human communication and from valuing nativeness as a superior form of language competence and the most legitimate relationship between a language and its users. These critiques are poignant in unmasking deeply negative consequences for research and praxis […] In many of these critiques, the field of second language acquisition (SLA) has been targeted explicitly as suffering in its very core, and in particularly acute ways from the ailments that result from taking nativeness and monolingualism as natural organizing principles for the study of additional-language learning.

Ainsi, Cook et Ortega encouragent les chercheurs à dépasser le carcan de la norme native. Ces deux auteurs cherchent visiblement à impulser un changement de paradigme, qui remettrait en question de nombreux modèles conceptuels – mais également des outils méthodologiques – largement répandus dans le domaine des recherches en acquisition des L2. Pour les chercheurs qui souhaitent répondre à cet appel, il est légitime de se demander comment mettre en place concrètement une telle analyse. Jusqu'alors il n'y a eu que peu de propositions claires à ce sujet (voir Murahata, Murahata, & Cook, 2016, pour un exemple détaillé). Ortega semble être consciente de cette difficulté, car dans une conférence plénière donnée en 2017, elle a encouragé les chercheurs à entreprendre des « empirical research on all alternatives » afin de sortir de la comparaison native-non native.

Pour ma part, j'avoue ne pas (encore ?) être complètement convaincue qu'il faille bannir la norme native de nos recherches. Je suis, en revanche, tout à fait sensible au défi lancé par Ortega, qui nous pousse à repenser le bien-fondé d'une comparaison native (monolingue)-non native (bi/multilingue) dans l'ensemble de nos recherches. Le besoin de « empirical research on all alternatives », articulé par Ortega, m'a ainsi inspiré pour deux projets de recherche actuel ou futur. Le projet futur – mon projet de délégation CNRS sur les quantificateurs en anglais L1 et L2 – a déjà été présenté à la fin de la deuxième partie de cette note de synthèse. Pour rappel, l'un des objectifs de ce projet est d'explorer d'autres normes possibles pour les apprenants de l'anglais L2, et notamment la possibilité d'utiliser les productions des locuteurs de l'anglais *lingua franca* comme norme cible. En effet, malgré leurs réticences face à une comparaison à une norme native et monolingue, Ortega et Cook ne considèrent pas que toute comparaison est à bannir dans les recherches en acquisition des L2. En effet, selon eux, pour qu'un groupe puisse servir de critère de réussite pour les apprenants, les capacités langagières de ce groupe doivent constituer un objectif réaliste et atteignable, ce qui pourrait être le cas, selon ces mêmes chercheurs, si le groupe témoin est également constitué d'apprenants, mais à un niveau plus avancé. Des recherches empiriques dans cette direction commencent à voir le jour (voir Monteiro, Crossley, & Kyle, 2018 ; Piller, 2002), et j'espère y contribuer avec mon projet de délégation CNRS. Le fruit du second projet inspiré par l'appel d'Ortega est actuellement sous évaluation (Gudmestad, Edmonds, & Metzger, soumis b). Pour ce projet, qui

sera détaillé dans ses grandes lignes ci-après, je reviens à l'acquisition du genre grammatical, sujet développé déjà dans la deuxième partie de cette note de synthèse.

Dans la vaste majorité des travaux portant sur l'acquisition du genre grammatical en L2, les apprenants sont comparés aux natifs ou à une norme prescriptive. Cette orientation prescriptive est évidente dans les termes employés pour décrire les comportements des non natifs : *conforme à la norme, (non)targetlike, taux de réussite, erreur,* entre autres. Mes propres recherches collaboratives sur l'acquisition du genre grammatical en français L2 (Edmonds et al., à paraître ; Edmonds & Gudmestad, 2018a, à paraître) et en espagnol L2 (Edmonds & Gudmestad, à paraître ; Gudmestad et al., 2019) suivent cette tendance, et se basent sur une comparaison des comportements des apprenants à une norme native. En revanche, l'objectif de l'étude présentée dans Gudmestad et al. (soumis b) a été d'offrir une réponse possible au défi lancé par Ortega : pour cela, nous avons repensé l'acquisition du genre grammatical en L2 pour en proposer une analyse qui ne dépend pas d'une norme native / prescriptive. Notre réponse à ce défi conceptuel a été essentiellement méthodologique, et concernait un changement dans la variable dépendante. Pour cette étude, nous avons ré-analysé les données espagnoles du corpus LANGSNAP que nous avions utilisées dans Gudmestad et al. (2019). Pour rappel, dans notre précédente étude, la variable dépendante était la conformité à la norme native, et notre analyse a permis d'identifier les facteurs qui influaient sur la correction dans l'expression du genre grammatical, analyse très clairement orientée vers une norme prescriptive. Dans notre ré-analyse, en revanche, nous avons adopté une variable dépendante basée sur la forme (féminine ou masculine) du modificateur. Cela signifie que la question de recherche originelle de « Quels facteurs favorisent *un marquage en genre conforme à la norme* ? » s'est vue transformer en « Quels facteurs favorisent *l'utilisation d'un modificateur à la forme féminine* ? ». Avec cette seconde question, nous pouvons nous détacher du locuteur natif comme point de comparaison afin de « focus on what learners can do rather than what they cannot do » (The Douglas Fir Group, 2016, p. 30).

Au vu de la relative pénurie d'études qui ont cherché à proposer une analyse de l'interlangue qui n'est pas basée sur une norme native, nous avons opté, dans la discussion des résultats dans Gudmestad et al. (soumis b), pour une réflexion sur les difficultés rencontrées dans la conduite d'une telle analyse et sur les décisions prises en réponse à ces difficultés. Dans notre discussion, nous avons surtout abordé deux points : (a) l'(im)possibilité d'évaluer le niveau des apprenants et (b) le rôle que peut (devrait ?) jouer les recherches précédentes dans ce type d'analyse. Quant au premier point, la vaste majorité des recherches en acquisition des L2 évalue le niveau des apprenants par rapport au phénomène linguistique à l'étude ; cette évaluation étant souvent exprimée en termes de taux de réussite calculé grâce à la comparaison à une norme. Ainsi, nous parlons souvent d'*amélioration* ou, en revanche, de *trajectoire non-linéaire* pour décrire les résultats de nos études. Dans l'emploi de ces termes, il est sous-entendu que l'acquisition procède d'un stade initial vers un stade ultime, et que le but vers lequel tend l'acquisition correspond à la norme (native, monolingue, prescriptive) de la langue-cible. Les chercheurs qui souhaitent se détacher de cette norme se retrouvent dans l'incapacité de décrire les changements dans l'interlangue de la même manière, car l'aspect téléologique conféré par l'acceptation d'une norme disparaît. Dans Gudmestad et al. (soumis b), grâce aux données longitudinales, nous avons pu parler d'*évolution* et de *changement*. Mais si nous pouvions démontrer des changements à travers le temps, sans norme clairement établie (et, donc, sans but ultime), nous étions dans l'impossibilité de caractériser ces changements de « positifs » /

« négatifs » ou de « linéaires » / « non linéaires ». Perdre cette possibilité a été, très honnêtement, assez déstabilisant, et nous a montré à quel point nous, chercheurs, sommes dépendants de la norme native pour interpréter nos données.

