



Réseau social et usage des langues en contexte de séjour d'étude à l'étranger : une étude microsociologique chez des apprenants anglophones du français

Rozenn Gautier

► To cite this version:

Rozenn Gautier. Réseau social et usage des langues en contexte de séjour d'étude à l'étranger : une étude microsociologique chez des apprenants anglophones du français. Linguistique. 2011. dumas-00599388

HAL Id: dumas-00599388

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00599388>

Submitted on 29 Jun 2011

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.



UFR Sciences du Langage

**Réseau social et usage des langues
en contexte de séjour d'étude à l'étranger
Une étude microsociologique chez des apprenants
anglophones du français**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de
Master 2 Recherche en Sciences du Langage
Spécialité Français Langue Etrangère

Par Rozenn GAUTIER
Sous la direction de Jean-Pierre CHEVROT

Date de soutenance : 27 mai 2011

Membres du Jury :

Jean-Pierre	CHEVROT	Lidilem - Université Stendhal
Jean-Marc	COLLETTA	Lidilem - Université Stendhal
Marinette	MATTHEY	Lidilem - Université Stendhal
Jean-Luc	SCHWARTZ	Gipsa-lab - Institut National Polytechnique et CNRS
Anne	VILAIN	Gipsa-lab - Université Stendhal

Résumé

L'étude microsociologique menée auprès de sept apprenants anglophones du français en contexte de séjour d'étude à l'étranger se centre sur la relation qui s'établit entre sociabilité, usage des langues et input lors de l'acquisition d'une langue seconde. Le contexte d'apprentissage dans lequel se trouvent les sept apprenants que nous avons suivis durant trois mois offre un terrain fertile pour la recherche en langue seconde. En effet, les apprenants sont exposés à la langue seconde à la fois formellement (classe de langue étrangère) et informellement (vie quotidienne dans la communauté native). Les études ultérieures sur ce contexte ont toutefois peu pris en compte ce dernier type de contacts ou de manière peu précise.

Nous avons donc souhaité offrir un regard nouveau sur ce contexte d'apprentissage en précisant les différents contacts établis par les apprenants dans la communauté native. Nous avons élaboré une méthodologie permettant d'une part de recueillir des données sociales garantissant une certaine objectivité et aboutissant à une analyse fine des réseaux sociaux développés par les apprenants. D'autre part, nous avons confronté ces résultats avec leur progrès en français par l'analyse de deux indices linguistiques connus pour leur sensibilité particulière à l'input : la liaison et le lexique.

Mots-clés

Sociabilité, acquisition langue seconde, liaison, lexique.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Jean-Pierre Chevrot qui a accepté de diriger ce mémoire de deuxième année. Ses conseils, son investissement constant et la confiance qu'il m'a accordée, m'ont beaucoup apporté et m'ont permis de réaliser ce travail dans de très bonnes conditions.

Je souhaite remercier chaleureusement tous les étudiants que j'ai rencontrés cette année sans qui cette étude n'aurait pu avoir lieu. Je les remercie d'avoir assidument rempli leurs carnets et d'avoir accepté de participer aux entretiens. Je remercie également Patrice Terrone qui a accepté de m'ouvrir les portes de sa classe afin que je rencontre ses étudiants. Merci aussi à Elisabeth Brodin de m'avoir fait confiance en acceptant de me fournir les tests des apprenants. Je tiens également à exprimer ma gratitude envers Olivier Kraif qui m'a accordé de son temps afin de m'initier au logiciel Tree Tagger.

Je souhaite remercier en dernier lieu mon entourage. Un grand merci à Marie, ma fidèle relectrice ainsi qu'à Mailyn et à Mitchito pour leurs encouragements. Je tiens aussi à remercier mes frères pour leurs conseils avisés ainsi que mes parents pour leur soutien. J'adresse mes derniers remerciements à Charly qui m'a aidée, encouragée et a fait preuve d'une patience sans égale.

Table des matières

Table des matières	i
Table des tableaux	iii
Table des figures	iv
Introduction	1
APPROCHE THEORIQUE	4
1 Acquisition du langage chez l'enfant / acquisition des langues secondes chez l'adulte.....	4
1.1 Débats actuels sur l'acquisition langagière chez l'enfant et perspectives théoriques pour l'acquisition des langues secondes chez l'adulte.	4
1.1.1 Innéisme et grammaire universelle	5
1.1.2 Les approches sociocognitives	6
1.2 L'environnement langagier et son impact sur l'acquisition du langage et des langues	10
1.2.1 Approche basée sur l'usage et effet de fréquence chez l'enfant.....	10
1.2.2 Input en L2	12
1.2.3 Approche basée sur l'usage et effet de fréquence en L2	15
2 Contextes d'acquisition et d'appropriation d'une langue étrangère.....	19
2.1 Classe de langue et acquisition d'une langue seconde.....	20
2.2 Le cas particulier du contexte de séjour d'étude à l'étranger	22
2.2.1 SA et acquisition linguistique spécifique	23
2.2.2 SA et acquisition sociolinguistique	24
2.2.3 Progression linguistique en SA et interactions avec la communauté native....	26
2.3 Différentes approches des liens sociaux et linguistiques au sein d'une communauté	29
2.3.1 La communauté linguistique	29
2.3.2 Le réseau social	30
2.3.3 Réseau social et contexte de séjour d'étude à l'étranger	32
METHODOLOGIE	36
3 Recueil de données sociales et langagières.....	37
3.1 Le réseau social	37
3.1.1 Le carnet de bord.....	37

3.1.2	Le questionnaire	39
3.2	Les données langagières	40
3.2.1	Les entretiens.....	40
3.2.2	La liaison	42
3.2.3	Le lexique	45
4	Le traitement des données	47
4.1	Les données sociales.....	47
4.1.1	Le carnet de bord.....	47
4.1.2	Le questionnaire	48
4.2	Les données langagières	48
4.2.1	Analyse d'indices linguistiques : liaison et lexique.....	48
4.2.2	Analyse de contenu	49
	ANALYSE.....	51
5	Réseau social des apprenants	51
5.1	Interlocuteurs et contacts sur une semaine.....	52
5.1.1	Interlocuteurs et contacts en fonction de la langue utilisée.....	53
5.1.2	Durée des contacts en fonction de la langue utilisée.....	55
5.2	Différents types de socialisation	56
5.2.1	Réseau social à tendance anglophone	59
5.2.2	Réseau social à tendance francophone	72
5.2.3	Réseau social des apprenants : résumé.....	78
6	Indices d'acquisitions linguistiques	80
6.2	La liaison	83
6.2.1	Liaisons obligatoires	83
6.2.2	Les liaisons facultatives	84
6.3	Le lexique.....	86
	Conclusion.....	90
	Bibliographie.....	93
	Annexe.	99

Table des tableaux

Tableau 1 : Interlocuteurs et contacts notés dans les carnets de bord sur une semaine	52
Tableau 2 : Contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur une semaine.....	53
Tableau 3 : Contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée le week-end	54
Tableau 4 : Interlocuteurs et contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur cinq jours à Grenoble	54
Tableau 5 : Durée en minutes des contacts notée dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur cinq jours	55
Tableau 6 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans les carnets de bord : Neil, Cristina, Shirley et Andrea.....	64
Tableau 7: Partenaires amicaux en fonction des trois zones : Neil, Cristina, Shirley et Andrea	66
Tableau 8 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans le carnet de bord : April.....	70
Tableau 9 : Partenaires amicaux en fonction des trois zones : April	71
Tableau 10 : Nombre et durée des contacts francophones non-natifs notés dans le carnet de bord : April.....	72
Tableau 11 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans le carnet de bord : Gary	75
Tableau 12 : Partenaires amicaux en fonction des trois zones : Jenna et Gary.....	76
Tableau 13 : Nombre et durée des contacts amicaux francophones notés dans les carnets de bord : Jenna et Gary	77
Tableau 14 : Niveau de langue basé sur le CECR des apprenants au premier et second semestre	81
Tableau 15 : Liaisons obligatoires et facultatives réalisées au T1 & T3 et contacts francophones notés dans les carnets de bord.....	83
Tableau 16 : Liaisons facultatives réalisées au T1 & T3 et contacts francophones notés dans les carnets de bord	84
Tableau 17 : Nombre de types et de tokens et ratio type/token aux deux temps	87
Tableau 18 : Nombre de types et de tokens et ratio type/token aux deux temps et contacts francophones notés dans les carnets de bord.....	89

Table des figures

Figure 1 : Exemple dessin réseau social.....	57
Figure 2 : Réseau Social Neil	60
Figure 3 : Réseau Social Cristina	61
Figure 4 : Réseau Social Shirley	62
Figure 5 ; Réseau Social Andrea	63
Figure 6 : Réseau Social April	69
Figure 7 : Réseau Social Jenna.....	73
Figure 8 : Réseau Social Gary.....	74
Figure 9 : Progression du ratio <i>type/token</i> aux deux temps par apprenants	88

Introduction

L'objet de ce mémoire est d'observer le réseau social et l'usage des langues de sept apprenants américains en contexte de séjour d'étude à l'étranger (Study Abroad, SA¹) en France. Ce contexte d'apprentissage d'une langue étrangère présente une double particularité car les apprenants sont à la fois immergés dans la communauté native pour une année universitaire et confrontés à un apprentissage institutionnel du français en classe de langue. Ce contexte semble donc fournir un cadre optimal d'apprentissage de la langue étrangère.

Différentes études ont tenté de définir l'influence du SA sur l'acquisition. Cependant rares sont celles qui ont observé précisément la sociabilité des apprenants tout en la confrontant aux acquisitions langagières dans ce contexte. Nous souhaitons donc par ce mémoire examiner plus particulièrement le type de sociabilité qui se développe dans ce contexte et l'influence qu'elle peut avoir sur les acquisitions d'une langue étrangère. Le contexte de SA est particulièrement propice à l'étude de la relation entre socialisation et acquisition, les apprenants étant imprégnés tant linguistiquement que culturellement par la communauté d'accueil. Le cadre social et langagier dans lequel les apprenants évoluent durant une année est ainsi riche et complexe. Il offre en ce sens un terrain singulier où il est possible d'observer la relation entre vie sociale et communication.

Dans cette même perspective, les recherches dans le domaine de l'éthologie, dont le but est d'analyser les comportements humains et non-humains, ont permis de constater que le développement de la communication chez les animaux se fait essentiellement par les interactions avec les membres de leurs groupes. Hausberger (2002) fournit des données intéressantes en ce sens par son étude du chant de l'étourneau, un animal à la vie sociale particulièrement riche. Elle démontre que les oisillons isolés des membres adultes de leur groupe ne développent pas un chant ayant les mêmes caractéristiques, même s'ils l'entendent par des haut-parleurs. Pour apprendre ce chant les jeunes étourneaux doivent avoir des relations sociales directes avec eux. Leur participation aux interactions avec leur groupe est primordiale pour qu'ils développent une communication identique. Henry, Barbu, Lemasson & Hausberger (submitted) soulignent que des effets comparables sont observés chez les humains. Bien que le parallèle entre langage chez l'humain et communication animale fasse l'objet de nombreux débats, il semblerait néanmoins que l'acquisition du langage est

¹ Les recherches portant sur ce contexte ayant été majoritairement effectuées dans le monde anglophone nous avons opté pour cette abréviation dérivée de l'anglais afin de faciliter la référence à ce contexte particulier, d'autant que le terme anglais présente l'avantage de la concision.

également déterminée par un contact social direct avec les membres d'une communauté. Ainsi, si la socialisation lors du processus d'acquisition du langage est déterminante, nous pouvons nous interroger sur des effets similaires du contexte social lors du développement d'une langue étrangère.

Dans cette optique, le contexte de SA paraît favorable à l'étude des acquisitions langagières en lien avec la sociabilité. En effet, cette situation d'apprentissage se démarque par les multiples opportunités de communication en langue étrangère auxquelles les apprenants sont confrontés durant plusieurs mois. Néanmoins, il a été constaté que ce contexte véhicule un grand nombre de convictions et de croyances communément partagées freinant en ce sens la vigueur des recherches. Selon Dewey (1933, cité par Torras Cherta & al, 1997 : 128) les croyances populaires sont caractérisées par des "opinions fermes de ce dont nous n'avons pas de connaissances solides ou que nous ne pouvons prouver mais dont par contre nous sommes convaincus". Ainsi, si responsables de programmes d'échange, enseignants et apprenants envisagent les bénéfices d'un tel séjour comme une évidence, les modes de socialisation et les effets avérés sur l'acquisition sont en réalité peu connus.

Notre objectif dans le cadre de ce mémoire est de fournir un regard différent sur ce contexte d'apprentissage. Notre approche est multiple. Nous étudierons d'une part, les différents modes de relation créés lors d'un séjour de SA et l'usage des langues relié à chacun de ces modes. Bien qu'aucune méthode ne puisse saisir dans son intégralité l'environnement social et langagier d'un locuteur, le concept de réseau social permet "de quantifier le caractère des relations quotidiennes d'un individu auxquelles il est constamment confronté." (Milroy, 1987 : 15). Cet outil d'analyse s'avère donc intéressant à utiliser dans ce contexte afin d'étudier rigoureusement la nature des liens sociaux créés et entretenus par les apprenants. Nous observerons en parallèle les causes potentielles des différents types de sociabilité. D'autre part, nous tenterons de mettre en relation les réseaux sociaux des apprenants avec deux types d'acquisitions langagières connus pour leur sensibilité particulière à l'input : la liaison et le lexique.

La première partie de ce mémoire présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous ouvrirons cette partie par une première approche générale de l'acquisition du langage et des langues pour nous focaliser ensuite plus particulièrement sur l'environnement langagier et son influence sur les processus d'acquisition. Nous nous centrerons ensuite sur la question du contexte d'apprentissage et son impact sur l'acquisition des langues étrangères en nous concentrant de façon plus précise sur les études portant sur le contexte de SA. Puis, en

dernier lieu nous aborderons les travaux ayant permis d'observer les liens sociaux au sein d'une communauté et leurs influences sur le langage.

La seconde partie s'attache à décrire notre démarche de recherche. Nous présenterons la méthodologie adoptée afin de recueillir les données sociales et langagières auprès des sept apprenants d'origine américaine qui sont au centre de notre étude microsociologique. Dans une troisième partie, nous rendrons compte des résultats issus de l'analyse de ces différentes données. Nous développerons cette analyse selon deux axes principaux. D'une part, nous détaillerons les réseaux sociaux créés par les apprenants et nous distinguerons différents types de sociabilités possibles en contexte de séjour d'étude à l'étranger. D'autre part, nous évaluerons l'influence éventuelle du type de sociabilité sur deux indices linguistiques retenus pour cette étude, la liaison et le lexique, dont l'acquisition est connue pour sa sensibilité aux usages environnants.

Approche théorique

1 Acquisition du langage chez l'enfant / acquisition des langues secondes chez l'adulte

Les débats théoriques sur l'acquisition ont été façonnés par trois courants principaux. Tout d'abord, le comportementalisme, apparu dans la première moitié du vingtième siècle considère les comportements langagiers (*réponses*) comme liés et déterminés par les conditions environnementales (*stimuli*). Cette théorie attribue un rôle déterminant aux facteurs externes dans l'acquisition du langage. L'approche behavioraliste fonde en ce sens son analyse sur les données observables et ne s'intéresse pas aux processus mentaux qui ne correspondent à aucune manifestation physique. L'innéisme, postulant l'existence d'un système inné spécifique guidant l'acquisition du langage et le constructivisme, liant environnement et facteurs cognitifs lors du processus d'apprentissage, se distinguent de ce premier courant. Nous opposerons dans la partie suivante ces deux théories dont l'apparition est plus récente.

1.1 Débats actuels sur l'acquisition langagière chez l'enfant et perspectives théoriques pour l'acquisition des langues secondes chez l'adulte

Il nous a paru important d'apporter, dans un premier temps, un éclairage sur les différentes perspectives théoriques qui ont émergé lors des dernières décennies pour rendre compte de l'acquisition du langage chez l'enfant (L1) et de souligner leurs relations avec l'acquisition des langues secondes (L2)². Ce détour par les L1 est consécutif à la réserve de, Matthey et Véronique (2004 : 204) en ce qui concerne les travaux sur l'acquisition des L2 : "Si l'on devait dresser un répertoire des travaux d'origine linguistique, sociolinguistique ou psychologique sur l'acquisition d'une langue étrangère depuis quarante ans, l'on obtiendrait une vision "balkanisée" du domaine.". En commençant, par une présentation, dans la partie suivante, de deux courants majeurs et contrastés traitant de l'acquisition du langage chez l'enfant, nous obtiendrons une vision d'ensemble des débats entre théorie innéiste et théorie sociocognitive. En effet, le développement de la L1 s'effectue dans un éventail de situations plus homogènes et moins variables que l'acquisition des L2. Cette homogénéité a abouti à une cristallisation plus nette des débats théoriques, sur laquelle nous prendrons appui pour mieux

² Nous retiendrons ici le terme de langues secondes (L2) pour toutes langues ayant été apprises après l'acquisition du langage ou langue première (L1) tel que définit par Ellis (1994). Le terme de L2 comprend donc l'acquisition d'une langue en classe mais aussi dans une situation plus "naturelle" où la langue est parlée par la communauté environnante.

comprendre leur transposition à l'acquisition des L2 et les perspectives théoriques qui en résultent.

1.1.1 Innéisme et grammaire universelle

La théorie innéiste initiée par Chomsky a fortement influencé les recherches sur l'acquisition des L1 chez l'enfant mais aussi les travaux sur l'acquisition des L2. Selon cet auteur, "la faculté du langage a un état initial génétiquement déterminé, propre à tous les membres de l'espèce humaine et unique à celle-ci" (Chomsky 1990 : 29). Ce postulat découle de la conviction que le système linguistique riche et complexe, acquis par l'enfant ne peut être entièrement appris à partir d'un input qualifié de pauvre et variable. L'acquisition du langage conçue par Chomsky comme "rapide" voire "instantanée" reposerait sur l'existence d'une grammaire universelle partagée dès la naissance par tous les êtres humains. Cette grammaire universelle serait composée d'un fond de compétences innées et spécifiques au domaine du langage. Chomsky l'a formalisée de différentes façons au long de son évolution scientifique. Toutefois, la forme qui a le plus influencé les travaux sur l'acquisition du langage est caractérisée par un ensemble de principes et de paramètres. Les principes tels que définis par Chomsky sont "naturels et simples" (1981 : 14). Ils constituent les structures profondes innées et universelles du langage fournissant un inventaire de catégories grammaticales au sens large (syntaxiques, morphologiques, etc.). Ces dernières se modifieraient lors du contact avec l'input par le réglage des paramètres, qui permettent la différenciation entre les diverses langues. Il est alors considéré que l'enfant doit fixer les paramètres propres à la langue de son environnement.