Le second point principal abordé dans Gudmestad et al. (soumis b) porte sur le rôle des recherches précédentes dans une étude qui cherche à évacuer l'influence d'une norme native / prescriptive. De manière générale, les recherches scientifiques dans tout domaine se basent sur l'existant : les chercheurs se réfèrent aux études antérieures pour justifier les questions de recherche et les variables, ainsi que pour situer les résultats et souligner l'importance des conclusions. Ceci est essentiel si nous souhaitons bâtir des connaissances partagées à l'intérieur d'un domaine de recherche. Or, dans le cadre du projet entrepris dans Gudmestad et al. (soumis b), nous nous sommes retrouvés dans une situation vis-à-vis des recherches précédentes qui était pour nous à la fois inédite et inconfortable, et ce à plusieurs niveaux. Nous nous sommes notamment demandé s'il était justifié de se baser sur les recherches précédentes pour l'identification des variables à inclure dans notre analyse. Comme déjà mentionné, l'ensemble des études précédentes avaient visé à comprendre les facteurs qui influent sur *la correction* en lien avec le marquage du genre. En quoi pouvions-nous considérer que les mêmes facteurs auraient un impact sur *la sélection de la forme* du modificateur ? Par ailleurs, nous nous sommes demandé si l'inclusion des facteurs identifiés dans les recherches précédentes ne revenait pas tout simplement à l'introduction (subrepticement) dans notre analyse d'une norme prescriptive, car chacun avait été défini dans le cadre des études basées sur une norme native. Cette réflexion nous a amenés à écarter de notre ré-analyse l'un des facteurs les plus importants des recherches précédentes : le genre du nom. En effet, l'inclusion du genre du nom en tant que variable indépendante dans une analyse dont la variable dépendante est le genre du modificateur revient à introduire la conformité à la norme dans notre analyse. La dernière difficulté rencontrée en lien avec les recherches précédentes concerne la légitimité ou même l'intérêt de faire des liens entre nos résultats et les résultats précédents. Il nous est apparu évident que les résultats des analyses basées sur une norme native (ex. Gudmestad et al., 2019) et ceux des analyses qui cherchent à se détacher de cette norme (ex. Gudmestad et al., soumis b) contribuaient aux connaissances sur l'acquisition des L2, mais que ces contributions n'étaient pas directement comparables. Pour prendre l'exemple du facteur *type de modificateur* (déterminant vs. adjectif), nous avons remarqué dans notre analyse de 2019, que la conformité à la norme était plus probable quand le modificateur était un déterminant (vs. un adjectif) ; dans notre analyse sous évaluation, ce facteur était également significatif, et l'analyse a révélé qu'il était plus probable que les apprenants emploient un modificateur à la forme féminine quand ceclui-ci était un déterminant. Dans les deux analyses, le type de modificateur joue un rôle significatif, mais il nous a été dificile de fournir une interprétation de ce point commun. Cela nous a amené à suggérer que mener des recherches qui ne dépendent pas d'une norme native comporte certes des défis conceptuels et méthodologiques, mais signifie également la nécessité de constuire une nouvelle base de connaissances, car faire des liens entre ces nouveaux résultats et ceux qui appartiennent aux recherches précédentes ne sera pas nécessairement porteur.

***

Depuis plusieurs années, mon intérêt s'est de plus en plus porté sur des questions méthodologiques. Ceci est évident dans mes quelques publications spécialement consacrées aux réflexions

méthodologiques et dans mes différents projets de direction d'ouvrage et de numéro spécial, mais également dans l'orientation méthodologique des discussions dans bon nombre de mes publications d'études empiriques. Ces questions – et surtout les discussions qu'elles soulèvent – me semblent essentielles dans l'optique de faire avancer le domaine des recherches en acquisition des L2. A un niveau plus personnel, cet intérêt affirmé pour les questions méthodologiques m'a amenée à continuer à me former (notamment en ce qui concerne les analyses quantitatives), à être plus vigilente (mais aussi plus critique) quant à la présentation des détails méthodologiques et à adopter une posture plus humble vis-à-vis de ce que nous pouvons prétendre savoir grâce à nos analyses.

Pour terminer cette troisième partie, je souhaite présenter brièvement un projet en cours. Il s'agit d'un projet d'ouvrage collectif que je prépare en collaboration avec mes collègues Pascale Leclercq et Elisa Sneed German. Cet ouvrage (Leclercq, Edmonds, & Sneed German, sous contrat) représente un départ notable de mes activités scientifiques précédentes, car il s'agit d'un ouvrage d'introduction à l'acquisition des L2 à l'attention d'un public a priori intéressé par l'acquisition des langues, mais n'étant pas nécessairement initié à ce domaine de recherche, à savoir les étudiants qui se destinent au métier de l'enseignement des langues, les enseignants de langue en poste, les jeunes chercheurs en sciences du langage ou en linguistique appliquée, *etc*. Avec cet ouvrage, nous espérons répondre à un besoin actuel de ce type de manuel en langue française. Nous avons ainsi demandé à de nombreux spécialistes de distiller leur savoir sur un sujet donné sous forme d'un chapitre qui devra être accessible à un public non expert. L'ouvrage qui en résultera sera, nous l'espérons, un outil qui pourra être utilisé pour informer mais aussi pour former un public large sur les recherches menées en acquisition des L2. Nous avons veillé à solliciter une vingtaine de contributions qui présenteront l'acquisition des langues sous plusieurs angles. De cette manière, nous visons à fournir une introduction au champ qui pourra, entre autres choses, sensibiliser les lecteurs à la variété des méthodologies utilisées en acquisition des L2.

Conclusion

Il ne serait pas exagéré de dire que j'ai appréhendé la rédaction de ce document. Faire un retour sur une dizaine d'années de recherche n'est pas nécessairement chose aisée. Alors que j'avais formulé mon désir de faire mon habilitation depuis un certain temps, m'atteler concrètement à la tâche de rédiger cette note de synthèse s'est révélé plus difficile que prévu. Il a fallu que je m'impose un temps consacré uniquement à cette tâche, temps pendant lequel tout a été mis en pause (pour moi, mais également pour le reste du monde, car la rédaction de ma note de synthèse a coïncidé avec le déferlement de la COVID-19 dans le monde et avec la période de confinement en France). Une fois lancée, c'est avec une certaine fascination que j'ai constaté la distance parcourue entre ma thèse de doctorat soutenue en 2010 et mes recherches actuelles. En guise de conclusion de cette note de synthèse, je propose donc de résumer les évolutions qui sont, à mon sens, les plus importantes.

Les évolutions que je constate se situent à plusieurs niveaux : les langues, les phénomènes et les contextes d'apprentissage étudiés, les méthodologies utilisées, les perspectives théoriques mobilisées et les défis que je tente de relever. Au moment de soutenir ma thèse, la presque totalité de mes productions scientifiques portait sur la langue française. Depuis, le français continue à occuper une place centrale dans mes recherches, mais les langues cibles sur lesquelles je travaille se sont diversifiées, et incluent maintenant l'espagnol et l'anglais. Une diversification encore plus importante est visible dans les phénomènes qui ont été analysés dans mes recherches. Au cours des 10 dernières années, j'ai débuté des travaux sur les collocations, l'expression du mode et de la modalité, l'expression du futur, le marquage du genre grammatical, l'expression de la pluralité, l'expression des quantificateurs et le choix de sujet verbal. Quant aux contextes d'apprentissage, cette variable n'a pas été traitée explicitement dans ma thèse. Plus récemment, et surtout grâce à mes travaux sur le corpus LANGSNAP, j'ai commencé à m'intéresser au lien entre l'acquisition des L2 et le contexte d'apprentissage, avec un intérêt particulier pour le séjour à l'étranger. Travailler sur plusieurs langues, sur divers phénomènes linguistiques et sur différents contextes d'apprentissage est formateur de plusieurs points de vue. Avant tout, cette diversité m'accorde une vision plus large des phénomènes acquisitionnels. Alors que je ne parlerais pas d'une « vision globale » de ces phénomènes, il est clair que ma perpsective actuelle sur l'acquisition des L2 a été enrichie et approfondie par la variété de langues, de phénomènes et de contextes que j'ai pu aborder dans mes différents projets de recherche.