Le point central des théories innéistes de l'acquisition des L2 se base sur le même postulat à savoir que les apprenants ne peuvent acquérir leurs connaissances par le faible input reçu en langue cible et doivent donc avoir des compétences innées préalables. Toutefois, comme l'explique White (2003) le rôle de la grammaire universelle n'est pas défini de la même manière par tous les auteurs. Le cœur du débat est de déterminer si la grammaire universelle reste accessible lors de l'acquisition d'une langue seconde et si oui, de quelle manière elle agit sur le développement d'une L2. Nous présenterons ici brièvement les hypothèses avancées par les nombreux auteurs, telles que résumées par White (2003). La première postule que l'apprenant de L2, quel que soit son âge et les conditions d'acquisition dispose d'un accès total à la grammaire universelle chez l'apprenant des L2. La conséquence en est qu'il refixe complètement les paramètres de sa grammaire de sorte à la rendre cohérente avec l'analyse de l'input reçu lors du contact avec la L2. La seconde hypothèse argumente en

faveur d'un accès partiel à la grammaire universelle. Il implique que certains aspects de celle-ci sont toujours disponibles chez l'apprenant de L2. Ainsi, si les apprenants peuvent accéder aux principes de la grammaire universelle, certains paramètres seraient indisponibles du fait qu'ils n'ont pas été activés lors de l'acquisition de la L1. Enfin, la dernière hypothèse présuppose que l'apprenant n'a plus aucun accès à la grammaire universelle, celle-ci "s'atrophiant" avec l'âge. Il doit alors construire sa L2 par des compétences d'apprentissage générales (mémoire, traitement analogique, attention, etc.).

Ainsi, si ces différentes approches fournissent une théorie linguistique sophistiquée, elles entraînent néanmoins divers questionnements. Ellis (1994) soulève tout d'abord la question de la falsifiabilité de cette théorie. Comment savoir si les apprenants d'une L2 adoptent des comportements en accord avec la grammaire universelle? En effet, le comportement d'un apprenant n'est pas catégorique par essence mais variable. De plus, il est généralement accepté, même par les défenseurs de la grammaire universelle que les apprenants d'une langue seconde utilisent des compétences autres que linguistiques pour apprendre une L2. Ainsi comment distinguer l'effet sur l'acquisition des connaissances propres à la grammaire universelle de l'effet de compétences cognitives plus générales? En outre, comme l'indique Mitchell & Myles (1998), l'approche de la grammaire générative se focalise sur le développement linguistique des apprenants, négligeant les aspects psychologiques et sociologiques de l'acquisition d'une langue seconde.

1.1.2 Les approches sociocognitives

S'il existe une tradition longue et cohésive de travaux postulant l'existence de processus universels d'acquisition du langage et des langues, les théories sociocognitives ont fait l'objet de différentes approches. Nous avons choisi ici de nous focaliser sur les fondements de ces théories qui ont marqué une rupture avec les travaux innéistes de l'acquisition du langage et des langues. Nous présenterons dans un premier temps, les conceptions de Piaget (1954) pour l'acquisition du langage, puis nous nous intéresserons aux théories fonctionnalistes et interactionnistes de l'acquisition du langage et des langues.

Piaget se distingue de la théorie innéiste dans le sens où le développement du langage ne se ferait pas par des connaissances spécifiques innées mais par l'interaction entre l'environnement et le sujet. Le langage ne serait donc pas quelque chose "qui arrive à l'enfant" (Chomsky, 1990) mais un système qu'il construit à travers son activité dans et sur le monde. En outre, Piaget conçoit le développement du langage comme faisant partie intégrante du développement cognitif général qui se caractériserait par deux aspects principaux : une

capacité d'adaptation à l'environnement et une capacité d'organisation permettant de structurer la première. Cette approche donne donc une importance certaine aux facteurs internes mais considère que le dispositif d'acquisition est d'ordre fonctionnel et cognitif permettant en ce sens, à travers les échanges dans l'environnement, le développement du langage.

Il semble clair que les idées et principes que nous venons d'exposer sont présents et transparaissent dans certaines théories sur l'acquisition en L2, notamment à travers l'idée constructiviste selon laquelle le sujet est actif dans son apprentissage. Dès lors, le langage et les langues ne peuvent être étudiés sans prendre en compte les fonctions communicatives sous-jacentes et leurs utilisations réelles. Les approches basées sur l'usage, par leur focalisation sur les événements d'usage et la notion de fréquence, témoignent de l'héritage laissé par Piaget. Nous en fournissons dans la partie 1.1.2 une description détaillée des principes autant pour l'acquisition du langage que pour l'acquisition des langues secondes.

D'autres types d'approches considérant que la faculté du langage relève des caractéristiques générales de la cognition humaine et ayant accordées une place centrale aux dimensions sociales des processus d'appropriation peuvent être regroupées sous le terme de fonctionnalisme. Mitchell & Myles (1998) en fournissent une vision d'ensemble en ce qui concerne les travaux menés chez l'enfant. Pour cette approche, le développement langagier est guidé par une relation étroite entre formes et fonctions communicationnelles du langage. Les deux auteures distinguent trois orientations au sein de ce courant. Une première orientation, qu'elles qualifient de cognitive, pour qui l'enfant construit ces propres représentations mentales liant formes et fonctions. Une deuxième orientation, qui souligne l'interdépendance entre développement syntaxique et développement lexical dans le but de créer une cohésion textuelle. Et enfin une dernière orientation, qui offre une approche plus sociale, s'intéresse à la relation entre le développement du système langagier chez l'enfant et les aspects du contexte social qui l'entoure.

De même, cette perspective théorique ne fait pas l'objet en L2 d'une approche unifiée mais de plusieurs approches. Les fonctionnalistes s'accordent néanmoins, sur deux points fondamentaux : dans les termes de Véronique (2002 : 3), "la reconnaissance de l'antériorité du discours sur la proposition et la priorité donnée à l'interrelation entre les situations et les échanges verbaux". Le fonctionnalisme accorde ainsi une place centrale aux dimensions sociales et pragmatiques de l'acquisition d'une L2, l'interaction verbale étant le fond nécessaire à la construction des connaissances. Tomlin (1990) dresse un panorama des différentes perspectives fonctionnalistes en L2. Selon cet auteur, l'objet principal de cette

approche est de comprendre comment les langues sont utilisées dans l'interaction verbale. Afin d'explicitier cette démarche, il donne l'exemple des propositions passives et actives de l'anglais. Elles se composent toutes deux d'une structure syntaxique propre que le locuteur utilisera à des fins sémantiques différentes. Les approches fonctionnalistes examinent les conditions favorisant la sélection dans le discours de l'une ou de l'autre des structures syntaxiques. Si certaines approches fonctionnalistes décrivent le choix opéré comme lié au contexte du discours, d'autres s'intéressent aux conditions sociales de ce choix ou aux opérations cognitives qui le sous-tendent.

Un autre courant de recherche se penchant plus particulièrement sur l'analyse des interactions entre natifs et non-natifs a vu le jour dans les années 1980. Des recherches ont ainsi tenté de caractériser la spécificité des échanges verbaux en L2. Long (1985) a été l'un des premiers à démontrer que la structure des discours entre natifs et non-natifs contenait des formes spécifiques. Il a observé que les conversations entre natifs et non-natifs étaient caractérisées par des techniques permettant de résoudre certains problèmes communicationnels, telles que des répétitions, des demandes de clarification ou encore des techniques de contrôle de la compréhension. Ainsi, la négociation du sens qui entre en jeu dans la conversation fournit aux apprenants un moyen de rendre l'input reçu plus intelligible et renforce donc le processus d'acquisition de la L2.

Pour certains auteurs, les recherches sur l'acquisition des L2 privilégiant l'interaction verbale et l'analyse conversationnelle se distinguent du fonctionnalisme. Cette approche qualifiée d'interactionniste tente d'expliquer le développement des compétences langagières et communicationnelles par le contexte social et l'analyse interactionnelle. Matthey & Véronique (2004) indiquent que pour le fonctionnalisme l'objet de recherche est l'acquisition de capacités discursives et grammaticales tandis que pour l'interactionnisme le point central est le processus de socialisation. L'acquisition des langues est donc observée en termes d'activités langagières permettant de devenir membre d'une communauté.

La manière dont l'interaction contribue à l'acquisition a été analysée par différents auteurs. Mitchell & Myles (1998) ont répertorié les différents facteurs influençant l'acquisition lors de l'interaction tels que : le rôle des feedback positifs et négatifs et la production d'énoncés par les apprenants comme façon de tester leurs hypothèses sur la L2. Ainsi, négociation et feedback rendent les apprenants conscients des hypothèses qu'ils ont pu faire sur la structure de la langue en les amenant à se focaliser sur les énoncés divergents de ceux de locuteurs natifs. Plus généralement, les recherches sur l'interaction ont mis en

évidence les différents procédés propres à l'échange communicatif et à leurs incidences sur le développement des compétences en L2.

Comme nous avons pu le voir, les approches sociocognitives du langage et des langues se distinguent du générativisme parce qu'elles cherchent à créer des liens entre environnement langagier et processus cognitifs liés à l'usage. Elles prennent ainsi simultanément en compte les aspects cognitifs et l'interaction sociale. Pour l'acquisition des L2, certaines approches mettent l'accent sur les fonctions sémantiques et pragmatiques présentes dans le discours, d'autres se sont plus orientées vers l'interaction et ses modifications comme déclencheurs et facteurs de l'acquisition. Le point commun de l'ensemble de ces différents courants est qu'ils abordent l'acquisition du langage et des langues comme un processus cognitif général où grammaire et interaction sont étroitement liées. Dans ces conditions l'étude du langage et des langues ne peut être envisagée qu'en contexte car l'acquisition s'effectue à travers l'usage. Ainsi, pour ces différentes théories, l'environnement langagier est la véritable source à partir de laquelle les individus construisent leur compétence langagière.

1.2 L'environnement langagier et son impact sur l'acquisition du langage et des langues

Robinson & Ellis (2008) souligne que l'enfant et l'adulte, même placés dans des conditions d'apprentissage équivalentes n'atteignent pas le même niveau de compétences lors de l'acquisition d'une langue. Si l'enfant acquiert le langage de façon moins rapide que l'adulte dans la phase initiale d'acquisition, ce dernier atteint difficilement un niveau de compétence similaire à celui de l'enfant en L1.

L'input langagier, autant en termes de quantité que de qualité, est considéré comme l'une des sources majeures de différences entre acquisition d'une L1 et d'une L2 (Robinson & Ellis, 2008). L'input restant selon Carroll (2001 : 1) "l'un des aspects le moins exploré et théorisé dans les recherches en langues secondes"³. Il nous a donc paru nécessaire d'examiner les travaux concernant son influence sur l'acquisition d'une L2. Comme nous l'avons fait précédemment, nous commencerons par exposer les travaux en L1 qui ont été effectués sur l'influence de l'input. Puis, nous nous intéresserons à l'input lors de l'apprentissage des L2.

1.2.1 Approche basée sur l'usage et effet de fréquence chez l'enfant

Pour l'approche basée sur l'usage, la structure linguistique émerge de l'usage qu'en font les locuteurs. Kemmer & Barlow (2000) ont délimité les éléments fondamentaux de cette approche. Nous en présenterons les lignes générales dans la section qui suit.

Tout d'abord, ce modèle repose sur l'idée que le système linguistique d'un locuteur se construit et évolue à partir des énoncés concrets qu'il produit et entend. Le locuteur façonne donc des représentations générales à partir des événements d'usage particuliers qu'il reçoit et produit. Ces événements d'usage, susceptibles d'être mémorisés par le locuteur, sont constitués d'une séquence phonique associée à un sens et à des informations contextuelles (intentions communicatives, détails phonétiques relatifs au timbre de la voix, informations sociales sur le locuteur, etc.). Pour cette approche, ils sont le matériau de base à partir duquel le locuteur procède à des généralisations, les processus en jeu relèvent donc des compétences cognitives générales (mémoire, généralisation par analogie, apprentissage statistique de régularités...) et non de compétences spécifiques au langage. La notion de fréquence occupe une place centrale dans le point de vue basé sur l'usage. Etant donné que le système se construit à partir de l'expérience et, notamment, de l'accumulation de celle-ci, la récurrence d'une unité ou d'une construction joue un rôle fondamental dans l'acquisition. En ce sens, plus

³ "one of the most under-researched and under-theorized aspects of second language research" (Carroll, 2001 : 1)

la fréquence d'un mot ou d'un ensemble de mots est élevée, plus le locuteur peut le mémoriser, favorisant ainsi une routinisation cognitive.

Pour Barlow & Kemmer (2000), l'approche méthodologique qui découle de ces fondements théoriques doit partir des usages réels des locuteurs. L'objet premier de la recherche dans une telle perspective gagne donc à se concentrer sur le langage que les gens comprennent et produisent réellement. En outre, la notion d'évènements d'usage étant reliée aux informations linguistiques et contextuelles, les conditions de production et de réception des énoncés sont des aspects primordiaux de leur acquisition et de leur structuration. L'approche basée sur l'usage est compatible avec l'idée que les contacts sociaux et les interactions au sein d'une communauté linguistique influencent les pratiques langagières de ses membres et leur apprentissage. Notamment, du fait des effets de fréquence, des locuteurs interagissant de manière fréquente entre eux manifesteront des usages langagiers similaires (Labov, 2001). Cette conception de l'acquisition du langage rejoint les travaux de sociolinguistique qui ont décrit le lien existant entre partage de variantes linguistiques et contacts sociaux dont nous exposerons les principes dans la partie 1.2.2.1. L'approche sociolinguistique et l'approche basée sur l'usage s'intéressent l'une et l'autre au contexte social des manifestations langagières. En outre, de la même façon que la récurrence des expériences langagières permet la construction du système linguistique, le contact répété avec certaines variantes sociolinguistiques favorisera leur acquisition et donc leur emploi.

En bref, pour l'approche basée sur l'usage c'est l'utilisation du langage en contexte et l'action de mécanismes cognitifs généraux qui permettent l'accès au langage. Les modèles basés sur l'usage argumentent donc en faveur d'une acquisition essentiellement construite sur l'input et l'expérience. Les travaux effectués chez l'enfant ont pu démontrer l'importance de l'input, souvent appréhendé à travers les effets fréquentiels dans le développement langagier. Par exemple, Naigles & Hoff-Ginsberg (1998) se sont intéressées au rôle du discours maternel dans l'acquisition des verbes. Elles ont montré que la fréquence et la saillance des verbes dans l'input maternel détermine leur acquisition et notamment l'ordre dans lequel ils sont acquis. En adoptant une conception plus large du contexte incluant les normes et valeurs et en comparant des cultures différentes, Ochs & Schieffelin (1995) ont pu mettre en évidence que la participation à la vie sociale était indispensable au développement langagier de l'enfant. L'acquisition de la langue est donc un processus lié à la socialisation et son évolution dépend des formes de participation à la vie sociale.

Les travaux réalisés chez l'enfant ont donc souligné l'importance de la récurrence des expériences et le rôle du processus de socialisation dans l'acquisition du langage. Avant de présenter les travaux sur les effets de fréquence et d'usage en L2, nous nous intéresserons tout d'abord aux travaux se focalisant sur l'input en langues secondes.

1.2.2 Input en L2

Il semble que la définition de l'input en L2 fasse l'objet d'un certain consensus. L'input serait constitué des éléments de la langue cible auxquels l'apprenant peut être exposé à travers le canal oral aussi bien que le canal écrit. Cependant, les réflexions se centrant sur la question de l'input et de son traitement en L2 sont considérées comme des lieux de controverse (Ellis, 1994). En effet, l'input semble se trouver à la croisée des diverses théories de l'acquisition des L2. Les théories génératives lui accordent une place de déclencheur dans l'établissement des mécanismes innés et internes. Alors que pour les théories sociocognitives, l'environnement langagier occupe une place centrale et déterminante pour l'acquisition. De plus, Véronique (2010 : 159) constate que les différentes études s'inscrivant dans cette dernière perspective ont mis "tantôt l'accent sur les négociations sociales et interactionnelles à la source de l'input et, tantôt, sur la mobilisation de l'architecture neuronale et cognitive de l'apprenant pour son traitement."

Les premiers travaux centrés sur la problématique de l'input en langues secondes ont été fortement marqués dans les années 1980 par la théorie de Krashen (1985). Son étude se situe dans la lignée des travaux de Chomsky. En effet, par son hypothèse de l'input compréhensible (*Input Hypothesis*), il tente de définir le rôle de l'input dans l'apprentissage d'une langue seconde, tout en assumant la position d'une acquisition guidée par un bagage inné. Selon lui, l'ordre d'acquisition n'est pas déterminé par la complexité linguistique, ni par l'ordre dans lequel sont apprises les règles en classe de langues mais par un ordre naturel, prédéterminé. Le processus d'acquisition en ce sens est inconscient et basé sur une règle : "l'homme acquière le langage d'une seule manière - par la compréhension d'un input intelligible... nous progressons d'un niveau i , notre niveau initial, à un niveau $i+1$, le niveau supérieur suivant l'ordre naturel par la compréhension de $i+1$ "⁴ (Krashen, 1985 : 2). En d'autres termes, l'acquisition d'une langue seconde reposerait sur les données intelligibles disponibles dans la langue cible et il y aurait acquisition seulement lorsqu'il y a compréhension du message. Les apprenants progresseraient lorsque l'input contient des structures d'un plus grand niveau de

⁴ "humans acquire language in only one way -by understanding input containing "comprehensible input" ... we move from i , our current level, to $i+1$, the next level along the natural order, by understanding $i+1$ " (Krashen, 1985 : 2).

complexité que les compétences dont ils disposent. Cette conception de l'acquisition a été vivement critiquée et contestée par les auteurs s'intéressant à l'influence de l'input dans l'acquisition. Carroll (2001) indique en effet, qu'une telle théorie est difficile à tester de manière empirique et donc difficile à falsifier tout comme, nous avons pu le voir antérieurement, l'est la théorie de la grammaire universelle en général.

De plus, les travaux de Long (1985) présentés dans la partie 1.1.2 démontrent que les processus tels que la négociation du sens lors des interactions verbales constituent une des composantes majeures dans le traitement de l'input en L2. Loschky (1994) en réponse aux travaux de Long (1985) et de Krashen (1985) a tenté de valider expérimentalement d'une part la relation entre la compréhension en L2 et la possibilité d'une négociation du sens et d'autre part la relation entre la compréhension de l'input et l'acquisition de la L2. Son expérimentation présente trois conditions différentes. Dans la première, les apprenants entendent des phrases sans aucune autre aide; dans la seconde, les apprenants entendent des phrases qui ont été modifiées afin de permettre une meilleure compréhension; dans la dernière, les apprenants étaient autorisés à demander des clarifications sur le sens lors de l'écoute des phrases. Son expérimentation établit que les apprenants placés dans la troisième condition ont eu une meilleure compréhension des phrases écoutées que les deux autres groupes. Ce résultat est donc convergent avec les travaux de Long (1985), la négociation interactionnelle favorise la compréhension et donc le traitement de l'input. Par ailleurs, la relation entre compréhension de l'input et acquisition n'a pas été établie par cette étude.

En outre, l'hypothèse de l'input compréhensible suscite de nombreuses questions, comme par exemple, la plus simple d'entre elles et néanmoins pertinente : comment peut-on définir précisément ce que contient i et $i+1$? Krashen (1985 : 3) estime que "si l'input est compris et qu'il est en quantité suffisante, la grammaire est automatiquement fournie..."⁵ Il introduit donc ici l'idée d'une quantité d'input approprié suffisante afin que l'acquisition puisse s'établir de façon "automatique". Cependant, la définition de cette quantité suffisante d'input reste en suspens. En effet, Krashen n'indique aucun critère permettant de déterminer quelle quantité d'input en L2 peut être considérée comme satisfaisante ou non. Cette question semble être encore à l'heure actuelle au cœur des préoccupations des recherches sur l'acquisition des L2. Récemment, Piske & Young-Scholten (2009) constatent que malgré les études menées sur l'influence de l'environnement langagier, il n'existe aucun consensus concernant la quantité d'input nécessaire à l'acquisition en L2. Un même constat avait été établi il y a dix ans par

⁵ "if input is understood and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided..." (Krashen, 1985 : 3).

Carroll (2001). Moyer (2009) ajoute qu'il est nécessaire, pour mieux décrire les facteurs de l'acquisition, de développer des mesures fiables et capables d'estimer la quantité d'input auquel est réellement confronté un apprenant. Une méthode, pour évaluer les bénéfices liés à la quantité d'input et d'interaction consiste à comparer la durée de résidence dans le pays de la langue cible avec la progression de l'acquisition en L2.

Dans cette optique, Fledge & Liu (2001) ont testé des adultes chinois arrivés aux Etats-Unis à l'âge de vingt-sept ans. La moitié des participants ont eu une durée de résidence relativement courte, en moyenne deux ans et demi comparativement aux autres participants qui ont vécu dans le pays en moyenne six ans et demi. Les deux groupes étaient subdivisés en fonction de leur statut professionnel, avec d'une part des personnes qui lors de l'étude étaient étudiants dans une université durant et d'autre part des personnes qui travaillaient à plein temps et n'avaient pas ou peu étudié la L2. Les sujets ont été testés sur certaines compétences, grammaticales et de compréhension orales. Aucune différence n'a été constatée entre les diverses durées de résidence dans le pays. Néanmoins, lorsque la durée de résidence est couplée au statut professionnel, les résultats indiquent que les étudiants de longue résidence obtiennent de meilleurs scores aux tests que les étudiants de courte résidence alors que pour les apprenants ayant une activité professionnelle aucune différence n'a été constatée. Afin de comprendre ce résultat, les auteurs, par le biais de questionnaire ont tenté de déterminer la quantité d'input reçu par les apprenants. La totalité des sujets a rapporté avoir le même temps d'exposition à la L2. Bien que les auteurs reconnaissent que les apprenants ont pu fournir une mauvaise estimation de leur environnement langagier, ils avancent l'hypothèse que les résultats pourraient être dus à la qualité de l'input reçu par les participants. En effet, il a été constaté que les participants qui étudiaient dans le pays lors de leur résidence avaient globalement plus de contacts avec des locuteurs natifs. Un environnement langagier composé de locuteurs natifs de la L2 ne fournit pas aux apprenants le même type d'input que lorsque ces derniers fréquentent essentiellement des locuteurs non-natifs. Dans ce dernier cas, les apprenants de L2 peuvent entendre dans leur environnement langagier des prononciations incorrectes ou des phrases agrammaticales lorsqu'ils sont en contact avec des locuteurs non-natifs ce qui peut avoir une incidence directe sur leur acquisition. L'input en L2 semble donc variable par sa quantité et sa nature, du fait notamment des possibilités de contact avec des natifs et des non-natifs qui existent dans la plupart des situations d'acquisition des langues étrangères.

De plus, dans de nombreuses situations d'acquisition des L2, les apprenants ne sont pas confrontés seulement à un input oral mais ils entrent également dans la L2 par le biais d'un input écrit et ce dès le début de leur acquisition. Cette particularité différencie grandement l'acquisition d'une L2 de l'acquisition enfantine d'une L1, où le contact avec l'oral précède généralement le contact avec l'écrit de plusieurs années. Ainsi, les apprenants peuvent avoir une représentation écrite des mots de la L2 et peuvent donc effectuer une analyse visuelle de la langue. Comme le souligne Bassetti (2009), la recherche en L2 a montré peu d'intérêt au sujet des différences entre input écrit et oral. Cette auteure s'intéresse à cette différence en se focalisant plus particulièrement sur la relation entre phonologie et orthographe. Elle a démontré que les représentations orthographiques aidaient les apprenants à percevoir et à réaliser les phonèmes de la L2. Toutefois, des influences négatives ont également été observées, les apprenants produisant parfois des phonèmes correspondant aux lettres muettes finales de certains mots ou omettant certains phonèmes qui ne sont pas représentés dans la graphie.

Ainsi, nature et quantité d'input diffèrent fortement lors de l'acquisition d'une L2 comparativement à l'environnement langagier de l'enfant lors de l'acquisition d'une L1. L'hypothèse de l'input compréhensible introduite par Krashen (1985), bien que vivement contestée, offre un témoignage intéressant des premières recherches effectuées sur l'input en L2 et a fourni une première base de réflexion pour les travaux qui ont suivi. Si l'estimation et l'influence des aspects quantitatifs de l'input restent encore à l'heure actuelle des points de discussion méthodologique et théorique pour les recherches en L2, d'autres auteurs ont tenté de comprendre comment l'input permet l'acquisition. Nous nous intéressons donc maintenant à cet aspect particulier, à travers différents travaux ayant théorisé les effets de fréquence et d'usage.

1.2.3 Approche basée sur l'usage et effet de fréquence en L2

Pour Robinson & Ellis (2008 : 490) "les modèles basés sur l'usage soulignent que le langage est appris par l'expérience active de traitement de l'input et de production lors d'interaction dans des contextes sociaux où des événements extra-linguistiques individuels (une transaction bancaire, commander un café) sont des buts à atteindre (ou pas) en communiquant des intentions, des concepts, du sens aux autres."⁶ En plaçant le locuteur d'une

⁶ "usage-based models therefore emphasize that language is learned from participatory experience of processing input and producing language during interaction in social contexts where individually desired non-linguistic outcomes (a bank transfer, another cup of tea) are goals to be achieved (or not) by communicating intentions, concepts and meaning with others." (Robinson & Ellis, 2008: 490).

langue au centre d'événements d'usage de communication, l'approche basée sur l'usage induit que le discours se construit par le biais de choix linguistiques exprimant des intentions communicatives (Achard, 2008). De ce fait, l'acquisition d'une expression ou d'un mot spécifique provient de l'observation directe des conditions motivant ces choix. Une exposition à ces conditions dans la communauté native aura donc une influence positive pour les apprenants de L2 car elle leur permet ainsi d'observer et de pratiquer des choix et décisions propres aux natifs de la langue.

Bybee (2008) se focalise plus particulièrement sur les effets de la fréquence d'usage, notamment par l'analyse des effets de la fréquence d'occurrences (*token frequency*, c'est-à-dire le nombre de fois où une unité linguistique apparaît sous une forme particulière). Pour cette auteure, il existe des caractéristiques spécifiques à la fréquence d'occurrence et celles-ci peuvent avoir une influence pour l'acquisition d'une L2. Le premier effet de la fréquence d'occurrence se révèle par une tendance à la conservation (*Conserving effect*). En ce sens, la répétition renforce les représentations mentales des formes linguistiques, les rendant plus accessibles. La force de ces représentations empêche alors qu'elles soient modifiées. L'exemple des verbes irréguliers en anglais, permet de bien illustrer ce principe. Les verbes irréguliers très fréquents dans le discours tel que *keep*, *sleep* seront correctement conjugués dans leurs formes irrégulières *kept*, *slept* alors que les verbes moins fréquents seront conjugués comme des verbes réguliers, comme par exemple : *weep* (**weeped*), *leap* (**leaped*). Bybee (2008) conclut donc que les verbes irréguliers à forte fréquence seront ceux produits correctement par les apprenants d'une L2 alors que les verbes à faible fréquence seront régularisés par les apprenants.

Le deuxième effet de la fréquence d'occurrence évoquée par Bybee (2008) est l'autonomisation des séquences récurrentes de la langue. En effet, certaines séquences de mots très fréquentes peuvent avoir été apprises sans que les apprenants aient conscience des constituants qui les composent. En anglais, par exemple, l'apprenant peut apprendre la séquence *gimme* sans même se rendre compte qu'elle est composé de *give+me*. Ainsi, l'usage répété de la L2 dans la communauté native conduirait l'apprenant à traiter globalement certaines séquences d'unités linguistiques.

Selon, l'approche basée sur l'usage, le langage humain et ses régularités sont, donc un ensemble de routines que l'usage quotidien du langage a sélectionné ou renforcé du fait de leur efficacité pour la communication. Par l'exécution de certaines de ces routines à maintes reprises celles-ci sont peu à peu renforcées en tant que constructions mentales et deviennent

plus disponible. Ellis (1996) a expliqué l'importance, en L2, de ces routines cognitives. Alors qu'elles se forment et évoluent de manière naturelle et implicite dans le langage de l'enfant et de l'adulte natif, il est plus difficile pour l'apprenant d'une L2 de les acquérir. Cette difficulté peut avoir une influence négative sur l'acquisition. En effet, du fait même de l'effet de fréquence, la répétition de patrons ou d'unités incorrects peut amener l'apprenant à une fossilisation de ses connaissances. Il répète alors des séquences incorrectes qui sont très ancrées et difficiles à modifier parce qu'elles sont devenues des routines cognitives.

De plus, l'approche basée sur l'usage considère les connaissances linguistiques comme une série de patrons schématisés à différents degrés d'abstraction. Ainsi, la connaissance d'une construction telles que le présentatif (*c'est Marie, c'est ici, c'est à moi, etc.*) serait encodée à différents niveaux. Au niveau le plus concret, le locuteur aura mémorisé globalement les séquences les plus fréquentes contenant *c'est* : *c'est ici, c'est à moi, etc.* A un niveau d'abstraction supérieur, il représenterait le présentatif sous la forme *c'est* + X, où X représente un emplacement libre permettant la composition de séquences nouvelles. A un troisième niveau, on peut penser que le schéma *c'est* + X sera mis en relation avec d'autres schémas remplissant une fonction semblable : *voici* + X, *il y a* + X. Ces schémas acquis en L1, peuvent être à la fois une aide mais aussi un obstacle pour l'acquisition d'une L2 (Bybee, 2008). En effet, lorsque les constructions de la L2 sont proches de celles de la L1, celles-ci peuvent donc servir de base pour l'acquisition de la L2. Cependant les patrons acquis en L1, s'ils sont totalement ou partiellement différents de certains patrons de la L2, peuvent également bloquer l'acquisition. Néanmoins, Bybee (2008) estime qu'une pratique et un environnement langagier conséquents peuvent permettre l'acquisition, même des patrons éloignés de la L1.

En conclusion, l'approche basée sur l'usage souligne la forte dépendance entre l'usage du langage et l'environnement langagier. Le processus développemental est donc sensible à des facteurs externes comme la fréquence, le contexte, la saillance mais aussi à des facteurs internes comme la mémoire ou l'attention. Ellis (2002) dans son article dresse un état des lieux des recherches sur le rôle de la fréquence dans l'acquisition des langues secondes. Il constate ainsi que la sensibilité à la fréquence est un mécanisme cognitif fondamental influençant les processus d'acquisition d'une langue seconde autant au niveau phonologique, syntaxique, lexical, pragmatique qu'au niveau de la compréhension et de la production d'énoncés. En outre, les différents aspects de l'environnement langagier sont considérés comme ayant un impact majeur sur les processus sociaux et cognitifs en jeu dans l'acquisition d'une L2. Ces aspects comprennent de nombreux facteurs qui font varier le processus

d'acquisition, comme notamment le contexte d'apprentissage. C'est précisément ce point que nous proposons d'explorer dans la partie suivante. Nous y aborderons différentes questions que soulève le contexte d'acquisition en L2, tant du point de vue de la classe de langue, que du point de vue du contexte de séjour à l'étranger qui nous intéresse plus particulièrement.

2 Contextes d'acquisition et d'appropriation d'une langue étrangère

Comme l'explique Porquier et Py (2004) il existe une interrelation forte entre apprenant langue et contexte. La relation entre langue et contexte déterminera l'exposition langagière de l'apprenant qui à son tour pourra "intervenir dans le contexte et sur le contexte, soit parce qu'il en est l'une des composantes, soit parce qu'il le module ou le modifie" (Porquier et Py, 2004 : 44). Le contexte tel que nous l'entendrons ici est à prendre au sens large et désigne le milieu dans le lequel s'établit l'acquisition d'une L2.

Connaître et spécifier le cadre dans lequel le lien entre langue et apprenant s'opère nécessite pour ces deux auteurs de le situer dans un "système de relations (le lieu L est dans l'espace Y ou à côté du lieu Z; l'individu X est membre de la famille Y, ou de la communauté Z; tel évènement X s'est produit dans un cadre historique Y, à tel endroit Z, et fait partie d'un ensemble ou d'une série d'évènements comparables ou reliés ensemble par divers traits dans un ensemble plus large W)." (Porquier et Py, 2004 : 45). Ainsi, la notion de contexte reliée à celle de l'acquisition des langues secondes peut s'avérer complexe au regard des propos de Porquier et Py. Il devient alors nécessaire de prendre en compte des paramètres multiples et d'examiner plusieurs variables interreliées, parmi lesquelles le milieu où l'acquisition des langues secondes se réalise n'est qu'un aspect.

Une distinction très générale pour caractériser ce milieu est d'opposer l'acquisition en milieu scolaire ou hors de ce milieu. Porquier et Py (2004) rappellent que cette distinction à fait l'objet de nombreuses recherches, cette dichotomie ayant été tour à tour définie par les termes suivants : institutionnel/naturel, guidé/non guidé, institué/non institué.

Selon Bange (1992 : 69), la classe de langue "garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint." De plus, elle permet selon lui "d'échapper aux difficultés et hasards de la communication exolingue naturelle". A l'opposé, le cas de l'acquisition en milieu naturel, telle que celle des migrants, est plus complexe à appréhender du fait de la multitude des formes que ce contexte peut prendre. Ainsi, "l'environnement social, la distance/proximité linguistique et culturelle ou encore la situation individuelle ou communautaire d'appropriation" sont selon Porquier et Py (2004 : 62), les principales variables pouvant peser sur l'acquisition de la L2. Entre ces deux types de contexte d'appropriation se trouvent des contextes mixtes, où l'apprenant est à la fois exposé à un apprentissage guidé dans le pays de la langue cible mais aussi à des échanges non guidés. Tel est le cas du contexte de séjour d'étude à l'étranger, qui fait l'objet de notre travail. Dans ce contexte, les apprenants suivent

des cours de langue dans une institution de formation et vivent le plus souvent dans une famille d'accueil native.

Dans la partie suivante, nous présenterons les travaux s'attachant à déterminer l'impact du contexte d'apprentissage global sur l'acquisition d'une L2. Nous nous appuierons dans un premier temps sur les travaux ayant cherché à préciser les spécificités de l'acquisition en classe de langue, puis dans un second temps nous nous intéresserons au cas particulier du contexte de séjour à l'étranger (*Study Abroad Context*, SA⁷), qui fait l'objet d'un intérêt croissant dans la recherche en L2.

2.1 Classe de langue et acquisition d'une langue seconde

Le rôle de la classe de langue dans l'acquisition a été contesté comme le rappelle Coste (2002). En effet, l'approche communicative a remis en cause la relation asymétrique qui s'établit entre enseignant et apprenants et qui ne permettrait pas à ces derniers de produire des échanges quantitativement suffisants. De plus, cette approche souligne que la focalisation sur la forme au dépend du sens a une influence négative sur les processus d'acquisition. Ainsi, selon les tenants de l'approche communicative, communication et acquisition vont de pair et la classe de langue doit devenir un lieu où les échanges sont proches de ceux qui s'établissent dans la vie sociale hors de l'institution. Les activités et tâches proposées doivent permettre en ce sens une dimension communicationnelle suffisante afin que l'apprentissage de la L2 soit efficace et puisse être transféré en dehors du milieu institutionnel. Outre ces considérations didactiques, Coste (2002) revient sur le débat qui a pu être mené sur la différenciation entre acquisition et apprentissage telle qu'initiée par les travaux de Krashen (1981). Le fond de cette distinction serait que "le processus d'acquisition [conduit] à une maîtrise souple, aisée, totalement internalisée de la langue acquise (...) alors que les démarches d'apprentissage [restent] quelque peu guindées et ne [mènent] qu'à la connaissance rapportées et à des pratiques plus rajoutées qu'incorporées." (Coste 2002 : 14). Toutefois, bien que parfois dénigrée, la classe de langue reste selon Coste propice à l'apprentissage notamment par le fait qu'elle sélectionne et ordonne les données langagières par une structuration progressive permettant aux apprenants de construire leur connaissance et leur maîtrise de la langue. De plus, l'activité en classe de langue est multimodale : alliant écrit et oral, elle permet aux apprenants de façonner leur acquis par des entrées multiples. Ainsi l'approche pédagogique

⁷ Les recherches portant sur ce contexte ayant été majoritairement effectuées dans le monde anglophone nous avons opté pour cette abréviation dérivée de l'anglais afin de faciliter la référence à ce contexte particulier, d'autant que le terme anglais présente l'avantage de la concision.

des contenus enseignés, de même que les différents types d'input auxquels les apprenants sont exposés en classe de langue, constituent autant d'entrées dans la langue seconde et donc des moyens d'acquisition potentiels.

En outre, par son approche écologique de l'étude de la classe de langue, Pallotti (2002) propose de prendre en compte les contextes socioculturels dans lesquels s'effectue l'acquisition de la L2. Une approche portant une attention toute particulière au rôle des interactions sociales comme facteur de progrès est selon cet auteur primordiale afin de mieux comprendre les processus d'acquisition de la L2. Il tente donc de définir ce qu'est une classe sous l'angle des relations sociales qui s'y établissent. Pour lui, une notion importante est celle de "contrat didactique", qui définit les relations établies entre les individus au sein de la classe. En ce sens, il est considéré qu'un accord plus ou moins tacite est passé entre apprenants et enseignants, ce dernier ayant pour responsabilité de rendre possible les processus d'apprentissage chez les premiers. Ainsi pour cet auteur : "la dimension contractuelle semble donc être l'élément définitoire le plus important pour établir ce qu'est une classe de langue" (Pallotti, 2002 : 171). Dès lors, les événements communicationnels sont institutionnalisés et les échanges qui ont lieu dans la classe sont caractérisés par une sorte de rituel perçus comme tel par les participants. Cette contractualisation des interactions différencie donc clairement la communication en classe de langue de celle qui s'instaure dans le milieu social et la vie quotidienne des apprenants. En effet, la classe fournit un cadre préétabli des différents types d'interactions auxquels les apprenants sont habitués depuis leurs premières années d'acquisition d'une L2, alors que l'environnement social extérieur nécessite une capacité d'adaptation et d'intégration moins cadrée à la communauté native.