Les approches méthodologiques et théoriques que j'adopte dans mes recherches, ainsi que les défis et les questions qui m'intéressent, ont également subi des changements au cours des 10 dernières années. D'un point de vue méthodologique, les recherches que je mène aujourd'hui ne ressemblent en rien à ce que j'avais fait pour ma thèse. Comme souligné à la fin de la première partie de cette note de synthèse, depuis à peu près cinq ans, j'ai laissé de côté les méthodologies psycholinguistiques pour privilégier des études de corpus. Comme nous avons vu au long de cette note, mes premières recherches étaient basées de façon privilégiée sur des approches expérimentales ou quasi-expérimentales qui me permettaient de contrôler un certain nombre de variables. L'envers de la médaille a été la perte de naturel, à la fois dans les instruments utilisés pour recueillir les données, et dans les données collectées auprès des apprenants. Dans la majeure partie de mes recherches des cinq dernières années, je me suis orientée vers l'étude de productions écrites et orales plus naturelles (ex. LANGSNAP ou le projet PROLINGSA), pour laquelle je fais appel la plupart du temps à des analyses statistiques multivariées. Ces changements méthodologiques ont

été accompagnés de changements de positionnement théorique. Ma thèse, au croisement de la psycholinguistique et de la pragmatique, était située clairement dans une orientation cognitiviste. Mes travaux ultérieurs, en revanche, ont été pour la plupart conçus dans le cadre du variationnisme et, plus récemment, en lien avec les approches basées sur l'usage. Le dernier changement que je signale correspond aux nouveaux défis qui me motivent. Alors que ma formation à Indiana University m'a préparée à mener des recherches empiriques, je constate que certaines des questions et certains des enjeux qui animent actuellement mes recherches vont au-delà des études empiriques. Entre autres choses, dans les trois dernières années, j'ai participé au développement d'un test de connaissances collocationnelles en français L2, à l'évaluation d'une série de tests de connaissances lexicales productives en anglais L2 et à la coordination d'un manuel d'introduction au domaine de l'acquisition des L2 pour un public non initié. Ces projets témoignent, à mon sens, de l'élargissement de mes intérêts scientifiques et, plus particulièrement, à l'importance que j'accorde aujourd'hui au développement d'outils (que ce soit des tests linguistiques ou des manuels) utilisables par un public de chercheurs, mais également par un public plus large.

Je choisis de terminer sur une note de remerciement, que je souhaite adresser à tous ceux qui ont participé à mon parcours intellectuel, et notamment

- à ceux qui m'ont formée à enseigner les langues, et qui ont contribué à me faire aimer ce métier et à apprécier le lien entre recherche en acquisition des L2 et le travail du professeur de langue : notamment, Kelly Sax
- à ceux qui m'ont, avec patience et avec rigueur, formée en linguistique et en acquisition : Julie Auger, Kathleen Bardovi-Harlig, Ken de Jong, Laurent Dekydtspotter, Dan Dinnsen, Yoshihisa Kitagawa, Kevin Rottet, Albert Valdman, Barbara Vance
- à ceux qui ont accepté de collaborer avec moi et, en ce faisant, m'ont énormément appris : Aarnes Gudmestad, Pascale Leclercq, Bryan Donaldson, Jon Clenton, Thomas Metzger, Christina Lindqvist, Fanny Forsberg Lundell

Références

Alarcón, I. (2010). Gender assignment and agreement in L2 Spanish: The effects of morphological marking, animacy, and gender. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics, 3*, 267-299.

Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English: The evidence of recurrent word-combinations. In A. P. Cowie (Ed.), *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 101-122). Oxford: Clarendon.

Andersen, R. W. (1984). The one-to-one principle of interlanguage construction. *Language Learning, 34,* 77-95.

Arnaud, P. J. L., & Savignon, S. J. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 157-173). Cambridge: Cambridge University Press.

Ashby, W. J. (1981). The loss of the negative particle *ne* in French: A syntactic change in progress. *Language, 57*(3), 674-687.

Atkinson, D. (2011). Introduction: Cognitivism and second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). New York: Routledge.

Ayoun, D. (2007). The second language acquisition of grammatical gender and agreement. In D. Ayoun (Ed.), *French applied linguistics* (pp. 130-170). Amsterdam: Benjamins.

Bally, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Paris : Klincksieck.

Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional expressions as a pragmalinguistic resource: Recognition and production of conventional expressions in L2 pragmatics. *Language Learning, 59,* 755-795.

Bardovi-Harlig, K. (2010). Recognition of conventional expressions in L2 pragmatics. In G. Kasper, D. Yoshimi, H. Nguyen, & J. Yoshioka (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 12, pp. 139-160). Honolulu: University of Hawai‘i, National Foreign Language Resource Center.

Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, routines, and conventional expressions in pragmatics research. *Annual Review of Applied Linguistics, 32,* 206-227.

Bardovi-Harlig, K. (2015). One functional approach to second language acquisition: The concept-oriented approach. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd edition) (pp. 54-74). London: Routledge.

Bardovi-Harlig, K., & Su, Y. (2018). The acquisition of conventional expressions as a pragmalinguistic resource in Chinese as a foreign language. *The Modern Language Journal, 102*(4), 732-757.

Bartning, I. (2000). Gender agreement in L2 French: Pre-advanced vs. advanced learners. *Studia Linguistica, 54,* 225-237.

Bartning, I., Forsberg, F., & Hancock, V. (2009). Resources and obstacles in very advanced L2 French: Formulaic language, information structure and morphosyntax. *EUROSLA Yearbook, 9,* 185-211.

Bartning, I., Forsberg Lundell, F., & Hancock, V. (2012). On the role of linguistic contextual factors for morphosyntactic stabilization in high-level L2 French. *Studies in Second Language Acquisition, 34,* 243-267.

Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on ‘intake’ and ‘pushed output’. *System, 30,* 1-14.

Berdan, R. (1996). Disentangling language acquisition from language variation. In R. Bayley & D. R. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 203-244). Amsterdam: John Benjamins.

Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English: Multi-word patterns in speech and writing. *International Journal of Corpus Linguistics, 14*(3), 275-311.

Biber, D., Conrad, S., & Cortes, V. (2004). *If you look at…*: Lexical bundles in university teaching and textbooks. *Applied Linguistics, 25,* 371-405.

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity. *Language Learning, 33*(1), 1-17.

Block, D. (2014). *Second language identities*. London: Bloomsbury.