Comme le souligne Regan (2002), le contexte d'acquisition, la question de l'input ainsi que leur interaction sont parmi les aspects les plus importants de l'acquisition d'une L2. Conformément à la grande distinction généralement admise pour caractériser les contextes d'apprentissage (cf. p.19), la recherche sur l'acquisition des L2 s'est concentrée traditionnellement sur deux types différents d'acquisition : d'une part, l'acquisition en milieu formel, c'est-à-dire la salle de classe, et d'autre part, l'acquisition en milieu naturel, dans la communauté native. Or, il a été constaté que la plupart des apprenants apprennent les langues dans les deux contextes, selon le niveau et l'étape de leur acquisition. Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde dans le contexte de SA, met en jeu des apprenants qui ont préalablement appris une L2 en milieu formel puis font un long séjour parmi les locuteurs natifs de la L2. Ce contexte s'avère être donc une source de données féconde pour la

recherche sur le contexte d'acquisition. Le SA est à même de fournir davantage d'informations sur les apprenants évoluant dans les deux contextes, et sur l'effet de l'interaction de ces contextes sur le processus d'acquisition.

2.2 Le cas particulier du contexte de séjour d'étude à l'étranger

De nombreux auteurs soulignent qu'il est communément admis que le SA favorise l'acquisition d'une langue seconde (Freed, 1998; Dufon & Churchill, 2006). En effet, la combinaison d'une immersion linguistique dans la communauté de locuteurs natifs avec l'apprentissage en classe de langue semble créer un environnement acquisitionnel optimal. Ellis (1994 : 614) a pu souligner que : "l'exposition formelle à la langue aide les apprenants à développer de plus grande compétence, particulièrement si elle est liée à des opportunités d'exposition naturelle". Néanmoins, Freed (1998) souligne que relativement peu d'études se sont intéressées avec précision aux changements ayant cours durant les périodes de SA. D'autres auteurs constatent également que les affirmations sur l'impact de ce contexte d'apprentissage reposent souvent sur une intuition générale et des observations subjectives (Brecht & al, 1995). Depuis ce constat, différentes études se sont intéressées au contexte de SA. Si certaines révèlent une influence positive pour l'acquisition d'une L2 d'autres apportent des résultats plus nuancés. Ainsi, Dufon & Churchill (2006) soulignent plus récemment que malgré les différentes recherches effectuées jusqu'à présent, ce domaine de recherche en est encore à "ses débuts" et qu'il reste encore de nombreuses zones d'ombre à éclaircir.

Tout d'abord, l'état des lieux dressé par Freed (1998), établissait en 1998 que les premières études s'intéressant à ce contexte datent de la fin des années 1960. La plus connue d'entre elle, citée par Freed (1998) est celle de John Carroll (1967) qui a permis d'établir le lien fort existant entre le temps passé en SA et l'acquisition de compétences générales en langue seconde. Comme l'indique Freed (1998), la majorité des études réalisées par la suite se sont focalisées sur la progression linguistique générale des apprenants. Pour cela, elles se basent, sur une comparaison entre des groupes d'apprenants ayant suivi des cours dans leur pays d'origine et d'autres groupes ayant bénéficié d'un séjour d'étude à l'étranger. Bien que ces études démontrent une forte corrélation entre progression en langue seconde et temps passé à l'étranger, elles ne fournissent qu'une vision partielle et limitée de l'impact de ce contexte notamment par le fait qu'elles reposent exclusivement sur les résultats de tests académiques. Milton & Meara (1995) soulignent également que le problème majeur de ces tests est qu'ils ne peuvent attester que d'un progrès global et ne peuvent donc pas quantifier objectivement et précisément les évolutions linguistiques des apprenants. Ainsi, les travaux qui ont suivi se

sont intéressés aux compétences plus spécifiques des apprenants et se sont basés sur un recueil de données quantitatives et qualitatives plus varié en contexte de séjour à l'étranger. Un nombre croissant d'études ont été menées à partir des années 1990. Elles se focalisent sur une ou plusieurs compétences linguistiques spécifiques par exemple en cherchant à établir l'impact de ce contexte sur la progression lexicale ou grammaticale.

2.2.1 SA et acquisition linguistique spécifique

L'étude de Milton & Meara (1995) fournit un bon exemple d'étude tentant de déterminer l'impact du SA sur la progression dans l'acquisition du lexique. Les auteurs ont travaillé sur la progression de 53 apprenants d'origine allemande, espagnole, italienne et française en contexte de séjour d'étude en Angleterre. Les données recueillies proviennent d'un test de vocabulaire rempli par les apprenants à leur arrivée dans le pays et six mois après. Ce test basé sur les 10 000 mots les plus fréquents de la langue anglaise permet d'estimer l'étendue du lexique des apprenants. Les résultats globaux obtenus démontrent que lors de leur séjour à l'étranger les apprenants bénéficient d'une progression élevée de leur vocabulaire. Les auteurs ont comparé les résultats des tests avant et après leur séjour et concluent que les sujets après 6 mois passés dans le pays d'accueil ont augmenté leur lexique de près de 2500 mots par an. Cette progression a été particulièrement marquée pour les étudiants ayant un niveau faible à l'arrivée dans le pays.

La question de la fluidité du discours est également un des points considérés comme particulièrement intéressants à observer en termes de compétence linguistique acquise en SA. Freed (1998), s'est interrogée sur le bienfondé de la croyance populaire selon laquelle la fluence des apprenants en langue seconde est améliorée par un séjour dans la communauté native. Son étude menée sur 30 étudiants, dont 15 ont suivi des cours en SA et 15 ayant suivi des cours dans leur pays d'origine, nous montre que le premier groupe de sujets parlent significativement plus et plus rapidement en comparaison du deuxième. De plus, les étudiants ayant effectués un séjour à l'étranger comptabilisent moins de pause et ont tendance à reformuler leur discours lorsque celui-ci semble ne pas être en accord avec ce qu'ils tentent d'exprimer.

Cependant, une étude sur l'acquisition de compétences grammaticales et lexicales comparant apprenants en SA et apprenants dans leur pays d'origine (Collentine, 2004) n'a démontré aucune différence significative entre les deux groupes. Cet auteur s'est intéressé plus particulièrement à la justesse grammaticale des énoncés et à la progression lexicale estimée par la fréquence d'usage de mots classés par catégorie (telles que verbe, nom,

préposition ou adverbe). La méthodologie utilisée consistait en deux temps d'entretien, en début et en fin d'année universitaire afin d'évaluer la compétence orale des apprenants. Les résultats montrent qu'en ce qui concerne la progression globale des compétences grammaticales et lexicales, il n'existe pas de différence entre les deux groupes. Toutefois, il est à noter que des résultats plus détaillés font apparaître des divergences entre les deux groupes. Par exemple, les apprenants ayant effectué un SA peuvent produire un plus grand nombre de lemmes par temps de parole et comptabilisent plus d'énoncés narratifs. Ce résultat pourrait provenir selon les auteurs de leur pratique langagière quotidienne avec leur famille d'accueil qui aurait renforcé leur compétence narrative. Cependant, Collentine (2004) ajoute également que ce résultat peut découler du contenu même des entretiens du fait des expériences personnelles relatées par les apprenants. En effet, ceux qui ont passé une année dans le pays de la langue cible tendent à rapporter des anecdotes liées à leur vie quotidienne dans le pays d'origine et leurs récits sont donc émotionnellement plus ancrés. Cette différence pourrait donc avoir un impact important sur la richesse narrative et lexicale de leur discours. De même, Freed & al (2003) ont tenté de mesurer et analyser la progression lexicale des apprenants mais l'ont testé par le biais de leurs productions écrites. Aucune différence claire n'a pu être observée entre les étudiants en contexte de SA et ceux restés dans leur pays d'origine en ce qui concerne la richesse du lexique des apprenants.

Ainsi, les résultats des travaux sont contradictoires, certaines études démontrant l'efficacité particulière du contexte de SA pour l'acquisition de compétences spécifiques en L2, alors que d'autres auteurs ne constatent aucune différence significative entre ce contexte et celui de l'apprentissage formel dans le pays d'origine. Collentine (2004) attribue ces divergences à la méthodologie utilisée, suggérant l'utilisation de méthodes plus diversifiées pour analyser la progression linguistique.

2.2.2 SA et acquisition sociolinguistique

D'autres études qui se sont intéressées à un autre type d'acquisition, celui des variations sociolinguistiques, montrent des résultats plus unanimes. La variation sociolinguistique désigne des points de la langue où le locuteur peut dire la même chose de différentes façons, "les variantes étant identiques dans leur valeur de référence ou leur valeur de vérité mais différentes quant à leur valeur sociale et/ou stylistique" (Labov, 1972 : 271).⁸ Ces variations sont fortement influencées par un ensemble de facteurs linguistiques et extralinguistiques tels

⁸ "identical in reference or truth value, but opposed in their social and/or stylistic significance" (Labov, 1972 : 271).

que le niveau de formalité de la situation de communication, le milieu social ou le genre du locuteur, le thème de l'échange, etc. Elles sont particulièrement intéressantes à observer dans le cadre du SA. En effet, comme l'explique Mougeon & al (2002) il a été démontré que les apprenants en situation d'apprentissage institutionnel d'une L2, même à un niveau avancé, se distinguent grandement des locuteurs natifs dans leur maîtrise des variantes sociolinguistiques. Chez ces apprenants, la fréquence d'usage et le répertoire de ces variantes sont plus restreints comparativement aux locuteurs natifs.

Regan (2002) a donc tenté de déterminer si l'usage d'une variable spécifique du français, l'omission optionnelle de la particule négative préverbale *ne*, était modifiée lors d'un séjour dans la communauté linguistique native. Portant essentiellement son regard sur le rôle du contexte, cette auteure a suivi des apprenants anglophones du français. Ces derniers avaient appris le français en classe pendant six ou sept ans et étaient ensuite partis en SA dans un pays francophone. L'étude empirique menée a permis de recueillir des données lors d'entretien à trois étapes distinctes à un an d'intervalle chacune. Les premier et troisième temps sont situés avant et après le séjour dans le pays de la langue cible. En revanche, lors du second temps, les apprenants sont en SA. Ainsi, il a été possible d'observer les étapes du processus d'acquisition de cette variable. Les données recueillies par le biais d'entretiens révèlent que le taux d'omission de *ne* s'est élevé de manière significative après l'année passée dans la communauté native. De plus, l'auteure observe au troisième temps que les apprenants ne réduisent pas leur taux d'omission du *ne* même lorsqu'ils sont en contexte d'apprentissage institutionnel. Les résultats démontrent donc que non seulement le SA a permis aux apprenants d'acquérir la norme statistique native quasiment parfaitement mais que même à leur retour dans un contexte formel, ils conservent son usage. En outre, Mougeon & al (2002) indiquent que d'autres études de ce type ont démontré l'influence positive d'un séjour dans la communauté native sur d'autres variables, telles que l'usage du pronom *on* à la place de *nous* ou encore l'utilisation de marqueurs discursifs comme *bon*, *ben* ou *t'sais*. Au vu de ces études, l'acquisition de différentes variables sociolinguistiques semble être significativement améliorée lors de SA, au sens où les apprenants acquièrent les variables de la langue cible (par exemple, la possibilité d'omettre le *ne* de la négation), leur taux d'usage des variables s'approchant de celui des natifs. Cependant, les études sur l'acquisition de compétences linguistique ne révèlent pas toujours les résultats attendus quant à l'effet d'un séjour dans la communauté linguistique native.

2.2.3 Progression linguistique en SA et interactions avec la communauté native

Afin que les participants à un séjour SA progressent dans la langue du pays d'accueil, il paraît important qu'ils interagissent verbalement avec des locuteurs natifs. Les résultats obtenus par certaines études relevant aucune corrélation entre progression linguistique et séjour en SA pourraient être expliqués par la qualité et la quantité des interactions avec des membres de la communauté d'accueil. Dufon & Churchill (2006) soulignent en ce sens que ce ne serait pas tant le SA en lui-même qui détermine les progressions linguistiques mais plutôt la nature et l'intensité des contacts dans les contextes d'acquisition.

Dans cette optique, Segalowitz & Freed (2004) ont mené une étude sur 40 étudiants d'origine américaine apprenant l'espagnol, 22 sont restés dans leur université d'origine et 18 ont passé un semestre en Espagne dans le cadre d'un SA. Leurs résultats révèlent que les progressions observées en fluence orale sont plus fortes chez les apprenants en SA. Cependant ces progressions plus élevées chez les apprenants en SA ne peuvent être expliquées seulement par le nombre de contacts avec des locuteurs natifs. Les auteurs constatent une relation faible et indirecte entre ces progressions et les interactions avec des natifs de la L1. Les auteurs ont en effet tenté de connaître le nombre d'interactions que les apprenants avaient en dehors de la classe avec des locuteurs de la L1. Pour obtenir ce résultat, tous les apprenants, ceux en contexte de SA mais aussi ceux restés dans leur université ont rempli, à la fin du semestre, un questionnaire composé de 40 questions relatives au nombre et à la durée moyenne sur une semaine des contacts établis avec des locuteurs natifs. Cette quantification des interactions semble comporter certaines limites. En effet, il apparaît que les apprenants doivent donner un nombre élevé de réponses basées sur une approximation rétrospective. Ainsi, les données quantitatives recueillies auprès des apprenants semblent manquer de fiabilité. Cette limite pourrait expliquer le fait que les auteurs n'obtiennent pas, sur le plan statistique, de corrélation claire entre progression et nombre de contacts.

Milton & Meara (1995) dans leur étude sur la progression lexicale citée précédemment ont également cherché à comprendre quels facteurs avaient un impact sur la progression des compétences en L2 d'apprenants en contexte de séjour d'étude à l'étranger. Par le biais, d'un questionnaire rempli par les apprenants au second temps de cette étude, les chercheurs ont recueilli des informations concernant la L1 des apprenants, le nombre d'années d'étude de la L2, le nombre d'heures de cours institutionnels en L2, ainsi que la quantité d'interactions avec des locuteurs natifs. Cette quantité était établie à l'aide de deux questions. La première concernait les amis fréquentés et consistait à indiquer si les trois amis proches qu'ils avaient

lors de leur séjour étaient des locuteurs natifs de la L2 ou non. La seconde concernait une éventuelle relation avec un(e) petit(e) ami(e) locuteur de la L2.

Aucune corrélation n'a pu être relevée entre la progression lexicale et la L1 des apprenants ou le nombre d'années d'études de la L2. De plus, au vu du questionnaire sur le nombre d'interactions avec des locuteurs natifs, il apparaît que très peu d'étudiants établissent des contacts sociaux avec la communauté native. Du fait de cette homogénéité, il est difficile pour les auteurs d'estimer la progression de leur lexique en fonction de leurs interactions. Pour Milton & Meara, une des explications possibles de cette faible quantité de contacts avec les membres de la communauté d'accueil, serait que les sujets arrivent dans le pays d'accueil avec un groupe d'amis et ont donc une vie sociale déjà établie. Ainsi, créer des relations avec la population locale ne constitue pas une de leur priorité.

Ainsi, à notre connaissance, les études ayant tenté d'établir un lien entre usages et progression en L2 lors de leur séjour à l'étranger se sont majoritairement basées sur une description introspective du vécu des apprenants, que ces derniers rapportaient par le biais de carnet de bord ou encore par les réponses à des questionnaires visant à connaître le nombre d'échanges approximatifs sur une semaine lors de leur séjour (Segalowitz & Freed, 2004, Freed, & al, 2004). Si l'on observe par exemple, le questionnaire utilisé dans l'étude de Milton & Meara (1995) nous constatons qu'il ne permet qu'une vision partielle de la nature et de la quantité d'interactions avec des locuteurs natifs. En effet, les questions relatives à l'établissement de contacts dans la communauté native se résument à : "Pensez à trois amis que vous fréquentez à l'université, sont-ils des locuteurs natifs?" et à "avez-vous un(e) petit(e) ami(e) locuteur natif de la L2?". Ces sources d'information fournissent des données partielles, subjectives, sans recoupement possible avec d'autres sources.

Ainsi, la question du vécu réel des apprenants en termes de contacts sociaux et d'usage des langues semble rester à l'heure actuelle encore obscure. Mesurer et évaluer la qualité et l'étendue des contacts sociaux établis par les apprenants en contexte de séjour d'étude à l'étranger fait partie selon Freed (1998) des points d'analyse nécessaires en vu d'une meilleure compréhension des relations entre l'apprentissage de la L2 et le type de sociabilité des apprenants dans le pays d'accueil. En effet, au vu des différentes études précitées il semblerait que peu d'entre elles aient déterminé avec précision la corrélation entre densité des relations avec la communauté native et progression linguistique des apprenants. En accord avec ce constat, Dufon & Churchill (2006) préconisent une approche de ce contexte d'apprentissage

couplant des données linguistiques à des données ethnographiques afin de permettre une meilleure compréhension de ce qui est appris, par qui et sous quelles conditions.

Il apparaît donc nécessaire de mieux décrire à la fois quantitativement et qualitativement, les liens sociaux établis par les apprenants en SA pour mieux comprendre la relation entre intégration dans le pays d'accueil, usages des langues et acquisition. Dans la partie suivante, nous présenterons donc brièvement les travaux qui ont examiné les liens sociaux au sein d'une communauté et leurs influences sur le langage. Cette introduction à ces travaux nous permettra ensuite de nous centrer plus spécifiquement sur les études qui ont examiné le réseau social et les expériences personnelles d'apprenants en contexte de SA. Les études que nous présenterons alors sur ce contexte sont complémentaires de celles citées précédemment car si les auteurs observent les liens sociaux en SA des apprenants cela n'est pas directement mis en relation avec leur progression linguistique.

2.3 Différentes approches des liens sociaux et linguistiques au sein d'une communauté

Comme ont pu le déclarer Kemmer & Israel, (1994) au sujet des variétés d'une même langue, cité par Ellis (2002 : 170) : "plus des locuteurs parlent les uns aux autres, plus ils parleront de la même manière ".⁹ Si l'acquisition et la diffusion des variétés linguistiques en L1 dépendent du contact entre les locuteurs, nous présumons qu'il en va de même pour l'acquisition d'une L2. En effet, nous pouvons supposer que plus les apprenants sont en contact avec les natifs plus ils parleront comme eux. La notion d'insertion à la communauté linguistique semble par conséquent aussi importante pour l'acquisition des L2 que pour l'usage des L1. Dans cette optique, il nous paraît nécessaire de rappeler les travaux qui, à partir des années 1970, ont tenté de comprendre la relation qui existe entre liens sociaux et usage du langage. Les notions de communauté linguistique et de réseau social ont été tour à tour avancées pour rendre compte du lien qui unit les locuteurs.

2.3.1 La communauté linguistique

Labov (1976) a été l'un des précurseurs dans l'étude d'une linguistique fondée sur le contexte social. Il tente de déterminer l'interaction qui s'opère entre langage et société en s'appuyant sur le concept de la communauté linguistique. Par sa célèbre analyse de l'usage du (r) en position finale post-vocalique dans la communauté linguistique New Yorkaise, il a été en mesure d'affirmer que le comportement linguistique dépend de la classe socio-économique d'un locuteur. Son travail est basé pour cela sur la fréquence d'utilisation objective de cette variante non standard par la communauté linguistique mais aussi sur l'évaluation subjective qu'en font les locuteurs. Il révèle que certains aspects du comportement linguistique reflètent des processus sociaux. Ainsi pour Labov (1976 : 183) : "une communauté linguistique est unifiée par une même évaluation de certains traits, mais diversifiée par une stratification constante au niveau de la performance objective".