Blondeau, H., Dion, N., & Ziliak Michel, Z. (2014). Future temporal reference in the bilingual repertoire of Anglo-Montrealers : A twin variable. *International Journal of Bilingualism, 18*(6), 674-692.

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: An introductory overview. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 1-36). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research, 10,* 245-261.

Boers, F., & Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32,* 83-110.

Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : approche sur corpus en français L1 et L2*. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Booth, P., & Clenton, J. (2020). *L1 backgrounds and multilingual lexicons*. London: Routledge.

Boulton, A., & Cobb, T. (2017). Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning, 76*(2), 348-393.

Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Dider.

Briggs, J. G. (2015). Out-of-class language contact and vocabulary gain in a study abroad context. *System, 53,* 129-140.

Bruhn de Garavito, J., & White, L. (2002). The second language acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features. In A. T. Pérez-Leroux & J. M. Liceras (Eds.), *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 143-160). New York: Bilingual Press.

Bulgin, J., Elford, N., Harding, L., Henley, B., Power, S., & Walters, C. (2008). So very really variable: Social patterning of intensifier use by Newfoundlanders online. *Linguistica Atlantica, 29,* 101-115.

Bybee, J., & Hopper, P. (Eds.) (2001). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: Benjamins.

Byrnes, H. (2013). Notes from the editor. *The Modern Language Journal, 97*(4), 825-827.

Cacciari, C., & Tabossi, P. (Eds.). (1993). *Idioms: Processing, structure, and interpretation*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Carrol, G., & Conklin, K. (2014). Getting your wires crossed: Evidence for fast processing of L1 idioms in an L2. *Bilingualism: Language and Cognition, 17*(4), 784-797.

Carroll, S. (1989). Second-language acquisition and the computational paradigm. *Language Learning, 39*(4), 535-594.

Carvalho, A., Orozco, R. & Shin, N. L. (Eds.) (2015) *Subject pronoun expression in Spanish.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). *Emotions – sentiments: Nouvelle approche lexicale du FLE*, Livre de L'élève. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble.

Choi, S., & Richards, K. (Eds.). (2016). Innovation in research methods. *Applied Linguistics* [Special issue]*, 37*(1).

Church, K., & Hanks, P. (1980). Word association norms, mutual information and lexicography. *Computational Linguistics; 16*, 22-29.

Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition, 26,* 227-248.

Collentine, J., & Freed, B. F. (Eds.). (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. Numéro spécial *Studies in Second Language Acquisition, 26*(2).

Colombo, L. (1993). The comprehension of ambiguous idioms in context. In C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 163-200). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Conklin K., & Schmitt N. (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers? *Applied Linguistics, 29*, 72-89.

Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32,* 45-61.

Cook, V., & Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching, 5,* 161-170.

Coulmas, F. (1979). On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics, 3,* 239-266.

Coulmas, F. (Ed.) (1981). *Conversational routines: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.

De Cock, S. (1998). A recurrent word combination approach to the study of formulae in the speech of native and nonnative speakers of English. *International Journal of Corpus Linguistics, 3,* 59-80.

De Costa, P. I., Rawal, H., & Zaykovskaya, I. (Eds.). (2017). Study abroad in contemporary times: Toward greater methodological diversity and innovation. *System* [Special issue], *71*.

Dewaele, J.-M. (2004a). The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language: An overview. *Journal of French Language Studies, 14*(3), 301-319.

Dewaele, J.-M. (2004b). *Vous* or *tu* ? Native and non-native speakers of French on a sociolinguistic tightrope. *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching, 42,* 383-402.

Dewaele, J.-M. (2015). Gender errors in French interlanguage: The effects of initial consonant versus initial vowel of the head noun. *Arborescences: revue d'études françaises, 5,* 7-27.

Dewaele, J.-M., & Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition, 4,* 275-297.

Diessel, H. (2016). Frequency and lexical specificity in grammar: A critical review. In H. Behrens & S. Pfänder (Eds.), *Experience counts: Frequency effects in language* (pp. 209-238). Berlin: De Gruyter.

Donaldson, B. (2011). Nativelike right-dislocation in near-native French. *Second Language Research, 27*(3), 361-390.

Donaldson, B. (2016). Aspects of interrogative use in near-native French: Form, function, and register. *Linguistic Approaches to Bilingualism, 6,* 467-503.

Donaldson, B. (2017). Negation in near-native French: Variation and sociolinguistic competence. *Language Learning, 67*(1), 141-170.

The Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal, 100*(Supplement 2016), 19-47.

Durrant, P., & Mathews-Aydınlı, J. (2011). A function-first approach to identifying formulaic language in academic writing. *English for Specific Purposes, 30,* 58-72.

Durrant, P., & Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 6, 125-155.

Durrant, P., & Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 47*(2), 157-177.

Edmondson, W., & House, J. (1991). Do learners talk too much? The waffle phenomenon in interlanguage pragmatics. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 273-287). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition, 24,* 143-188.

Ellis, N. (2018). Salience in usage-based SLA. In S. M. Gass, P. Spinner, & J. Behney (Eds.), *Salience in second language acquisition* (pp. 21-40). London: Routledge.

Ellis, N. C., Römer, U., & O'Donnell, M. B. (2016). *Usage-based approaches to language acquisition and processing: Cognitive and corpus investigations of Construction Grammar.* New York: Wiley.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly, 42,* 375-396.

Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text, 20,* 29-62.

Fernández-García, M. (1999). Patterns of gender agreement in the speech of second language learners. In J. Gutiérrez-Rexach & F. Martínez-Gil (Eds.), *Advances in Hispanic linguistics: Papers from the 2nd Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 3-15). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Finnemann, M. D. (1992). Learning agreement in the noun phrase: The strategies of three first-year Spanish students. *International review of Applied Linguistics in Teaching, 30*(2), 121-136.

Firth, J. R. (1957). *Modes of meaning. Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford : Oxford University Press.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication and (some) fundamental concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, *81*(3), 285–300.

Fitzpatrick, T. (2012). Tracking the changes: Vocabulary in the study abroad context. *Language Learning Journal, 40*(1), 81-98.

Fitzpatrick, T., & Clenton, J. (2010). The challenge of validation: Assessing the performance of a test of productive vocabulary. *Language Testing, 27*(4), 537-554.

Fitzpatrick, T., & Clenton, J. (2017). Making sense of learner performance on tests of productive vocabulary knowledge. *TESOL Quarterly*, 1-24.

Fónagy, I. (1998). Figement et changement sémantique. In M. Martins-Baltar (Ed.), *La locution: entre langue et usages* (pp. 131-164). Paris: ENS Editions Fontenay/Saint-Cloud.

Ford, M., Bresnan, J., & Kaplan, R. M. (1982). A competence-based theory of syntactic change. In J. Bresnan (Ed.), *Mental representations and grammatical relations* (pp. 727-796). Cambridge: MIT Press.

Forsberg, F., & Fant, L. (2010). Idiomatically speaking: Effects of task variation on formulaic language in highly proficient users of L2 French and Spanish. In D. Wood (Ed.), *Perspectives on formulaic language* (pp. 47-70). London: Bloomsbury.

Foucart, A., & Frenck-Mestre, C. (2012). Can late L2 learners acquire new grammatical features? Evidence from ERPs and eye-tracking. *Journal of Memory and Language, 66,* 226-248.

Fraser, B. (1970). Idioms within a transformational grammar. *Foundations of Language, 6*(1), 22-42.

Gass, S. M., Spinner, P., & Behney, J. (Eds.) (2018a). *Salience in second language acquisition*. London: Routledge.

Gass, S. M., Spinner, P., & Behney, J. (2018b). Salience in second language acquisition and related and fields. In S. M. Gass, P. Spinner, & J. Behney (Eds.), *Salience in second language acquisition* (pp. 1-18). London: Routledge.

Geeslin, K. L., & Garrett, J. (2018). Variationist research methods and the analysis of second language data in the study abroad context. In C. Sanz & A. Morales-Front (Eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 19-35). New York: Routledge.

Geeslin, K. L., & Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context*. New York: Routledge.

Godfrey, L., Treacy, C., & Tarone, E. (2014). Change in French second language writing in study abroad and domestic contexts. *Foreign Language Annals, 47*(1), 48-65.

Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics, 24,* 90-121.

González Rey, I. (2007). *La didactique du français idiomatique*. Fernelmont : E.M.E.

Granfeldt, J. (2005). The development of gender attribution and gender concord in French: A comparison of bilingual first and second language learners. In J.-M. Dewaele (Ed.), *Focus on*

French as a foreign language: Multidisciplinary approaches (pp. 164-190). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. P. Cowie (ed.), *Phraseology: Theory, analysis, and applications* (pp. 145–160). Oxford: Clarendon.

Granger, S., & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. In S. Granger & F. Meunier (Eds.), *Phraseology: An interdisciplinary perspective* (pp. 27-50). Amsterdam: Benjamins

Gries, S. Th. (2010). Useful statistics for corpus linguistics. In Aquilino Sánchez & Moisés Almela (Eds.), *A mosaic of corpus linguistics: selected approaches* (pp. 269-291). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Gries, St. Th. (2015). Statistics for learner corpus research. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 159-181). Cambridge: Cambridge University Press.

Grimm, D. R. (2016). Le présent à valeur de futur en français parlé. *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique,* 1-15.

Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*(2); 131-149.

Gudmestad, A. (2012). Acquiring a variable structure: An interlanguage analysis of second language mood use in Spanish. *Language Learning, 62*(2), 373-402.

Gudmestad, A., House, L., & Geeslin, K. L. (2013). What a Bayesian analysis can do for SLA: New tools for the sociolinguistic study of subject expression in L2 Spanish. *Language Learning*, *63*(3), 371-399.

Gyllstad, H. (2007). *Testing English collocations. Developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Doctoral Dissertation, Lund University.

Hakuta, K. (1976). Becoming bilingual : A case study of a Japanese child learning English. *Language Learning, 26,* 321-351.

Hausmann, F. (1997). Tout est idiomatique dans les langues. In M. Martins-Baltar (Ed.), *La locution: Entre langue et usages* (pp. 277-290). Fontenay/Saint-Cloud: ENS Editions.

Heinz, M. (2003). Où en est la phraséographie française ? Les locutions dans la lexicographie des années 1990. *Lexicographica, 19,* 23-45.

Hilton, H. (2019). *Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco.

Hoey, M. (2005). *Lexical priming : A new theory of words and language*. London: Routledge.

Holmes, V. M., & Dejean de la Bâtie, B. (1999). Assignment of grammatical gender by native speakers and foreign learners of French. *Applied Psycholinguistics, 20,* 479-506.

Howard, M. (2012a). The advanced learner's sociolinguistic profile: On issues of individual differences, second language exposure conditions, and type of sociolinguistic variable. *The Modern Language Journal, 96,* 20–33.

Howard, M. (2012b). From tense and aspect to modality: The acquisition of future, conditional and subjunctive morphology in L2 French. A preliminary study. *Cahiers Chronos, 24,* 201-223.

Howard, M. (2013). La liaison en français langue seconde: une étude longitudinale préliminaire. *Langage, interaction, acquisition, 4*(2), 190-231.

Howard, M., Lemée, I., & Regan V. (2006). The L2 acquisition of a phonological variable: the case of /l/ deletion in French. *Journal of French Language Studies, 16,* 1-24.

Howard, M., & Schwieter, J. W. (2018). The development of second language grammar in a study abroad context. In C. Sanz & A. Morales-Front (Eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 135-148). New York, NY: Routledge.

Huensch, A., Tracy-Ventura, N., Bridges, J., & Cuesta-Medina, J. (2019). Variables affecting the maintenance of L2 proficiency and fluency four years post-study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 4,* 96-125.

Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K., Bartning, I., & Fant, L. (Eds.). (2018). *High-level language proficiency in second language and multilingual contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ife, A., Vives Boix, G., & Meara, P. (2000). The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups. *Spanish Applied Linguistics, 4,* 55-84.

Isobe, Y. (2011). Representation and processing of formulaic sequences in L2 mental lexicon: How do Japanese EFL learners process multi-word expressions? *JACET Kansai Journal, 13*, 38-49.

Iwasaki, N. (2019). Individual differences in study abroad research: Sources, processes and outcomes of students' development in language, culture and personhood. In M. Howard (Ed.), *Study abroad, second language acquisition and interculturality* (pp. 237-262). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Jiang N., & Nekrasova T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal, 91*, 433-445.

Johns, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. *English Language Research Journal, 4,* 27-45.

Kanwit, M. (2017). What we gain by combining variationist and concept-oriented approaches: The case of acquiring Spanish future-time expression. *Language Learning, 67,* 461–498.

Kanwit, M., Fafulas., & Geeslin, K. (2015). The role of geography in the SLA of variable structures: A look at the present perfect, the copula contrast, and the present progressive in Mexico and Spain. *Probus, 27*, 307-348.

Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Language Learning Supplement 1. New York: Wiley-Blackwell.

King, K. A., & Mackey, A. (2016). Research methodology in second language studies: Trends, concerns, and new directions. *The Modern Language Journal, 100,* Suppl. 1, 209-227.

Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research.* New York: Palgrave Macmillan.

Klein, W. (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning, 48*, 527-550.

Knouse, S. M. (2012). The acquisition of dialectal phonemes in a study abroad context: The case of the Castilian theta. *Foreign Language Annals, 4,* 512-542.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Lafford, B., & Collentine, J. (2006). The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language: From research to application. In R. Salaberry & B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish. Second language acquisition from research to praxis* (pp. 103-126). Washington, DC: Georgetown University Press.

Larreya, P., & Rivière, C. (2005). *Grammaire explicative de l'anglais*. 3ème édition. Paris : Pearson.

Larson-Hall, J., & Plonsky, L. (2015). Reporting and interpreting quantitative research findings: What gets reported and recommendations for the field. *Language Learning, 65*, Supp. 1, 127-159.

Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing, 16*(1), 33-51.

Leech, G., Hundt, M., Mair, C., & Smith, N. (2009). *Change in Contemporary English: A grammatical study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leeser, M. J., & Sunderman, G. L. (2016). Methodological implications of working memory tasks for L2 processing research. In G. Granena, D. O. Jackson, & Y. Yilmaz (Eds.), *Cognitive individual differences in second language processing and acquisition* (pp. 89-104). Amsterdam: Benjamins.

Legallois, D., & Tutin, A. (2013). Présentation: vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages, 189,* 3-25.

Le Goffic, P., & Lab, F. (2001). Le présent « pro futuro ». *Cahiers Chronos, 7*, 77-98.