La communauté linguistique telle que définit par Labov est considérée comme une entité cohésive et autorégulée. Afin de comprendre la relation entre langage et société, il paraît essentiel selon Milroy & Gordon (2003) d'examiner la notion de communauté non pas en tant qu'unité abstraite et générale (unités spatiale correspondant à une ville, unité sociale correspondant à une classe sociale, etc.) mais en termes de spécificités linguistiques et sociales locales. C'est ce que Milroy (1987, 2002) tente de faire en définissant des

⁹ "The more speakers talk to each other, the more they will talk alike" (Kemmer & Israel, 2004, cité par Ellis, 2002 : 170).

communautés particulières de manière plus concrète, par le biais de leurs conditions locales et de leur pratique effective des interactions. A cette fin, elle utilise la notion de réseau social qui de manière générale tente de refléter les relations interpersonnelles réelles entretenues au sein même d'un collectif.

2.3.2 Le réseau social

Le réseau social tel que défini par Milroy (1987, 2002) fournit un moyen de saisir la dynamique sous-jacente des interactions entre locuteurs. L'analyse du réseau social caractérise les liens interpersonnels établis par un individu au sein d'une communauté. Milroy indique que la différence de structure et de nature des réseaux sociaux influencent directement l'individu et a donc un impact sur ses pratiques langagières. En effet, la solidité d'un réseau social se définit en termes de densité et de multiplicité. D'une part, un individu peut avoir des liens multiplexes ce qui signifie qu'il est lié aux membres de son réseau dans divers secteurs de la sociabilité (les individus qu'il fréquente sont à la fois ses amis, ses collègues de travail et/ou ses voisins). Et d'autre part, un individu peut entretenir des liens denses dans sa communauté, ce qui implique que les personnes intégrées à son réseau se connaissent entre elles. De ce fait, un réseau multiplexe et dense est l'indicateur d'une forte intégration sociale. L'appartenance à un tel réseau conduirait selon Milroy (1987) à conserver des usages linguistiques similaires entre locuteurs. A l'inverse, un réseau uniplexe et lâche implique qu'un individu n'est lié aux autres personnes de son réseau que dans un seul domaine et que les personnes qu'il fréquente ne se connaissent pas entre elles. Ce dernier type de réseau serait donc peu propice à la transmission et conservation des usages langagiers locaux et favoriserait l'innovation.

Afin de tester l'hypothèse d'une relation entre la forme du réseau d'un individu et sa tendance à utiliser les variantes phonologiques typiques de sa communauté locale, Milroy (1987) s'est intéressée à trois communautés de la ville de Belfast. Les résultats de son étude montrent une corrélation significative entre l'intégration sociale d'un individu dans la communauté et l'usage de caractéristiques phonologiques propres à cette communauté. D'autres études ont confirmé cette influence du réseau social sur les usages linguistiques en montrant que des changements dans la structure du réseau étaient accompagnés de modification dans l'usage des variantes.

Tout d'abord, une étude chez l'enfant met en évidence que la constitution du réseau de pairs au sein d'une classe de maternelle modifie l'usage des enfants. En suivant longitudinalement un groupe d'enfants de maternelle d'origines sociales diversifiée, Nardy

(2008) observe que l'homogénéisation du réseau amical au sein du groupe classe entre 4 et 5 ans se traduit par une convergence des usages de certaines variables sociolinguistiques. Il en va de même chez l'adulte, l'étude d'Auer, Barden et Großkopf (2000) indique qu'un changement radical de réseau social peut induire des transformations dans les usages langagiers. Cette étude a été menée dans le contexte particulier de l'Allemagne où de forts bouleversements politiques et économiques ont amenés la population à émigré de l'est vers l'ouest. Ils ont ainsi démontré que le degré de satisfaction d'intégration à un nouveau réseau social était fortement corrélé aux comportements langagiers. Les auteurs ont étudié des traits phonétiques du Vernaculaire Saxon Supérieur, typique de la région de l'est, et leur évolution sur deux années chez 56 locuteurs qui avaient émigré. Les résultats révèlent que les taux d'usage des variantes du saxon ont considérablement baissé durant les deux premières années d'intégration dans la nouvelle région. Les chercheurs constatent cependant qu'un locuteur, M. V. après un déclin durant la première année a ensuite augmenté l'usage des traits phonétiques saxons lors de la deuxième année. L'étude détaillée de son réseau social démontre que cet homme, qui dans un premier temps était satisfait de son intégration et du nombre de ces contacts avec les locuteurs natifs de sa nouvelle région, a ensuite subi un changement radical dans son réseau social au cours de la deuxième année. Suite à la perte de son emploi, les liens uniplexes et superficiels entretenus avec ses collègues de travail se sont estompés. Il a donc réactivé les liens avec ses amis et sa famille vivant dans sa région d'origine. Ces changements se sont en conséquence traduits dans ses pratiques langagières et expliquent donc l'évolution de l'usage des traits phonologiques.

Dans un contexte de plurilinguisme, l'étude des comportements langagiers des migrants démontre également l'influence du réseau social sur l'usage des langues. Ainsi, l'étude de Milroy & Wei (1995) menée sur trois générations d'individus issues d'une communauté chinoise ayant émigré en Angleterre observe les choix de langues et les phénomènes de code-switching en fonction de la sociabilité des locuteurs. L'observation de 58 locuteurs lors de conversations spontanées au sein de dix familles, conduit à identifier trois groupes de migrants, correspondant approximativement aux trois générations : les grands-parents, les parents et les enfants. Chaque groupe a créé un type de réseau social spécifique. Le premier groupe a construit un réseau constitué principalement de membre de leur famille et la langue la plus utilisée est donc le chinois. Le second groupe a développé un réseau social composé d'autres migrants chinois et le dernier groupe a intégré un réseau social de pairs locuteurs natifs utilisant ainsi plus fréquemment la langue anglaise. Les auteurs constatent sans surprise que les locuteurs ayant créé un réseau social dense dans la communauté d'accueil ont

augmenté leur niveau de langue de manière significativement supérieure à ceux ayant un réseau social lâche. Ainsi, même lorsque les locuteurs sont exposés à un environnement langagier important lié à une activité professionnelle dans la communauté d'accueil, c'est avant tout la constitution de leur réseau social qui semble le plus influencer leur maîtrise de la langue anglaise. Par conséquent, l'étude du réseau social d'un individu peut s'avérer révélateur de ses usages linguistiques et sociolinguistiques ainsi que de sa disposition à apprendre une variété sociolinguistique ou une langue qui n'est pas parlée dans sa famille d'origine.

2.3.3 Réseau social et contexte de séjour d'étude à l'étranger

Comme nous avons pu le souligner dans la partie 1.1.1.2, de nombreux auteurs ont étudié la progression ou comparé les acquisitions des apprenants d'un point de vue linguistique et sociolinguistique lors de SA. Cependant, rares sont les études ayant tenté d'examiner en détails les causes des acquisitions langagières dans ce contexte, reliant en ce sens, acquisition et expérience dans la communauté native. Toutefois, des études se centrant uniquement sur le vécu d'apprenants lors de leurs séjours ont mis en exergue différentes causes et conséquences potentielles d'intégration lors du SA.

Tout d'abord, certains auteurs se sont intéressés à l'impact et l'influence des cours en classe de langue sur les contacts avec l'extérieur. En effet, les cours formels de langue peuvent permettre aux apprenants de clarifier l'input langagier reçu dans l'environnement informel, mais aussi d'acquérir les connaissances linguistiques nécessaires à leur intégration. En ce sens, l'étude de Miller & Ginsberg (1995) s'est intéressée aux perceptions des usages et des processus d'acquisition d'une L2 d'apprenants d'origine américaine en contexte de SA en Russie. Ces deux auteurs ont analysé des carnets de bord dans lesquels les apprenants rapportaient des épisodes de leur vie quotidienne où ils utilisaient la L2 et/ou apprenaient de nouvelles connaissances en L2. L'une des conclusions de cette étude est que les étudiants considèrent la classe de langue comme moyen essentiel d'apprentissage, et tentent de récréer les situations vues en classe de langue dans leurs interactions avec des locuteurs natifs. Les auteurs rapportent également que la conception des apprenants quant à l'usage et l'acquisition d'une L2 se limite aux connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales, etc.), apprises en classe et néglige ainsi les aspects pragmatiques et communicationnels qui caractérisent un échange authentique en L2.

En outre, la transposition directe des connaissances acquises en classe de langue aux situations communicationnelles extérieures peut comporter quelques risques quant à la réussite de l'échange (Wilkinson, 1998a). En effet, la norme discursive intégrée en classe de

langue diffère de celle d'une conversation informelle, notamment par les rôles des participants dans l'échange, comme nous avons pu le voir dans la partie 1.1.1.1. Ce transfert hors de la classe mènerait donc d'après Wilkinson (1998a) à des attitudes négatives et des comportements inappropriés autant de la part des apprenants que des locuteurs natifs.

D'autres problématiques ont été abordées, comme la difficulté d'adaptation due aux différences culturelles ou à l'influence de variables individuelles. Polyani (1995) par exemple, s'est particulièrement intéressée à l'effet du genre sur l'établissement de contacts avec la communauté native. Son étude menée auprès de 40 apprenants américains en contexte de SA en Russie, tend à démontrer que les femmes ont un certain désavantage sur les hommes en ce qui concerne l'établissement de contacts avec la communauté native. En effet, les informatrices de son étude ont rapporté dans des carnets de bord retraçant leurs expériences dans la communauté native, avoir plus de doute et d'anxiété lors de leurs contacts avec des locuteurs natifs. Elles ont ainsi développé moins de liens que les hommes.

Isabelli-Garcia (2006) s'est plus particulièrement intéressée à l'interrelation entre communauté d'accueil et apprenants en contexte de SA. Elle utilise le concept de réseau social tel que théorisé par Milroy (1987), en le liant aux motivations et attitudes de quatre apprenants américains en Argentine lors d'un SA. L'auteure distingue deux types de motivation : celle où l'apprenant souhaite apprendre la L2 dans un but social (connaître une culture, s'y intégrer, etc.) qui est appelée motivation intégrative et celle où l'apprenant désire acquérir la L2 dans un but utilitaire (trouver un emploi, etc.) appelée motivation instrumentale. D'autre part, en s'appuyant sur le modèle d'acculturation de Bennett (1986), elle tente de comprendre comment les représentations et perceptions de la culture du pays d'accueil évoluent lors d'un SA, en fonction du réseau des sujets. Le modèle de Bennett (1986) schématise les réactions des individus face à une culture différente. Pour cet auteur, les individus évoluent de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme en passant par six stades distincts. Les trois premiers stades sont considérés comme relevant de l'ethnocentrisme, l'individu ayant alors des réactions de déni, de défense ou de minimisation des différences culturelles. Les trois stades suivants relèvent de l'ethnorelativisme, l'individu passant alors de l'acceptation, à l'adaptation pour finalement parvenir à l'intégration dans la culture d'accueil.

Les motivations et attitudes des apprenants lors des cinq mois passés en contexte de SA ont été recueillies par le biais de carnet de bord. De plus, dans le but de déterminer le réseau social des apprenants ainsi que son évolution, les apprenants ont rempli durant une semaine et

à trois temps différents, des grilles journalières retraçant leurs contacts¹⁰. L'auteure n'apporte pas toutefois plus de précision quant au recueil de données ainsi qu'à leur traitement.

En mettant en relation ce modèle avec le concept de réseau social l'auteure constate que les apprenants n'ayant pas créé de réseaux sociaux composés de locuteurs natifs sont ceux qui ont évolué d'une attitude positive à une attitude négative envers la communauté native. Le réseau social développé par les apprenants semble corrélé à la manière dont ils perçoivent leur intégration dans la culture du pays d'accueil. De plus, l'étude démontre que la motivation des apprenants a changé au cours de leur séjour et que celle-ci est directement liée aux relations créées dans la culture d'accueil.

Si les études sur les expériences des apprenants ont permis une première analyse des contacts créés avec des locuteurs natifs pendant les séjours de SA, Wilkinson (1998b) estime que ces travaux ont mis en évidence de multiples variations entre apprenants et ont donc obtenu des résultats trop diversifiés pour permettre un compte rendu précis et détaillé de la qualité et de la quantité des expériences des apprenants. Wilkinson (1998b) attribue cette absence de convergence des résultats à la rareté et pauvreté des recherches descriptives menées jusqu'à présent. De même, Pellegrino (1998) critique la méthodologie utilisée pour rendre compte des expériences des apprenants dans la communauté native. Selon elle, les recherches ont souvent été menées dans des perspectives individuelles mais n'ont jamais tenté d'étudier un groupe large de sujets. De ce fait, la généralisation de ces résultats peut être soumise à controverse. De plus, elle déplore les limites des méthodes qualitatives utilisées pour rendre compte des expériences d'apprenants en SA. En effet, les recherches se sont majoritairement concentrées sur des carnets de bord relatant les expériences personnelles des apprenants de manière subjective. Elles n'ont donc permis qu'une première approche restreinte du phénomène de socialisation en SA.

En outre, la question des acquisitions linguistiques et sociolinguistiques en SA abordée dans les parties 2.2.2 et 2.2.3, a fait l'objet de différentes recherches au cours des dernières années. Les auteurs plaçaient toute leur attention sur l'influence du contexte de manière globale. De nombreuses études ont ainsi comparé les résultats de groupes d'apprenants en contexte de SA à des groupes d'apprenants en contexte institutionnel dans leur pays d'origine. L'approche de l'environnement langagier des apprenants en SA était alors fondée sur des questionnaires (Freed & al, 2004), n'apportant qu'une vision partielle et subjective, comme nous avons pu le voir, des contacts établis en L2. Les auteurs ne portaient pas leur regard sur

¹⁰ "daily log sheets" (Isabelli Garcia, 2006 : 241)

le type de contacts mais cherchaient à quantifier, de manière rétrospective et donc imprécise, le nombre d'interactions par semaine dans et hors de la classe de langue afin de pouvoir expliquer les résultats obtenus. L'environnement social et langagier n'était donc pas le point central de ces études mais seulement un facteur complémentaire à prendre en compte.

De nombreux auteurs (Freed, 1998, Wilkinson, 1998b, Dufon & Churchill, 2006) indiquent qu'il est nécessaire de parvenir à une vision détaillée des liens créés par les apprenants lors du SA et de leur influence sur l'acquisition d'une L2. En ce sens, l'étude du réseau social en SA telle qu'initée par Isabelli-Garcia (2006) semble fournir une méthode intéressante pour observer cette interrelation entre socialisation et acquisition en L2. En effet, il permet d'examiner comment les apprenants s'intègrent dans la communauté. Ainsi, les apprenants développant et maintenant un réseau social dense et multiplexe avec d'autres locuteurs de la L1, interagissant donc peu avec les membres de la culture d'accueil sont ceux qui naturellement seront moins exposés à la L2. Ils limitent ainsi leur chance de pouvoir acquérir de nouvelles compétences dans la langue cible ainsi que de découvrir les différentes facettes de la culture du pays. A l'opposé, les apprenants créant un réseau dense et multiplexe de relations avec des locuteurs natifs, devraient augmenter leur possibilité d'usage de la L2 et ce dans des contextes diversifiés.

De surcroît, l'étude du réseau social permet d'avoir une vision plus objective des relations établies dans la communauté native. Le réseau d'un individu est défini par la dynamique des liens interpersonnels qu'entretient cet individu. Ces liens sont décrits en terme de structure (densité, cohésion, évolution, ancienneté) et en terme d'interactions (fréquence, intensité, contenu des relations) (Milroy, 2002). Le réseau social offre donc la possibilité d'une analyse approfondie des relations sociales.

Notre approche microsociologique auprès de sept apprenants de français nous permettra donc d'observer les relations créées ou entretenues lors d'un séjour de SA. Nous mettrons ainsi en relation les différents modes de sociabilité et l'usage des langues. Nous envisagerons également certaines causes qui pourraient conduire les apprenants à s'intégrer inégalement dans la communauté native. Nous explorerons finalement les conséquences de ces différences par l'influence éventuelle du réseau social sur la progression de certains apprentissages dont on connaît la sensibilité particulière à l'input. Notre approche des acquisitions est donc inverse aux démarches des études sur le contexte de SA précédemment présentées : nous souhaitons partir de la construction du réseau social afin de tenter d'expliquer le développement de certaines acquisitions en L2.

Méthodologie

Notre première démarche afin de rencontrer des étudiants anglophones apprenant le français en contexte de SA a été de contacter un centre d'études universitaires de langue française. Une grande majorité des étudiants anglophones présents dans cette institution sont d'origine américaine car différents programmes d'échanges sont instaurés entre universités américaines et françaises. Nous avons donc choisi de nous concentrer seulement sur cette nationalité afin d'obtenir des données plus homogènes.

Ce premier contact avec l'institution nous a permis d'obtenir l'emploi du temps détaillé des étudiants américains. Nous les avons ensuite rencontrés à la sortie et parfois au sein même de la classe afin de leur exposer les modalités de participation à cette étude. Par cette démarche, dix apprenants se sont portés volontaires. Cependant, deux apprenants ont quitté la France plus tôt et n'ont donc pas pu être suivis sur la même durée que tous les autres apprenants. Les enregistrements réalisés avec ces deux étudiants n'ont donc pas été conservés pour l'analyse. Néanmoins, ils ont permis d'améliorer et d'affiner la méthode de recueil de données notamment pour la détermination du réseau social. Nous en expliciterons les détails dans la partie 4.1.1.2.

De plus, les données d'un autre étudiant n'ont pas été conservées pour l'analyse car celui-ci présentait des caractéristiques divergentes. Etant plus âgé, et n'ayant pas ou peu suivi de cours de français en contexte institutionnel son niveau initial en L2 était différent des autres apprenants. Par ailleurs, cet apprenant est arrivé en France avec des membres de sa famille et a développé en conséquence un réseau social très contrasté en comparaison des sept apprenants plus jeunes. Ainsi, l'analyse de ses données autant linguistiques que sociales étaient difficilement comparables avec les autres apprenants dans le cadre de notre étude sur le contexte de SA.

Nous avons donc préféré conserver un groupe d'apprenants américains venus en France dans un contexte similaire représentant ainsi un groupe plus homogène à plusieurs niveaux. En effet, les sept sujets de cette étude sont arrivés en France à la même période, en septembre 2010. Ils ont entre 19 et 23 ans et leur niveau de langue française est approximativement similaire (compris entre B1 et B2 selon le CECRL¹¹). Le groupe d'apprenants est composé de cinq jeunes femmes qui sont ainsi plus largement représentées que les jeunes hommes au

¹¹ Conseil de l'Europe (2000), *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.

nombre de deux. Cette disproportion dans notre groupe d'apprenants est en partie due au fait que certains apprenants n'ont pu participer à l'ensemble de l'étude

Nous avons donc suivi des apprenants américains en séjour d'étude en France sur une période de trois mois (de mi-décembre à début mars). Nous souhaitons dans la partie suivante présenter notre méthode de collecte et de traitement des données. Nous décrirons donc dans un premier temps, la méthodologie suivie pour recueillir les données sociales et langagières. Puis, nous présenterons les deux indices linguistiques qui nous ont plus particulièrement intéressé dans le cadre de cette étude. En dernier lieu, nous exposerons notre démarche de traitement des données sociales et langagières.