Lepetit, D. (2001). Subjonctif : descriptions et manuels. *The French Review, 74,* 1176-1192.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove : Teacher training publications.

Libben, G. (2006). Why study compounds? An overview of the issues. In. G. Libben & G. Jarema (Eds.), *The representation and processing of compound words* (pp. 1-22). Oxford: Oxford University Press.

Libben, G., & Jarema, G. (Eds.). (2006). *The representation and processing of compound words*. Oxford: Oxford University Press.

Linford, B. G., Zahler, S., & Whatley, M. (2018). Acquisition, study abroad and individual differences: The case of subject pronoun variation in L2 Spanish. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 3*(2), 243-274.

Llanes, A. (2011). The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism, 8*(3), 189-215.

Loewen, S., Gönülal, T., Isbell, D. R., Ballard, L., Crowther, D., Lim, J., Maloney, J., & Tigchelaar, M. (à paraître). How knowledgeable are applied linguistics and SLA researchers about statistics? Data from North America and Europe. *Studies in Second Language Acquisition*.

Lorenz, G. (1999). *Adjective intensification – learners versus native speakers*. Amsterdam: Rodopi.

Mackey, A. (2012). Why (or why not), when, and how to replicate research. In G. Porte (Ed.), *Replication research in applied linguistics* (pp. 21-46). Cambridge: Cambridge University Press.

Marsden, E., Mackey A., & Plonsky, L. (2016). The IRIS Repository: Advancing research practice and methodology. In A. Mackey & E. Marsden (Eds.), *Advancing Methodology and Practice: The IRIS Repository of Instruments for Research into Second Languages* (pp. 1-21). New York: Routledge.

Marsden, E., Morgan-Short, K., Thompson, S., & Abugaber, D. (2018). Replication in second language research: Narrative and systematic reviews and recommendations for the field. *Language Learning, 68*(2), 321-391.

Martin, R. (1997). Sur les facteurs du figement. In M. Martins-Baltar (Ed.), *La locution: Entre langue et usages* (pp. 291-305). Fontenay/Saint-Cloud: ENS Editions.

Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 21,* 203-223.

Mauranen, A. (2018). Second language acquisition, world Englishes, and English as a Lingua Franca (ELF). *World Englishes, 37,* 106-119.

Meara, P., & Fitzpatrick, T. (2000). Lex30: An improved method of assessing productive vocabulary in an L2. *System*, 19-30.

Mejri, S. (2006). La terminologie du figement: approche contrastive (français-arabe). *Syntaxe et sémantique, 7,* 139-152.

Melka, F. (1997). Receptive versus productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 84-102). Cambridge: Cambridge University Press

Meunier, F. (2012). Formulaic language and language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics, 32,* 111-129.

Meunier, F. (2015). Developmental patterns in learner corpora. In S. Granger, G. Gilquin, & F. Meunier (Eds.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (pp. 379-400). Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London: Routledge.

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., & McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad: Identity, social relationships, and language learning*. London: Routledge.

Monteiro, K. R., Crossley, S. A., & Kyle, K. (2018). In search of new benchmarks: Using L2 lexical frequency and contextual diversity indices to assess second language writing. *Applied Linguistics*. Advanced online publication. https://doi.org/10.1093/applin/amy056

Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning, 58*(3), 503-553.

Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of French immersion students.* Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Murahata, G., Murahata, Y., & Cook, V. (2016). Research questions and methodology of multi-competence. In V. Cook (Ed.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 26-49). Cambridge: Cambridge University Press.

Myles, F., & Cordier, C. (2017). Formulaic sequence (FS) cannot be an umbrella term in SLA: Focusing on psycholinguistics FSs and their identification. *Studies in Second Language Acquisition, 39,* 3-28.

Myles, F., Hooper, J., & Mitchell, R. (1998). Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning. *Language Learning, 48,* 323-363.

Myles, F., Mitchell, R., & Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 49-80.Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Nadasdi, T., Mougeon, R., & Reyner, K. (2008). Factors driving lexical variation in L2 French: A variationist study of automobile, auto, voiture, char and machine. *Journal of French Language Studies, 18,* 365-381.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: Benjamins.

New, B., Brysbaert, M., Veronis, J., & Pallier, C. (2007). The use of film subtitles to estimate word frequencies. *Applied Psycholinguistics, 28,* 661-677.

Nickerson, R. S. (1999). How we know - and sometimes misjudge - what others know: Imputing one's own knowledge to others. *Psychological Bulletin, 25*(6). 737-759.

Norris, J., & Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 717-761). Oxford, Blackwell Publishing.

O'Connor DiVito, N. (1997) *Patterns across spoken and written French: Empirical research on the interaction among forms, functions and genres.* Boston: Houghton Mifflin.

Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning, 63,* Suppl. 1, 1-24.

Ortega, L. (2014a). Trying out theories on interlanguage: Description and explanation over 40 years of L2 negation research. In Z. Han & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years later* (pp. 173-201). Amsterdam: Benjamins.

Ortega, L. (2014b). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (pp. 32-53). London: Taylor & Francis.

Ortega, L. (2015). Second language learning explained? SLA across 10 contemporary theories. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed.) (pp. 245-272). New York: Routledge.

Ortega, L. (2017). The bi/multilingual turn in SLA: How far have we (not) come, and why? 36th Second Language Research Forum, The Ohio State University, Columbus, OH, October 12-15, 2017.

Ortega, L., & Bynres, H. (2008). The longitudinal study of advanced L2 capacities: An introduction. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 3-19). London: Routledge.

Ortega, L., & Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: Recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics, 25,* 26-45.

Palmer, H. E. (1933). *Second interim report on English collocations*. Tokyo: Kaitakusha.

Paquot, M. (2013). Lexical bundles and L1 transfer effects. *International Journal of Corpus Linguistics, 18*(3), 391-417.

Pawley, A. K., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-225). London: Longman.

Pérez-Vidal, C., & Juan-Garau, M. (2009). The effect of study abroad (SA) on written performance. *EUROSLA Yearbook, 9,* 269-295.

Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition.* New York: Cambridge University Press.

Peterson, R. R., Burgess, C., Dell, G. S., & Eberhard, K. M. (2001). Dissociation between syntactic and semantic processing during idiom comprehension. *Journal of Experimental Psychology, 27,* 1223-1237.

Piller, I. (2002). Passing for a native speaker: Identity and success in second language learning. *Journal of Sociolinguistics, 6*(2), 179-206.

Plonsky, L. (2013). Study quality in SLA: An assessment of designs, analyses, and reporting practices in quantitative L2 research. *Studies in Second Language Acquisition, 35,* 655-687.

Plonsky, L. (2014). Study quality in quantitative L2 research (1990-2010): A methodological synthesis and call for reform. *Modern Language Journal*, *98*, 450-470.

Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2017). Multiple regression as a flexible alternative to ANOVA in L2 research. *Studies in Second Language Acquisition, 39,* 579-592.

Poplack, S., & St-Amand, A. (2007). A real-time window on 19th-century vernacular French: The *Récits du français québécois d'autrefois*. *Language in Society*, *36*, 707–734.

Poplack, S., & Dion, N. (2009). Prescription vs. praxis: The evolution of future temporal reference in French. *Language, 85,* 557-587.

Poplack, S., Lealess, A., & Dion, N. (2013). The evolving grammar of the French subjunctive. *Probus, 25*(1), 139-195.

Poplack, S., & Turpin, D. (1999). Does the *futur* have a future in (Canadian) French? *Probus, 11,* 133-164.

Rast, R., Watorek, M., Hilton, H., & Shoemaker, E. (2014). Initial processing and use of inflectional markers: Evidence from French adult learners of Polish. In Z. Han & R. Rast (Eds.), *First exposure to a second language: Learners' initial input processing* (pp. 64–106). Cambridge: Cambridge University Press.

Raupach, M. (1984). Formulae in second language speech production. In H. W. Dechert, D. Möhle, & M. Raupach (Eds.), *Second language productions* (pp. 114-137). Berlin: Gunter Narr Verlag Tübingen.

Regan, V., Howard, M., & Lemée, I. (2009). *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Rehner, K. (2002). *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*. PhD dissertation, University of Toronto.

Roever, C. (2005). *Testing ESL pragmatics: Development and validation of a web-based assessment battery.* Berlin: Peter Lang.

Sanctobin, V., & Verlinde, S. (2000). Le subjonctif : entre linguistique et didactique. *Leuvensche bildragen, 89,* 215-229.

Sankoff, D. (1988). Sociolinguistics and syntactic variation. In F. J. Nemeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey* (pp. 140-161). Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, D., Graham, S., & Vanderplank, R. (2008). Second language listening strategy research: Methodological challenges and perspectives. *Evaluation & Research in Education, 21*(2), 111-133.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.

Schmitt, N. (2013). Formulaic language and collocation. *The Encyclopedia of Applied Lingusitics*. Wiley Online Library.

Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning, 64*(4), 913-951.

Schmitt, N., Dörnyei, Z., Adolphs, S., & Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 55-86). Amsterdam: Benjamins.

Schmitt, N., Grandage, S., & Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psycholinguistically valid? In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 127-151). Amsterdam: Benjamins.

Schmitt, N., & Underwood, G. (2004). Exploring the processing of formulaic sequences through a self-paced reading task. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 173-190). Amsterdam: Benjamins.

Schwartz, B. D., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research, 12*(1), 40-72.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 219-231.

Siepmann, D. (2005). Collocation, colligation and encoding dictionaries. Part I: Lexicological aspects. *International Journal of Lexicography, 18,* 409-443.

Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list : New methods in phraseology research. *Applied Linguistics, 31*(4), 487-512.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Siyanova-Chanturia A., Conklin K., & Schmitt N. (2011). Adding fuel to the fire: An eye-tracking study of idiom processing by native and non-native speakers. *Second Language Research, 27*, 251-272.

Solon, M. (2018). Novel sounds: What L2 phonetic data might be telling us that we do not always hear. In A. Gudmestad & A. Edmonds (Eds.), *Critical reflections on data in second language acquisition* (pp. 89-124). Amsterdam: Benjamins.

Sorace, A., & Serratrice, L. (2009). Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap. *International Journal of Bilingualism, 13,* 195-210.

Surridge, M., & Lessard, G. (1984). Pour une prise de conscience du genre grammatical. *La Revue canadienne des langues vivantes, 41*, 44-52.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swinney D., & Cutler A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 523-534.

Tagliamonte, S. A. (2012). *Variationist sociolinguistics: Change, observation, interpretation.* New York: Wiley-Blackwell.

Tagliamonte, S., A. (2016). So sick or so cool? The language of youth on the internet. *Language in Society, 45,* 1-32.

Taguchi, N., Li, S., & Xiao, F. (2013). Production of formulaic expressions in L2 Chinese: A developmental investigation in a study abroad context. *Chinese as a Second language Research, 2*(1), 23-58.

Tanner, D. (2019). Robust neurocognitive individual differences in grammatical agreement processing: A latent variable approach. *Cortex, 111*. 210–237.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.

Thomas, M. (1994). Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. *Language Learning, 44*, 307-336.

Tode, T. (2003). From unanalyzed chunks to rules: The learning of the English copula *be* by beginning Japanese learners of English. *IRAL, 41,* 23-53.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of first language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tracy-Ventura, N., & Huensch, A. (2018). The potential of publicly shared longitudinal learner corpora in SLA research. In A. Gudmestad & A. Edmonds (Eds.), *Critical reflections on data in second language acquisition* (pp. 149-169). Amsterdam: Benjamins.

Tummers, J., Heylen, K., & Geeraerts, D. (2005). Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory, 1-2,* 225-261.

Tutin, A., & Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue Française de Linguistique Appliquée,* 7, 7-26.

Underwood G., Schmitt N., & Galpin A. (2004). The eyes have it: An eye-movement study into the processing of formulaic sequences. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 153-172). Amsterdam: Benjamins.

van Compernolle, R. A. (2008). Nous versus on : Pronouns with first person plural reference in synchronous French chat. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 11*(2), 85-110.

VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2015). *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.

Walters, J. (2012). Aspects of validity of a text of productive vocabulary: Lex30. *Language Assessment Quarterly, 9*(2), 172-185.

Warga, M. (2005). Je serais très merciable: Formulaic vs. creatively produced speech in learners' request closings. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 8,* 67-93.

Warga, M., & Schölmberger, U. (2007). The acquisition of French apologetic behavior in a study abroad context. *Intercultural Pragmatics, 4,* 221-251.

Weinreich, U. (1980). Problems in the analysis of idioms. In W. Labov & B. Weinreich (Eds.), *On semantics* (pp. 208-264). Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

White, L., Valenzuela, E., Kozlowska-Macgregor, M., & Leung, Y-K. I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics, 25*(1), 105-133.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Harper Collins.

Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *The Canadian Modern Language Review, 63,* 13-33.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics, 21,* 463-489.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. New York: Cambridge University Press.

Wray, A. (2008). *Formulaic language: Pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Wulff, S., Ellis, N. C., Römer, U., Bardovi-Harlig, K., & Leblanc, C. J. (2009). The acquisition of tense-aspect: converging evidence from corpora and telicity ratings. *The Modern Language Journal, 93,* 354-369.

Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.

Young, R. F. (2018). Habits of mind: How do we know what we know? In A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky & S. Starfield (Eds.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology* (pp. 31-53). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Liste des publications citées

DIRECTIONS D'OUVRAGE / DE NUMERO SPECIAL

Leclercq, P., Edmonds, A., & Sneed German, E. (Eds.). (sous contrat). *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*. Bruxelles : De Boeck.

Edmonds, A., Leclercq, P., & Gudmestad, A. (Eds.) (2020). *Interpreting language-learning data*. EuroSLA Studies Series : LangSci Press.

Edmonds, A., Leclercq, P., & Auger, N. (Eds.) (2020). *Methodological challenges in SLA : A focus on French*. Numéro spécial *Journal of French Language Studies, 30*(2).

Gudmestad, A., & Edmonds, A. (Eds.) (2018). *Critical reflections on data in second language acquisition*. Amsterdam : Benjamins.

Leclercq, P., Edmonds, A., & Hilton, H. (Eds.) (2014). *Measuring L2 proficiency : Perspectives from SLA*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.

ARTICLES dans des revues avec comité de lecture

Gudmestad, A., Edmonds, A., & Metzger, T. (soumis a). Modeling variability in number marking in additional-language Spanish. *Journal of the European Second Language Association.*

Gudmestad, A., Edmonds, A., & Metzger, T. (soumis b). Moving beyond the native-speaker bias in the analysis of grammatical gender marking. *The Modern Language Journal*.