3 Recueil de données sociales et langagières

Dans le cadre de ce mémoire, nous souhaitons observer les modes de sociabilité et les usages de langues d'apprenants en contexte de SA. Nous avons en effet constaté que les précédents auteurs s'étant penchés sur ce contexte d'apprentissage ont déterminé les relations des apprenants dans la communauté native de manière peu précise ou subjective. Afin de pouvoir mettre en relation la socialisation et l'acquisition d'une langue étrangère nous avons travaillé à partir du concept de réseau social. Nous présenterons donc dans cette partie la méthodologie que nous avons utilisée afin de recueillir les données sociales de nos apprenants. Puis, nous exposerons la manière dont nous avons récolté des données langagières à différents temps afin de déceler une progression dans l'apprentissage des apprenants et de la mettre en regard avec le mode de sociabilité.

3.1 Le réseau social

Afin de déterminer le réseau social, c'est-à-dire l'ensemble des liens qui unissent les sept apprenants à d'autres individus, nous avons élaboré deux procédures complémentaires de recueil de données : un carnet de bord et un questionnaire.

3.1.1 Le carnet de bord

Tout d'abord, nous avons transmis aux apprenants un carnet de bord qu'ils devaient remplir quotidiennement sur une semaine. A chaque conversation avec une personne les apprenants devaient indiquer : le prénom du locuteur, la durée de leur conversation (en minutes), la langue utilisée, la nationalité du locuteur, le lieu de l'interaction, le thème de la conversation. Il était également demandé aux apprenants d'indiquer l'intensité du lien les

unissant ainsi que le degré de connaissance des personnes. Ces deux indicateurs ont été donnés sur une échelle de 0 à 4¹².

Ces informations sont des indicateurs importants de la forme et du contenu des liens qui unissent les locuteurs dans un réseau social (Milroy, 1987). Elles nous informent sur la fréquence des liens mais aussi sur le contenu et l'intensité des relations. De plus, nous avons obtenu des données quantitatives sur le temps de contacts avec la L1 et la L2. Cette approche du réseau social nous donnait donc un premier inventaire proche de la réalité des contacts des apprenants.

En effet, le carnet de bord permet de rapporter des événements de manière spontanée, au moment où ils apparaissent dans leur contexte. Cette méthode réduit les effets de rétrospection et évite ainsi les approximations car elle minimise le temps écoulé entre l'expérience et le compte rendu de celle-ci (Bolger, Davis et Rafaeli, 2002). Afin de nous assurer que le carnet était simple à remplir et qu'il répondait bien à nos attentes, nous avons effectué deux premiers tests sur les apprenants quittant la France plus tôt, évoqués p.36. Nous avons ainsi apporté certaines modifications, notamment en ce qui concerne le système permettant de donner l'intensité du lien et le degré de connaissance des membres du réseau.

Les carnets ont été distribués aux apprenants à la mi-février, ce qui correspond à leur cinquième mois de séjour en France. Les consignes concernant la manière de remplir les carnets ont été données individuellement et oralement à chaque apprenant. Un exemple a été fourni leur permettant une vision claire de ce qui était attendu. Une mise en page sous forme de tableau¹³ a été élaborée au préalable pour chaque jour afin de faciliter la prise de note des apprenants. De plus, les premières pages du carnet étaient consacrées aux consignes d'écriture¹⁴, les apprenants pouvaient donc s'y reporter dès que nécessaire. La rigueur et la précision des données présentes dans les carnets récoltés témoignent de la participation active des apprenants lors de leur semaine d'écriture.

Les données extraites du carnet nous apportent donc des informations précises et détaillées sur les relations établies par les apprenants à la mi-février. Afin de cerner plus en détails la dynamique de création du réseau social, il aurait été intéressant de faire remplir un carnet à plusieurs temps de leur séjour et sur une période plus longue. Cependant, dans le

¹² Pour l'intensité du lien : 0 : je n'aime pas cette personne, 1 : j'aime peu, 2 : j'aime assez bien, 3 : j'aime bien, 4 : nous sommes très proches, N: je ne sais pas

Pour le degré de connaissance : 0 : je ne connais pas cette personne, 1 : je connais peu, 2 : je connais assez bien, 3 : je connais bien, 4 : je connais très bien, N: je ne sais pas

¹³ Cf annexe 4

¹⁴ Cf annexe 4

cadre de cette étude, les données recueillies nous fournissent une première base solide de connaissances sur les réseaux sociaux qui se créent dans ce contexte.

3.1.2 Le questionnaire

Nous avons ensuite souhaité compléter ces informations par un questionnaire¹⁵ afin d'obtenir des données plus générales sur les interactions des sujets. Le questionnaire a été réalisé en prenant en compte les personnes présentes dans le carnet de bord. En effet, le carnet de bord permettait dans un premier temps d'obtenir des données fiables sur les personnes fréquentées par les apprenants. Nous souhaitions ensuite obtenir un degré de précision supérieur.

Le carnet de bord nous permet une approche plus objective du réseau social des apprenants car il évite les effets de rétrospection, mais il offre une vision partielle car il ne correspond qu'à une seule semaine de contacts. Le questionnaire nous a donné la possibilité d'améliorer le recueil d'informations sur le réseau social des apprenants. En effet, nous ne connaissions pas la fréquence globale de leurs interactions, ni le lieu principal (université, maison, etc.) des échanges recueillis dans les carnets de bord. De plus, nous avions des informations sur l'intensité des relations et le degré de connaissance des personnes présentes dans le réseau social des sujets mais nous ne connaissions pas leur nature (amis, collègues, famille), ni leur âge. Nous souhaitions également obtenir des informations sur les types d'activités (sorties en ville, sorties culturelles, activités associatives, etc.). Toutes ces données ont donc été obtenues grâce au questionnaire. En outre, il nous apportait deux dernières informations supplémentaires : la durée de la relation avec les locuteurs (en mois) et les connaissances ou amis que les apprenants avaient en commun avec les différents locuteurs. Cette dernière information est capitale afin de pouvoir établir les différents liens entre les multiples personnes présentes dans le réseau. Le questionnaire nous permet donc d'obtenir une représentation plus approfondie des liens créés par les apprenants.

Grâce aux deux apprenants évoqués p.36, nous avons effectué plusieurs essais avant la passation des questionnaires. Nous nous sommes rendu compte que les apprenants même dans ce contexte de séjour relativement bref établissaient un nombre de contacts élevés (environ trente connaissances par apprenants) et qu'il était donc nécessaire que le questionnaire soit clair et rapide à remplir. Nous connaissions mieux le type d'activités et le nombre de

¹⁵ Cf annexe 5

personnes fréquentées par les apprenants dans ce contexte et nous avons pu prendre ces informations en compte dans l'élaboration de notre questionnaire.

Les questionnaires ont été remplis lors du dernier entretien individuel, quelques jours après l'écriture du carnet. Nous avons enregistré la conversation établie lors de la passation afin de conserver toutes les données complémentaires qui pouvaient être émises par les apprenants.

Les informations du questionnaire couplées à celles du carnet de bord nous fournissent deux sources de données complémentaires et nous permettent ainsi d'appréhender la multiplicité et la densité des relations créées. Celles provenant du questionnaire sont plus subjectives que celles du carnet de bord car les apprenants devaient estimer la fréquence globale et les lieux principaux d'interaction. Néanmoins, les apprenants ont déclaré avoir trouvé l'écriture de leur carnet intéressante car ils ont pu prendre conscience des relations qu'ils avaient établies lors de leur séjour. Ils ont ainsi pu avoir une réflexion préalable sur leurs contacts ce qui nous permet de supposer que les données présentes dans le questionnaire, bien que basées sur une estimation, reflètent de manière assez précise la réalité.

3.2 Les données langagières

L'approche du réseau social des apprenants nous fournit des données sur les différents contacts des apprenants et leurs usages de la L1 et de la L2. Nous avons souhaité approfondir ces résultats par des données qualitatives. De plus, nous souhaitons recueillir des données langagières afin d'estimer la progression des apprenants sur deux indices linguistiques. Par le biais d'entretiens semi-dirigés nous avons donc recueilli les propos des apprenants sur divers sujets, nous permettant un accès à la fois à un matériau linguistique et à des informations sur la perception des apprenants sur leur séjour.

3.2.1 Les entretiens

Les apprenants ont été enregistrés lors d'entretiens semi-directifs à trois temps différents et approximativement à un mois d'intervalle. Les premiers entretiens ont eu lieu mi-décembre, les seconds entre fin janvier et début février et les derniers début mars. La durée des entretiens varie de quarante-cinq minutes à une heure. Ils se sont tous déroulés à l'université dans les salles de travail de la bibliothèque. Lors du premier entretien, nous avons présenté de manière générale notre sujet de recherche aux apprenants, en expliquant que ce travail s'effectuait dans le cadre d'un mémoire de Master 2 FLE. Nous avons ensuite expliqué comment se déroulerait les entretiens, leur durée approximative et l'utilisation des données

recueillies. Toutefois, si les apprenants savaient que les entretiens visaient à déterminer leurs expériences à l'étranger, ils n'étaient pas conscients que nous nous intéressions à des aspects linguistiques particuliers.

Les différents guides d'entretien établis aux trois temps étaient composés de questions ouvertes, laissant libre court à la parole des apprenants. Nous avons posé les questions de manière souple cherchant avant tout à créer une dynamique de conversation. Néanmoins, les thèmes ont été enchaînés de la même manière pour tous les apprenants afin que des effets d'ordre n'affectent pas la qualité des réponses (Albarello, 2003). Les questions posées ont été regroupées sous trois thématiques propres à chaque entretien.

Lors des premiers entretiens effectués en décembre, nous avons posé des questions relatives aux parcours scolaires des apprenants, à leurs voyages antérieurs, à leur situation actuelle en France et aux motivations et attentes de leur séjour. Ces premières questions assez usuelles et simples ont permis d'une part de briser la glace et d'autre part d'obtenir des informations importantes sur leurs attentes vis-à-vis de leur séjour. Lors des seconds entretiens effectués en février, nous avons souhaité connaître le regard que les apprenants portaient sur leur situation en France et sur leurs contacts avec la communauté native. Nous obtenions ainsi des informations importantes sur la dynamique des relations établies en France et ses causes. Puis, lors des derniers entretiens effectués en mars, nous avons accordé une place importante aux sentiments des apprenants sur leur séjour et à un bilan personnel de celui-ci.

La durée des entretiens ainsi que le nombre d'entrevues ont permis aux sujets de se familiariser avec la situation et de se détendre au fil des entretiens. Les conversations enregistrées ont ainsi subtilement évolué vers un registre de langue moins formel. Cependant, il est important de souligner que la relation qui s'établit entre l'enquêteur et l'enquêté est quelque peu inégalitaire. Etant face à une locutrice native, les apprenants ont pu se sentir en insécurité linguistique et culturelle. D'une part, les entretiens étant conduit uniquement en français, les apprenants ont pu rencontrer des difficultés à exprimer certaines pensées et opinions. Et d'autre part, il a pu paraître délicat pour les apprenants d'exposer à une native leur avis personnel sur la culture d'accueil et les relations sociales établies dans la communauté. Nous avons souhaité réduire cet effet autant que possible en nous plaçant dans une démarche d'entretien "compréhensif" (Kaufmann, 1996). Cet auteur explique (p.51) que : "c'est l'informateur qui est en vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qui est en face de lui, faite d'écoute attentive, de concentration montrant l'importance accordée à l'entretien,

d'extrême intérêt pour les opinions exprimées, y compris les plus anodines ou étranges, de sympathie manifeste pour la personne interrogée". Afin que les apprenants puissent livrer une part de leur sentiment et perception, nous avons donc préféré ne pas adopter un comportement complètement neutre et distant tel que préconisé par certains auteurs.

Malgré certaines limites, l'entretien semi-dirigé reste une méthode de collecte de données avantageuse. En effet, du point de vue linguistique, elle permet la production libre d'énoncés et offre donc une situation de communication proche d'une conversation authentique. En outre, la situation d'énonciation est la même pour l'ensemble des apprenants. Les informations récoltées, même partielles, restent donc pertinentes pour l'analyse et révélatrices autant linguistiquement que socialement.

Dans cette étude, nous avons choisi de traiter deux aspects spécifiques de l'acquisition : la liaison et le lexique. Ces deux compétences sont apparues comme particulièrement intéressantes à analyser dans le contexte de SA du fait que leur acquisition est essentiellement implicite et sensible à l'usage. Nous présenterons dans la partie suivante ces deux aspects du langage et la méthodologie que nous avons utilisée afin d'observer leur acquisition et usage en L2.

3.2.2 La liaison

La liaison est un phénomène phonologique français particulier, intimement lié à l'input et l'usage. Son acquisition en L2, notamment dans le contexte de SA, a fait l'objet de peu de recherches jusqu'à présent. Pourtant, les apprenants dans ce contexte sont exposés à un environnement langagier natif dense et l'acquisition de la liaison peut alors subir des évolutions.

Dans le discours adulte natif, il a pu être comptabilisé une liaison tous les 16 mots (Boë & Tubach, 1992). Le phénomène de liaison apparaît dans des séquences mot 1 - mot 2. Il implique que la consonne finale d'un mot 1 est prononcée avec la voyelle initiale du mot 2 (ex: les hommes [lezɔm]). Cette consonne n'est cependant pas réalisée lorsque le mot 1 est produit isolément. (Ex: les [le]). Sur le plan de la syllabation la consonne qui lie forme une syllabe nouvelle avec la voyelle initiale (*les enfants* est resyllabé [le-zã-fã]). Seules quelques consonnes fonctionnent comme liaisons (/n/, /z/ et /t/ représentent 99.7% des consonnes de liaison réalisées, Boë & Tubach, 1992) et leur emploi (choix entre /n/, /z/ et /t/ dépend du mot1. Il est à noter également que les consonnes de liaison ne correspondent pas toujours à la

graphie. Ainsi, le graphème *d* a /d/ pour correspondant phonologique probable alors que la liaison correspondante est /t/ (ex: *grand appartement* [grãtapartemã]).

Il faut distinguer deux types principaux de liaison, les liaisons facultatives et les liaisons obligatoires. A l'inverse de la classification normative des grammairiens, des auteurs tels que Booij & De Jong (1987) ont classé les liaisons à partir de corpus de francophones natifs. Plus récemment, Durand & Lyche (2008) ont également pu observer que seuls quatre contextes de liaison sont catégoriquement réalisés par les locuteurs natifs. Ces contextes sont :

- Après un déterminant (*un ami, des amis*)
- Entre un pronom personnel et un verbe (*ils ont, on arrive*)
- Entre un verbe et un pronom personnel (*prenez-en, vient-elle*)
- Dans certaines expressions figées (*de temps en temps, peut-être*)

Les liaisons dites facultatives ou variables sont celles qui apparaissent dans d'autres contextes que les quatre contextes obligatoires. Les locuteurs choisissent de les réaliser ou non. Des études antérieures ont démontré que ce choix est contraint par divers facteurs chez le locuteur natif. En effet, des facteurs linguistiques mais aussi extralinguistiques influencent la production de la liaison. Par exemple, en ce qui concerne les facteurs extralinguistiques, une étude menée par De Jong (1994) sur 45 locuteurs français de la région d'Orléans démontre qu'en fonction de leur milieu social, les locuteurs produisent plus ou moins les liaisons facultatives. Celles-ci seraient un marqueur prestigieux, puisque les locuteurs provenant de milieu favorisé produisent 61.6% des liaisons facultatives contre 29.6% pour les locuteurs moins favorisés. De plus, la liaison facultative est plus réalisée en contexte formel qu'informel : « la proportion de liaisons facultatives augmente avec la « hauteur de style » : plus le style est soutenu, plus les locuteurs cultivés réalisent de liaisons variables. » (Encrevé, 1988). Des effets de fréquence dans la chaîne parlée ont pu également être identifiés. Ågren (1973) à partir de l'analyse d'un corpus radiophonique confirme que la liaison est mieux réalisée par les adultes francophones après des mots fréquents dans l'environnement langagier. Par exemple, la fréquence d'apparition de la troisième personne du singulier de l'auxiliaire être (*est*) induit un fort taux de réalisation (97 %) alors qu'à la deuxième personne du pluriel (*êtes*), plus rare, la liaison est moins réalisée (71%).

En ce qui concerne son acquisition chez l'enfant francophone, deux modèles développementaux ont été élaborés. Défendant une approche basée sur l'usage, Chevrot & al (2007) soutiennent que l'acquisition des liaisons est fortement tributaire de l'input oral et de la fréquence des occurrences dans l'environnement. L'enfant intégrerait la liaison par la mémorisation de séquences de mot1-mot2 fréquentes dans l'input. Inversement, Wauquier-

Gravelines et Braud (2005) soutiennent l'idée d'un développement guidé par des principes universels, notamment morphologiques qui impliquent que les enfants acquièrent la liaison en même temps que la consonne morphologique. Les enfants apprennent que /z/ est la liaison qui suit *deux* par analogie aux dérivés tel que *deuxième* qui contiennent également /z/.

Certaines études s'intéressant à la liaison chez les apprenants de L2 (Howard, 2005, Thomas, 2002) ont comparé des apprenants en contexte académique (groupe 1) et en contexte de SA (groupe 2). Les résultats de Howard (2005) indiquent des différences importantes entre les deux groupes pour la réalisation de la liaison obligatoire. Le groupe 1 réalise à 82 % la liaison obligatoire alors qu'elle est réalisée à 95% par les apprenants du groupe 2. Cette étude met donc en lumière les différences entre acquisition en SA et acquisition en milieu institutionnel. En effet, l'input oral en classe de langues est beaucoup moins dense que celui auquel des apprenants peuvent être confrontés lors de séjours linguistiques dans le pays.

En ce qui concerne la liaison facultative, Howard (2005) révèle que les apprenants du groupe 2 réalisent les liaisons facultatives à un taux plus proches de celui des locuteurs natifs. Cependant, les taux de réalisations ne sont pas identiques à ceux des locuteurs natifs. En effet, ils comptabilisent un nombre moins élevé de liaisons (12% pour les apprenants de FLE contre 28% pour les adultes francophones). Les résultats de Thomas (2002) convergent vers cette tendance. Howard (2005) attribue cet écart à une volonté des apprenants de "faire natif" : ainsi, réaliser un trop grand nombre de liaisons facultatives reviendrait à utiliser un registre de langue perçu comme trop formel. Ces deux études confirment donc comme nous avons pu le voir dans la partie 1.2.1.2 que le contact avec des locuteurs natifs dans le cadre d'un SA favorise l'acquisition des variations sociolinguistiques.

Ces travaux ont établi une progression des apprenants en contexte de SA en comparaison à un groupe d'apprenants en contexte institutionnel. Notre approche est différente car nous souhaitons observer l'évolution de la réalisation de la liaison sur des apprenants à différents temps de leur séjour. Nous avons pour cela, observer l'usage des liaisons obligatoires et facultatives lors des entretiens semi-dirigés.