Edmonds, A., Gudmestad, A., & Metzger, T. (à paraître). A longitudinal study of grammatical gender marking in French as an additional language. *Applied Linguistics.* doi: 10.1093/applin/amz036

Gudmestad, A., Edmonds, A., Donaldson, B., & Carmichael, K. (à paraître). Near-native sociolinguistic competence in French : Evidence from variable future-time expression. *Canadian Journal of Applied Linguistics*.

Edmonds, A. (2019). Le développement de l'expression du genre grammatical en français L2 : les cas de *chose, famille, maison, nourriture* et *vie*. *Langage, Interaction, Acquisition, 10*(2), 229-254.

Gudmestad, A., Edmonds, A., & Metzger, T. (2019). Using variationism and learner corpus research to investigate grammatical gender marking in additional-language Spanish. *Language Learning, 69*(4), 911-942.

Forsberg Lundell, F., Lindqvist, C., & Edmonds, A. (2018). Does productive collocation knowledge discriminate between the B2 and the C1 level of the CEFR? *Canadian Modern Language Review, 74*(4), 627-649.

Gudmestad, A., Edmonds, A., Donaldson, B., & Carmichael, K. (2018). On the role of the present indicative in variable future-time reference in Hexagonal French. *Canadian Journal of Linguistics, 63*(1), 42-69.

Edmonds, A., & Gudmestad, A. (2018a). Gender marking in written L2 French : Before, during, and after residence abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education, 3*(1), 59-82.

Edmonds, A., Gudmestad, A., & Donaldson, B. (2017). A concept-oriented analysis of future-time reference in native and near-native Hexagonal French. *Journal of French Language Studies, 27*(3), 381-404.

Gudmestad, A., & Edmonds, A. (2016). Variable future-time reference in French : A comparison of learners in a study-abroad and a foreign-language context. *Canadian Journal of Linguistics, 61*(3), 259-285.

Edmonds, A. (2016). Le rôle du contexte dans le traitement des expressions conventionnelles. *Cahiers de Lexicologie, 108,* 107-123.

Edmonds, A. (2015). Constructions in the classroom : Examples of a phraseodidactic approach for the teaching of L2 French. *Journal of Social Sciences, 11*(3), 152-161.

Edmonds, A., & Gudmestad, A. (2015). What the present can tell us about the future : A variationist analysis of future-time expression in native and nonnative French. *Language, Interaction, Acquisition, 6*(1), 15-41.

Gudmestad, A., & Edmonds, A. (2015). Categorical and variable mood distinction in Hexagonal French : Factors characterizing use for native and non-native speakers. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 18*(1), 107-130.

Edmonds, A. (2014). Conventional expressions : Investigating pragmatics and processing. *Studies in Second Language Acquisition, 36,* 69-99.

Edmonds, A., & Gudmestad, A. (2014). Your participation is *greatly/highly* appreciated : Amplifier collocations in L2 English. *Canadian Modern Language Review, 70*(1), 76-102.

Edmonds, A. (2013b). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. *Langages, 189,* 121-138.

Edmonds, A. (2011a). Chaque chose à sa place : les expressions en classe de langue. *Rives, cahiers de l'Arc Atlantique, 3,* 61-74.

Edmonds, A. (2010c). *Qu'est-ce qui s'est passé ?* Des questions stéréotypées chez les apprenants du français. *Revue Interdisciplinaire « Textes & contextes »* [en ligne], Numéro 5 : « Stéréotypes en langue et en discours », Disponible sur Internet : http://revuesshs.u-bourgogne.fr/textes&contextes/document.php?id=1173 ISSN 1961-991X

Dekydtspotter, L., Donaldson, B., Edmonds, A. C., Liljestrand-Fultz, A., & Petrush, R. (2008). Syntactic and prosodic computations in the resolution of relative clause attachment ambiguity by English-French learners. *Studies in Second Language Acquisition, 30,* 453-480.

ARTICLES dans des ouvrages collectifs avec comité de lecture (hors actes de colloque)

Gudmestad, A., & Edmonds, A. (soumis). The variable use of first-person-singular subject forms during an academic year abroad. In S. L. Zahler, A. Y. Long, & B. Linford (Eds.), *Study abroad and the second language acquisition of sociolinguistic variation in Spanish*. Amsterdam: Benjamins.

Edmonds, A., & Gudmestad, A. (à paraître). The role of transparency in grammatical gender marking before, during, and after a stay abroad. In M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner: Expectations, experiences and development*. London : Bloomsbury Publishers.

Edmonds, A., & Gudmestad, A. (2018b). Operationalizing variables : The case of future-time expression in L2 French. In A. Gudmestad & A. Edmonds (Eds.), *Critical reflections on data in second language acquisition* (pp. 125-148). Amsterdam : Benjamins.

Edmonds, A., & Guesle-Coquelet, C. (2015). Reported use and perception of *tu* and *vous* among less integrated and highly integrated Anglophone cultural migrants in France. In F. Forsberg

Lundell & I. Bartning (Eds.), *Cultural migrants and optimal language acquisition* (pp. 83-114). Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Edmonds, A. (2013a). *Parfaitement sensé* – la préférence sémantique et l'enseignement des collocations en L2. In C. Garcia-Debanc, C. Masseron, & C. Ronveaux (Eds.), *Enseigner le lexique, n°5 de la collection de l'AiRDF* (pp. 131-151). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Edmonds, A. C. (2006). The diachronic development of a French indefinite pronoun : Comparing 'chacun' to 'aucun'. In J.-P. Montreuil & C. Nishida (Eds.), *New perspectives in Romance linguistics* (pp. 83-96). Amsterdam : Benjamins.

ARTICLES dans des actes de colloque

Edmonds, A. (2011b). Setting boundaries within the second language formulaic language landscape. In O. Simonin & B. Pennec (Eds.), *Fixed Phrases in English : Use and Rhetorical Strategies (Cahiers de l'Université de Perpignan n°40)* (pp. 27-58). Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.

Edmonds, A. (2010a). Expressions conventionnelles et la compétence pragmalinguistique chez les apprenants du français. In M. Abecassis & G. Ledegen (Eds.), *Les Voix du français : usages et représentations* (pp. 31-40). Berlin : Peter Lang.

Edmonds, A. (2010b). « Je suis vraiment désolé » ou comment s'excuser en interlangue. In B. de Buran-Brun (Ed.), *Altérité, identité, interculturalité* (pp. 69-82). Paris : L'Harmattan.

Dekydtspotter, L., Edmonds, A. C., Liljestrand-Fultz, A., & Renaud, C. (2010). Modularity of L2 sentence processing : Prosody, context, and morphology in relative clause ambiguity in English-French interlanguage. In M. Iverson, I. Ivanov, T. Judy, J. Rothman, R. Slabakova, & M. Tryzna (Eds.), *Proceedings of the Mind-Context Divide Workshop* (pp. 13-27). Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project.

Edmonds, A. C., Liljestrand-Fultz, A., & Killam, J. (2008). Prosody and the production of structurally ambiguous phrases. In P. A. Barbosa, S. Madureira, & C. Reis (Eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2008 Conference* (pp. 437-440). Campinas, Brazil : Editora RG/CNPq.