Nous aborderons dans la partie suivante le deuxième aspect langagier sur lequel nous avons travaillé : le lexique. Nous évoquerons les particularités de l'acquisition lexicale et expliciterons la méthodologie utilisée afin d'observer son usage et acquisition par les sept apprenants lors de leur séjour en France.

3.2.3 Le lexique

Comme le décrit, Hilton (2003), la question de l'acquisition lexicale a connu une "période faste" dans les années 1960, suivie d'une période "d'oubli relatif" entre 1985 et 2000. Il n'existe pas, selon cette auteure, à l'heure actuelle de modèle d'acquisition unifié et reconnu. Pour autant la compétence lexicale constitue un facteur déterminant de la performance verbale. En effet, les mots constituent la base nécessaire à la communication et au développement des compétences langagières.

Chez l'enfant, différentes études ont relevé que l'acquisition lexicale progresse par différents stades et que l'apprentissage du lexique est essentiellement guidé par l'input reçu. Comme nous avons pu le voir dans la partie 1.1.1.2 et comme Bowers & Vasilyeva (2010) le rapportent, différentes études se sont intéressées à la relation entre l'input et l'acquisition, elles ont démontré que la progression lexicale des enfants était corrélée à la quantité d'input reçu. De plus, il a été également observé que la fréquence d'usage de mots particuliers dans l'environnement langagier de l'enfant était associée à l'ordre d'apparition de ces mêmes mots dans le langage de l'enfant. Les échanges verbaux qui ont lieu sont extrêmement répétitifs, permettant donc à l'enfant d'établir des liens forts entre les premiers mots, les concepts, les sons et certains éléments syntaxiques. Il a été démontré que plus l'enfant reçoit un input varié plus il acquiert un vocabulaire conséquent et diversifié (Goodman & al, 2008). Ainsi, une exposition à une quantité importante d'input et l'usage répété de certains mots facilitent l'acquisition lexicale des enfants.

Ellis (2002) rapporte des résultats similaires pour l'acquisition du lexique en L2. Il a pu être constaté un effet important de la fréquence dans le développement des compétences lexicales, des études ayant démontré que les apprenants reconnaissent et produisent plus facilement et plus rapidement des mots à forte fréquence. L'étude de Kirsner (1994) citée par Ellis (2002) a établi que les processus de reconnaissance et de production du lexique étaient affectés par la fréquence.

Cependant, lors d'une situation d'apprentissage institutionnelle de la L2, cette fréquence d'usage n'est pas totalement garantie. La classe de langue ne fournit qu'une exposition langagière minime par laquelle il semble difficile pour l'apprenant d'acquérir un réseau lexical riche. Ainsi, l'étude de l'acquisition lexicale en contexte de SA se révèle intéressante car les apprenants sont confrontés à un input institutionnel tout autant qu'un input naturel et natif. L'acquisition lexicale chez des apprenants en contexte de SA pourrait être influencé par des effets de fréquence et d'usage hors de la classe de langue. C'est pourquoi nous avons choisi

d'étudier la progression lexicale de nos sujets. De plus, c'est un point d'analyse qui a été peu étudié en contexte de SA comme indiqué par Collentine (2004).

Le lexique disponible pour la production est complexe à estimer car il est difficile à saisir dans son intégralité. Nous avons néanmoins tenté de déterminer la richesse lexicale des apprenants à travers le corpus recueilli lors des trois entretiens. Nous obtenions ainsi des données spontanées et diversifiées sur le lexique utilisé par les apprenants en production orale.

Nous présentons dans la partie qui suit les modes de traitement des données sociales et langagières.

4 *Le traitement des données*

4.1 *Les données sociales*

4.1.1 *Le carnet de bord*

L'ensemble des données recueillies dans les carnets de bord ont été saisies dans un seul fichier Excel. Les données ont ensuite été traitées individuellement apprenant par apprenant. Dans les carnets, la première colonne était dédiée aux prénoms des personnes rencontrées par les apprenants. Sur une journée, une personne a pu être vue plusieurs fois et nous avons donc intégré une colonne supplémentaire dans notre fichier, correspondant au nombre de contacts avec une même personne dans la journée. Nous avons obtenu un total de 502 personnes vues par semaine pour l'ensemble des apprenants, soit environ 71 personnes en moyenne par apprenants sur l'ensemble de la semaine. Le nombre de contacts par semaine est évidemment supérieur : 763 pour l'ensemble des apprenants. Il était important de faire une distinction entre nombre de personnes vues et nombre de contacts, car les deux paramètres contribuent indépendamment à la socialisation des apprenants dans la société native (par exemple, un apprenant peut voir souvent un nombre limité de personnes et un autre voir moins souvent un très grand nombre de personnes). A partir de ces deux informations, nous pouvions ainsi d'une part déduire la fréquence des interactions avec les mêmes personnes. D'autre part, vu que la durée de chaque contact était estimée par les apprenants, nous pouvions effectuer un calcul précis de la durée totale. Nous avons ensuite distingué les contacts en anglais des contacts en français. Nous obtenions ainsi des données quantitatives du temps de contacts en L1 ou en L2 sur une semaine. Un total de 37'032 minutes a été obtenu pour la totalité des apprenants, soit en moyenne 5290 minutes (ou 88 heures) par sujets pour une semaine.

Les données du carnet de bord sur le lieu et la nature des liens unissant les apprenants avec les personnes de leur réseau ont été mises en parallèle avec celles issues du questionnaire. Nous avons ainsi pu vérifier les informations fournies dans le questionnaire mais aussi les connecter entre elles. Dans l'analyse, nous n'avons pas pu prendre en compte le thème des conversations car chaque carnet rempli listait un grand nombre de sujets de conversation très personnels et très variés. Il était alors extrêmement difficile de les regrouper selon des thématiques générales afin de les analyser et de les rendre comparables entre les apprenants.

4.1.2 Le questionnaire

Lors du dernier entretien nous avons saisi, directement sur ordinateur, les réponses des apprenants au questionnaire. Par apprenant, nous avons obtenu en moyenne 30 individus composant les réseaux sociaux individuels.

Afin de rendre compte de l'ensemble des données de manière plus lisible, nous n'avons d'abord utilisé qu'une partie des données présentes dans le questionnaire : la fréquence des contacts, la langue utilisée, la nature du lien et les connaissances en commun. Cette première étape nous a permis de tracer les réseaux sociaux de chacun des apprenants. Nous avons ensuite procédé à l'analyse plus détaillée des données du questionnaire en les couplant à celles des carnets.

4.2 Les données langagières

Les entretiens semi-directifs nous ont permis d'avoir accès à la fois, à un matériau linguistique mais aussi à des informations sur les expériences, les ressentis des sujets. Nous avons donc procédé à une analyse linguistique afin d'obtenir des indices sur leur progression en français et à une analyse de contenu nous renseignant sur les perceptions des apprenants sur leur séjour.

Le corpus élaboré contient aux deux premiers temps environ une heure d'enregistrement par apprenants. Au troisième temps, les apprenants ont été enregistrés en moyenne 45 minutes. A partir des enregistrements effectués aux trois temps, nous avons réalisé une transcription orthographique intégrale.

4.2.1 Analyse d'indices linguistiques : liaison et lexique

4.2.1.1 La liaison

Nous avons codé les liaisons pour chaque entretien. Les codes¹⁶ ont été insérés directement dans les transcriptions, puis nous avons saisi l'ensemble des contextes de liaisons et leur réalisation dans des fichiers Excel. Il est à noter que toutes ambiguïtés liées à des hésitations ou des pauses dans le discours des apprenants n'ont pas été intégrées aux résultats.

Les différentes liaisons ont été classées en fonction de leur contexte d'apparition puis répertoriées et catégorisées. Nous avons pour cela utilisé les tableaux¹⁷ réalisés par Stoeckel et Siccardi (2004) qui ont été revus et corrigés par A. Nardy sur la base d'un corpus de données

¹⁶ Les codes de transcription pour marquer les liaisons ont été les suivants : une liaison obligatoire a été marquée "LO", une liaison facultative "LF". Lorsque la liaison était réalisée un "R" était ajouté, et si elle n'était pas réalisée nous l'avons marqué par l'abréviation "NR"

¹⁷ Cf annexe 6

de deux adultes francophones. La base de données que nous avons constituée contient 3847 contextes de liaisons codés en fonction de leurs catégories. Nous avons pris en compte le nombre de liaisons obligatoires et facultatives réalisées par apprenants en fonction des différents temps d'observation, obtenant ainsi un indice de leur progression en production.

4.2.1.2 Le lexique

Pour le traitement des données sur le lexique nous avons utilisé le logiciel : Tree tagger¹⁸ d'analyse et d'annotation de corpus. Il permet de lemmatiser le corpus, c'est-à-dire ramener les formes fléchies (*token* ou *vocables*, ex : *as*, *avons*, *ont*) à leur forme standard (*type* ou *lemme*, ex : *avoir*). Pour chaque *token*, le logiciel indique la fréquence d'apparition dans le corpus sous différentes formes. Nous obtenions le nombre de *token* total ainsi que la fréquence des différentes formes. Les mots anglais et les mots inventés par les apprenants (ex: *les humanitariens*) ainsi que les prénoms ont été exclus de ce décompte.

La lemmatisation de notre corpus nous a permis de calculer la diversité lexicale aux trois temps et par apprenants. La diversité lexicale peut être calculée en établissant le nombre de *token* sur le nombre de *types* (*type/token ratio*, voir section 6.3).

4.2.2 Analyse de contenu

Nous avons procédé également à une analyse qualitative des propos recueillis lors des entretiens. Le discours des apprenants rapporte les représentations ou "pensées construites" et les pratiques sociales ou "faits expérimentés" des sujets (Blanchet et Gotman, 1992 : 25). Le résultat de cette analyse fait émerger les expériences des apprenants tels qu'ils les ont construites et rapportées.

Nous avons effectué une analyse par entretien qui comme l'expliquent Blanchet et Gotman (1992 : 94) repose sur "l'hypothèse que chaque singularité est porteuse de processus soit psychologique, soit sociologique". Nous avons donc procédé à une lecture intégrale de toutes les transcriptions afin d'en tirer les éléments les plus pertinents et de pouvoir formuler une interprétation des faits exposés. En ce sens, l'analyse de contenu contient une part de subjectivité. Néanmoins, comme préconisé par Kaufman (1996 : 76), nous avons mené "une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative". Nous avons ainsi tenté de réduire les effets de subjectivité en prenant en compte l'intégralité des propos et en cherchant

¹⁸ Tree Tagger est un logiciel en accès libre (<http://www.ims.uni-stuttgart.de/projekte/corplex/treetagger>). Initialement développé par Helmut Schmid de l'université de Stuttgart, il a ensuite été adapté au traitement de plusieurs langues (espagnol, italien, anglais, français, etc.) par différents chercheurs.

une interprétation cohérente descriptive pour chaque individu et néanmoins reliée aux propos des autres individus.

Vu le nombre très limité de sujets et vu le mode exploratoire de notre travail, nous n'avons pas effectué, dans cette étude microsociologique, de calcul de tests de significativité statistique, permettant de généraliser les résultats. Cette étude cherche au contraire à établir un corps d'hypothèses qui pourraient être mises à l'épreuve par une étude ultérieure sur un nombre plus important d'apprenants.

Analyse

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de notre étude sur le réseau social et l'usage des langues de sept apprenants américains en contexte de SA en France. Différentes études ont relaté les expériences sociales ou les acquisitions linguistiques d'apprenants dans ce contexte. Cependant, peu se sont attachées à décrire les relations établies dans la communauté d'accueil de manière précise tout en estimant leurs influences sur la progression linguistique des apprenants. L'objectif premier est donc de parvenir à une analyse détaillée des liens sociaux créés par les apprenants dans ce contexte. Cette analyse nous permettra de définir les différents types de réseaux sociaux développés par les apprenants et l'usage des langues qui en découlent. En parallèle, nous envisagerons ce que pourraient être les causes des différents types de socialisation dans la communauté native. Puis, nous nous intéresserons, dans un dernier temps, aux éventuelles conséquences des différents modes de sociabilité sur la progression de certains aspects linguistiques de la L2.

Avant la présentation de nos résultats sur les réseaux sociaux, il est important de souligner que les apprenants sont accueillis dans une famille d'accueil francophone. Celle-ci les reçoit normalement pour la durée totale de leur séjour en France qui est de neuf mois. De plus, les apprenants viennent en France dans le cadre d'un programme d'échange interuniversitaire spécialement conçu pour les étudiants américains. Dès leur arrivée, ils sont en contact direct avec les membres et responsables du programme qui leur présentent la ville et les informations pratiques nécessaires à leur installation. De plus, des excursions et activités sont régulièrement organisées pour le groupe d'étudiants américains, leur permettant une découverte de différentes régions de France ainsi qu'un accès à des sorties culturelles dans la ville. Au sein de l'université, une salle est dédiée au groupe d'apprenants, dans laquelle ils peuvent prendre leur repas et se retrouver entre eux à différents temps. Le programme d'échange joue ainsi un rôle important dans le cadre du contexte de SA. Les apprenants sont donc guidés et suivis au fil de leur séjour grâce à ce cadre institutionnel.

5 Réseau social des apprenants

La première partie de notre analyse est consacrée aux réseaux sociaux des apprenants. Les différents moyens mis en œuvre pour décrire leur sociabilité nous ont permis une approche à la fois quantitative et qualitative. Nous disposons, en effet, de trois sources de données complémentaires. Une première partie sera consacrée à la présentation des données extraites du carnet de bord par lesquelles nous avons estimé le temps de contacts avec des

locuteurs natifs et non-natifs des sept apprenants. L'estimation quantitative des contacts nous permet d'identifier certaines tendances quant aux réseaux de nos sujets. Puis, dans une seconde partie nous exposerons les données extraites du questionnaire grâce auxquelles nous avons pu déterminer les réseaux sociaux en termes de structure (nature et densité des relations) et d'interactions (fréquence des relations). Nous compléterons l'analyse des réseaux par les données quantitatives des carnets et par des données complémentaires extraites du questionnaire. En parallèle, nous nous appuierons sur les propos des apprenants recueillis lors des entretiens afin de fournir une analyse explicative du type de sociabilité développée.

5.1 *Interlocuteurs et contacts sur une semaine*

Les données du carnet de bord sur le temps et le nombre de contacts des apprenants sur une semaine sont particulièrement intéressantes car comme nous avons pu voir dans notre partie théorique, ce type de données a rarement été obtenu dans les études précédentes, notamment celles travaillant sur le SA. Nous présentons donc dans un premier temps ces données très générales qui nous permettent de déceler des tendances quant aux réseaux sociaux des apprenants.

Nous avons représenté dans le tableau (1) suivant le nombre d'interlocuteurs différents vus en moyenne par jour et le nombre moyen de contacts par jour. Le nombre d'interlocuteurs correspond au nombre moyen de personnes avec lesquelles les apprenants ont eu une conversation lors de la semaine où ils ont rempli le carnet de bord. Il a été obtenu en faisant la somme des différents interlocuteurs par jour puis en la divisant par sept, soit le nombre total de jours d'écriture du carnet. Le nombre de contacts moyen par jour représente la somme des échanges par jour également divisé par sept.

Dans la suite de ce travail, nous utiliserons le terme *interlocuteur* pour représenter les personnes différentes vues par les apprenants alors que le terme *contacts* désignera les échanges ou conversations que les apprenants ont eu avec un interlocuteur¹⁹.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Nombre d'interlocuteurs différents vus en moyenne par jour	10	8	8	9	13	8	9
Nombre de contacts moyen par jour	13	13	10	13	20	10	18

Tableau 1 : Interlocuteurs et contacts notés dans les carnets de bord sur une semaine

¹⁹ Par exemple, Jenna a vu au jour 1, Erwan, Florent et Charles, ce qui correspond donc à trois interlocuteurs ou trois personnes pour le jour 1. Elle a eu deux échanges ou conversations avec Erwan, trois avec Florent et un seul avec Charles ce qui représente donc six contacts pour le jour 1.

Ces premiers résultats nous montrent que les apprenants voient en moyenne de 8 à 13 interlocuteurs par jour. Le nombre de contacts moyens par jour varie entre 10 et 13 pour cinq apprenants. Shirley et Gary se détachent du reste du groupe avec un nombre de contacts compris entre 18 et 20.

Toutefois, ce premier résultat est très partiel car le nombre d'interlocuteurs correspond au nombre moyen d'interlocuteurs différents par jour et non au nombre d'interlocuteurs différents par semaine. Ainsi, les apprenants peuvent avoir eu un nombre de contacts élevés avec une même personne sur la semaine, ce qui peut avoir une incidence sur leur sociabilité sans être directement observable dans ce tableau. Une analyse plus fine des contacts est donc nécessaire pour déterminer plus précisément le type de réseau social des apprenants, notamment dans sa composante langagière.

5.1.1 Interlocuteurs et contacts en fonction de la langue utilisée

Un deuxième indicateur général, nous permet d'observer le nombre de contacts en anglais et en français répertoriés par les apprenants lors de leur semaine d'écriture du carnet. Le tableau (2) ci-dessous présente ces données pour chaque apprenant. Nous avons différencié les contacts en L1 (anglophones) des contacts en L2 (francophones). Nous avons également calculé le pourcentage de contacts dans chacune des langues sur le total des contacts de la semaine, afin d'avoir une vision plus nette de la répartition de l'usage des deux langues.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Nombre de contacts anglophones (L1)	73	74	45	65	84	27	85
Pourcentage de contacts anglophones sur total des contacts (L1)	75%	77%	62%	71%	60%	37%	66%
Nombre de contacts francophones (L2)	24	22	28	26	56	46	43
Pourcentage de contacts francophones sur total des contacts (L2)	25%	23%	38%	29%	40%	63%	34%

Tableau 2 : Contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur une semaine

Le pourcentage de contacts indique clairement que la vaste majorité des apprenants communique le plus souvent en anglais, soit de 60 à 77% sur le total de leurs contacts. Une seule apprenante, Jenna se détache de ces résultats, elle communique ainsi plus fréquemment en français avec un taux de contacts francophones de 63%.

Cependant, un fait jette un doute sur ces résultats : nous avons pu constater que les apprenants lors de cette semaine n'étaient pas, pour la majorité à Grenoble pendant le week-

end de la semaine d'observation. En effet, cinq d'entre eux étaient partis en excursion avec leur programme d'échange dans une ville française et une autre effectuait un voyage seule dans un pays limitrophe. Nous avons donc observé le détail des données recueillies lors du week-end afin de mieux nous rendre compte de l'influence de ces situations particulières. Le tableau (3) que nous présentons est composé des contacts en L1 et en L2 lors du week-end ainsi que de leur proportion sur le nombre total des contacts du week-end.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Nombre de contacts anglophones (L1)	31	34	2	24	30	3	47
Pourcentage de contacts anglophones (L1)	86%	89%	100%	100%	75%	27%	78%
Nombre de contacts francophones (L2)	5	4	0	0	10	8	13
Pourcentage de contacts francophones (L2)	14%	11%	0%	0%	25%	73%	22%

Tableau 3 : Contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée le week-end

Nous constatons donc que les résultats sont fortement contrastés par rapport aux précédents. En effet, certains apprenants n'ont pas du tout utilisé la L2 lors de leur week-end. Seule Jenna qui est restée à Grenoble durant le week-end maintient un pourcentage élevé (73%) de contacts en L2. Si ces résultats sont révélateurs de l'usage des langues lors d'excursions avec le programme d'échange ou lors de voyages personnels, ils ne sont pas nécessairement représentatifs de l'usage quotidien des apprenants. De plus, nous nous intéressons dans la cadre de ce mémoire plus particulièrement au réseau social se développant dans la communauté native et spécifiquement dans la ville de résidence. Nous avons donc préféré conserver seulement les données sur cinq jours, soit du lundi au vendredi, en excluant celles qui concernent le week-end. Le tableau (4) suivant indique le nombre et la proportion des contacts en L1 et en L2 sur les cinq jours dans la ville de résidence.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Nombre de contacts anglophones (L1)	42	40	43	41	54	24	38
Pourcentage de contacts anglophones (L1)	69%	69%	61%	64%	54%	39%	56%
Nombre de contacts francophones (L2)	19	18	28	23	46	38	30
Pourcentage de contacts francophones (L2)	31%	31%	39%	36%	46%	61%	44%

Tableau 4 : Interlocuteurs et contacts notés dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur cinq jours à Grenoble

Une tendance observée précédemment dans le tableau (2) reste assez similaires. En effet, la majorité des contacts établis s'effectuent en L1 pour une grande partie des apprenants. Bien que les écarts entre usage de la L1 et de la L2 soient moins élevés que dans le tableau (2), pour quatre apprenants (Andrea, Neil, Cristina et April) les contacts en L1 représentent plus de la moitié de la totalité de leurs échanges, avec un taux supérieur à 60%. Jenna reste celle favorisant les contacts avec la L2. Ce nouveau mode de calcul distingue toutefois Shirley et Gary qui semblent avoir un usage plus homogène des deux langues.

5.1.2 Durée des contacts en fonction de la langue utilisée

Au-delà du nombre de contacts sur une semaine, nous avons également pu comptabiliser les temps d'interaction en minutes par échanges, évalués par chaque apprenant lors de l'écriture du carnet de bord. Ceux-ci constituent un indicateur plus précis de l'usage des différentes langues. En effet, les apprenants peuvent interagir à de nombreuses occasions avec des locuteurs de la L2 mais brièvement, ce qui pourrait donc réduire l'influence de l'input.

Le tableau (5) suivant permet donc d'observer la durée des contacts, tout d'abord de manière globale en fonction des deux langues. Nous avons également calculé la durée moyenne des contacts par rapport au nombre total des contacts en fonction de la langue. Par exemple, Andrea a eu 41 contacts anglophones et la durée totale de ses contacts en L1 est de 1700 minutes. En divisant la durée en minutes de ces contacts anglophones par le nombre de contacts anglophones, nous obtenons ainsi une durée moyenne de 41.46 minutes. Ainsi, ce calcul nous permet d'estimer la durée moyenne d'une conversation avec les locuteurs de la L1 et avec les locuteurs de la L2 pour chaque apprenant.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Durée des contacts anglophones (L1)	2536	2965	1896	1700	4205	773	1944
Durée des contacts francophones (L2)	482	397	761	536	1742	1533	1699
Durée moyenne des contacts anglophones (L1)	60,38	74,125	44,09	41,46	77,87	32,20	51,15
Durée moyenne des contacts francophones (L2)	25,36	22,05	27,17	23,30	37,86	40,34	56,64

Tableau 5 : Durée en minutes des contacts notée dans les carnets de bord en fonction de la langue utilisée sur cinq jours

Nous pouvons constater que la durée totale des contacts en L1 est beaucoup plus élevée pour la majorité des apprenants ce qui confirme donc les tendances antérieures. De plus, les conversations en anglais sont plus longues pour la majorité des apprenants. En effet, les quatre apprenants (Andrea, Neil, Cristina et April) qui dans les résultats antérieurs avaient un

nombre de contacts anglophones élevés sont aussi ceux qui comptabilisent des temps totaux et moyens de contact en L1 deux à trois fois supérieur au temps de contacts en L2 (de 1700 mn à 4205 mn pour le temps total de contacts en L1 et de 1742 mn à 397 mn pour le temps total de contacts en L2). Au contraire, Shirley, dont les résultats antérieurs indiquaient un nombre de contacts francophones élevé ou proche du nombre de contacts anglophones, obtient ici des valeurs qui se rapprochent de la tendance générale. En effet, le temps moyen qu'elle consacre à l'usage de la L2 est plus faible que celui de la L1 (durée moyenne des contacts en L1 de 77,87 mn et en L2 de 37,86 mn). Gary et Jenna ont tous deux un temps d'usage de la L2 qui se différencie des autres apprenants. Si Gary utilise de manière assez homogène les deux langues (durée moyenne des contacts anglophones de 51,15 mn et francophones de 56,64 mn), Jenna a quant à elle une durée totale de contacts deux fois plus élevée de la L2 (durée totale des contacts en L1 de 773 mn et en L2 de 1533 mn).

Ces deux premiers indicateurs nous permettent donc de constater que tous les apprenants sauf une parlent plus et plus fréquemment en anglais lors de leurs interactions quotidiennes. Nous avons pu établir cette tendance par le nombre de contacts mais aussi par le temps consacré à l'usage de l'anglais. Elle suggère que les sujets de notre étude semblent s'être peu intégrés à la communauté native. Cependant, nous relevons une deuxième tendance, en effet, deux apprenants semblent se distinguer du reste du groupe, Jenna et Gary, dont le temps de contacts en L2 est plus élevé. Ils semblent donc avoir développé un réseau social composé de francophones avec lesquels ils ont des contacts denses.

L'analyse qui suit, réalisée à partir des questionnaires nous permettra de confirmer ou d'infirmier ces deux tendances et d'identifier plus clairement les types de réseaux sociaux qui se sont dessinés au fil du séjour des apprenants.

5.2 Différents types de socialisation

Afin de rendre plus parlantes les données présentes dans le questionnaire nous avons tracé les réseaux sociaux des apprenants²⁰. Nous présentons ci-dessous, un exemple de graphique (Figure 1) représentant le réseau social d'un des apprenants, pour expliquer la lecture des documents similaires qui seront commentés plus bas.

²⁰ Nous rappelons que les prénoms ont été modifié afin de préserver l'anonymat des personnes.

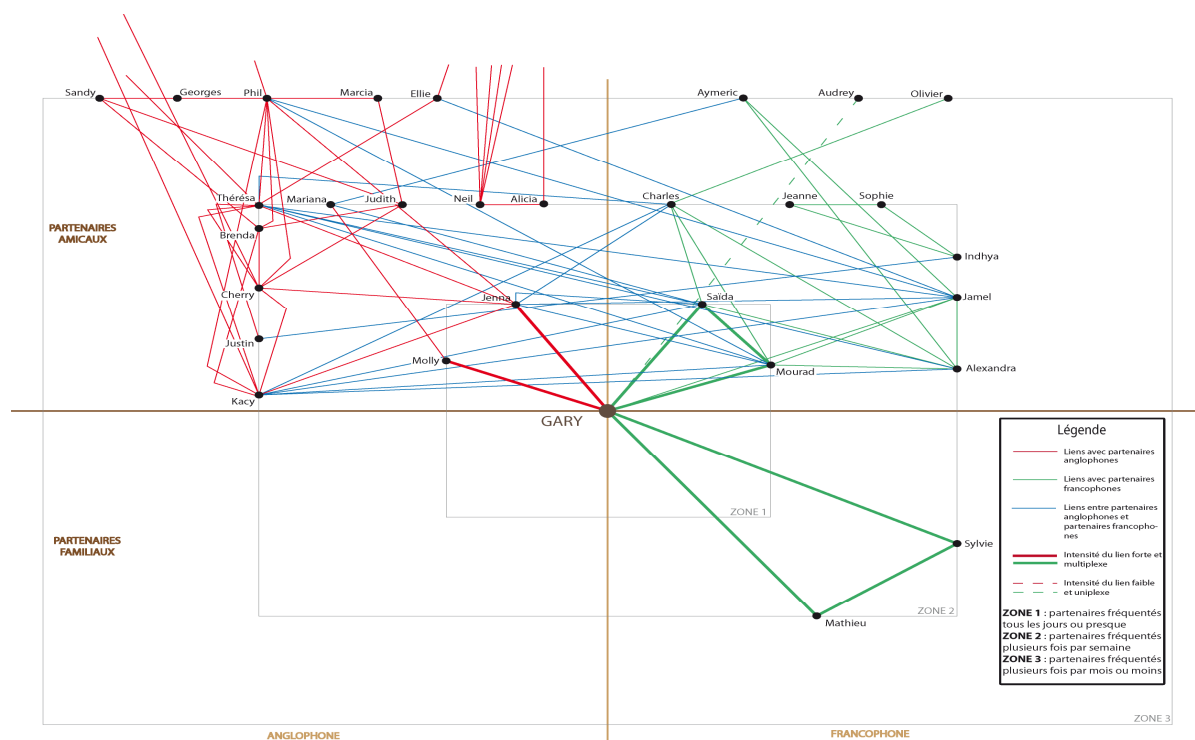


Figure 1 : Exemple dessin réseau social

Pour chacun des réseaux sociaux, l'apprenant figure au centre du dessin. Les questionnaires nous ont permis de connaître les différents types de partenaires fréquentés par les apprenants. Nous avons pris en compte lors de la réalisation des dessins, d'une part, les partenaires amicaux (partie supérieure du dessin) et d'autre part, les partenaires familiaux (partie inférieure du dessin). En effet, ces deux types de partenaires sont ceux qui sont représentés majoritairement en termes de temps et de nombre de contacts dans les carnets de bord. Les contacts francophones subsidiaires²¹ notés dans le carnet de bord, tels que les interactions avec les responsables du programme d'échange, avec leurs professeurs ou avec des personnes rencontrés ponctuellement ne constituent qu'une faible proportion de leurs relations quotidiennes et nous ne les avons pas intégrés aux graphiques et à l'analyse qui suit.

De plus, les apprenants nous ont transmis dans les questionnaires et carnets de bord la langue utilisée principalement avec chaque partenaire, nous avons ainsi différencié les partenaires anglophones, représentés à gauche, des contacts francophones représentés à droite.

Ensuite, au sein de ces différents types de contacts nous avons défini plusieurs zones, en nous basant sur les réponses relatives à la fréquence des interactions²² dans le questionnaire. La zone 1 correspond aux partenaires que les apprenants ont dit fréquenter tous les jours ou

²¹ Pour une vision détaillée du nombre et de la durée des contacts en fonction des types de relation, voir annexe 1.

²² A quelle fréquence vois-tu cette personne? -Jamais, -Une fois par mois environ, -Plusieurs fois par mois, -Plusieurs fois par semaine, -Tous les jours ou presque

presque, la zone 2 ceux côtoyés plusieurs fois par semaine et la zone 3 ceux vus ou contactés plusieurs fois par mois ou plus rarement.

Nous avons également pris en compte l'intensité de la relation. Lorsque les apprenants ont donné l'appréciation maximale²³ soit 4 pour le niveau d'amitié et 4 pour le niveau de connaissance aux membres de leur réseau nous avons tracé un trait en gras. Lorsque les apprenants ont donné une appréciation faible soit 0 ou 2 pour le niveau d'amitié et entre 0 et 2 pour le niveau de connaissance et que la personne fréquentée n'était vue que dans un seul contexte nous avons tracé un trait fin en pointillé. Nous pouvons ainsi discriminer visuellement les individus privilégiés des locuteurs moins fréquentés. Enfin, nous avons inclus dans ces graphiques les relations entre les membres du réseau. Chaque lien tracé entre individu signifie qu'ils se connaissent et/ou qu'ils sont amis. Cette donnée a été obtenue par le questionnaire, où il était demandé aux apprenants, pour chaque partenaire cité, s'il avait des amis ou connaissances en commun. En outre, les liens rouges représentent les contacts avec des partenaires anglophones et les liens verts représentent les contacts avec des partenaires francophones. Nous avons également ajouté un code couleur pour les liens entre partenaires francophones et partenaires anglophones, ce type de lien étant représenté en bleu. Nous avons souhaité ajouter cette différenciation car il n'a pas toujours été possible de définir si les liens entre les différents amis des apprenants étaient des contacts francophones ou anglophones. Par exemple, Gary est ami avec Charles, à la question "Avez-vous des amis en commun?", il nous a répondu que leurs amis en commun étaient Mourad et Kacy. Un lien entre Charles et Mourad a donc été tracé en vert étant donné que ces deux partenaires sont dans la zone francophone. Cependant, Kacy est dans la zone anglophone, nous ne savons donc pas si Charles parle anglais ou français avec elle. Nous avons donc préféré tracé un trait d'une couleur différente pour éviter toute ambiguïté.

Les réseaux sociaux ainsi représentés nous indiquent d'une part la densité et l'intensité des relations - les membres du réseau se connaissent-ils entre eux et quelle est la "force" des relations? - et d'autre part la fréquence de leurs échanges en fonction des différents partenaires et des langues. Ces graphiques, que nous présenterons dans la partie suivante pour chaque apprenant représentent leurs réseaux sociaux. Comme nous le verrons, ils mettent

²³ Niveau d'amitié : 0 : je n'aime pas cette personne, 1: j'aime peu, 2 : j'aime assez bien, 3 : j'aime bien, 4 : nous sommes très proches, N: je ne sais pas

Niveau de connaissance : 0 : je ne connais pas cette personne, 1 : je connais peu, 2 : je connais assez bien, 3 : je connais bien, 4 : je connais très bien.

visuellement en évidence l'existence de deux tendances distinctes. L'objet de la partie suivante sera donc de décrire et d'analyser les deux types de réseaux sociaux.

Nous présenterons dans un premier temps les résultats du premier type de réseau social, plutôt orienté vers une socialisation anglophone, en distinguant toutefois les différences entre apprenants. Nous compléterons également ces données par les informations recueillies dans les carnets de bord concernant la durée des contacts avec les partenaires du réseau afin d'apporter un degré de précision supérieure. Nous avons également souhaité présenter en parallèle les propos des apprenants recueillis lors des entretiens dans le but de mettre en perspective qualitativement les résultats quantitatifs des réseaux sociaux et le vécu subjectif des apprenants. Nous avons dans un premier temps identifié cinq apprenants ayant développé un réseau à tendance anglophone.

5.2.1 Réseau social à tendance anglophone

Nous avons remarqué que parmi les réseaux à tendance anglophone, quatre apprenants (Neil, Cristina, Shirley et Andrea) étaient reliés entre eux car ils faisaient partie du même groupe d'amis. Nous décrirons donc tout d'abord les réseaux sociaux de ces apprenants avant de détailler celui d'April présentant également une majorité de partenaires anglophones, mais cette apprenante n'est pas reliée aux quatre premiers.

5.2.1.1 Représentations du réseau social : quatre apprenants du même groupe

Neil, Cristina, Shirley et Andrea sont venus en France avec le même programme d'échange, étant originaires de différents états des Etats-Unis, ils ne se connaissaient pas à leur arrivée. Les quatre graphiques suivants (Figure 2, 3, 4 et 5) présentent respectivement les réseaux sociaux de Neil, Cristina, Shirley et Andrea.

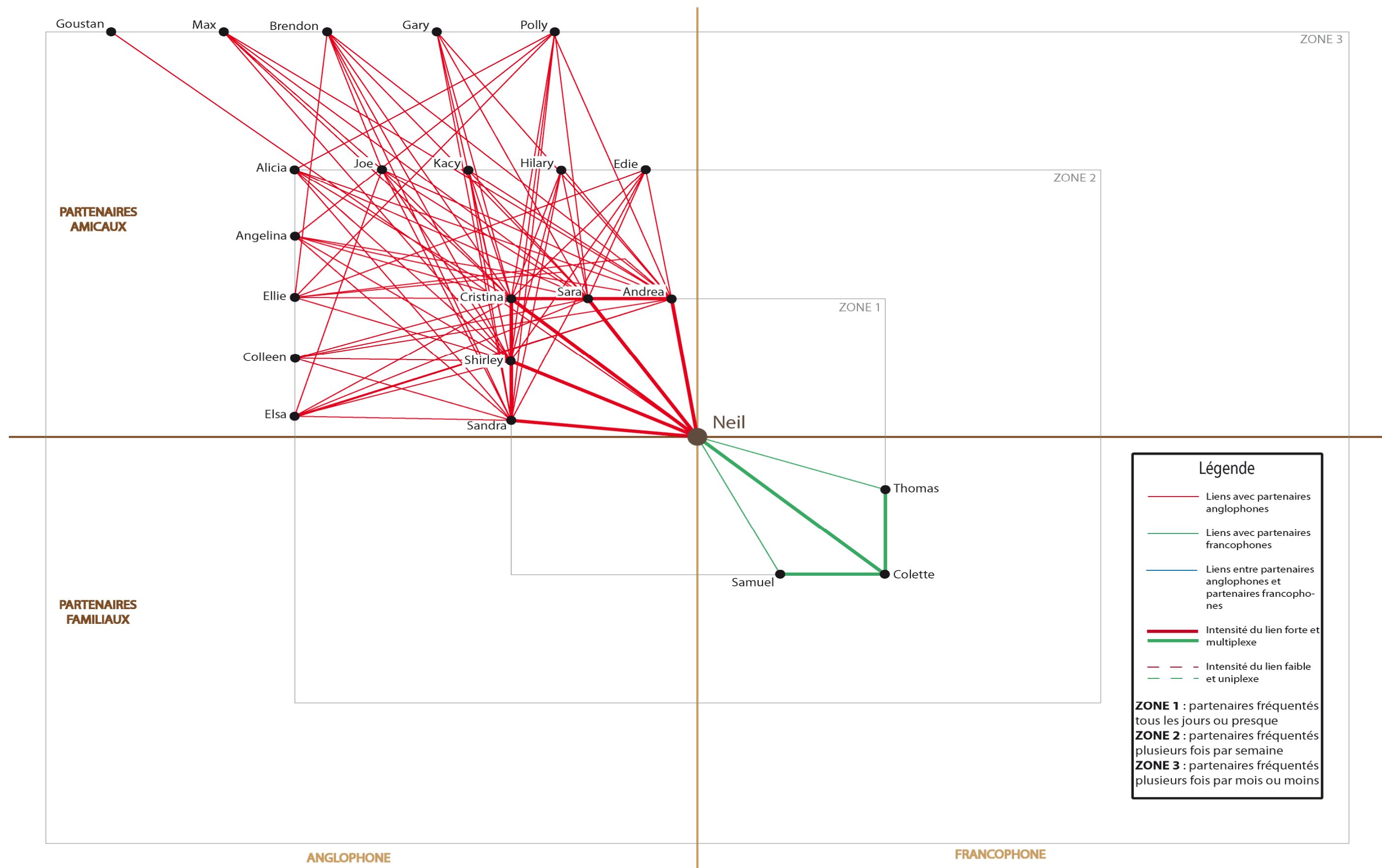


Figure 2 : Réseau Social Neil

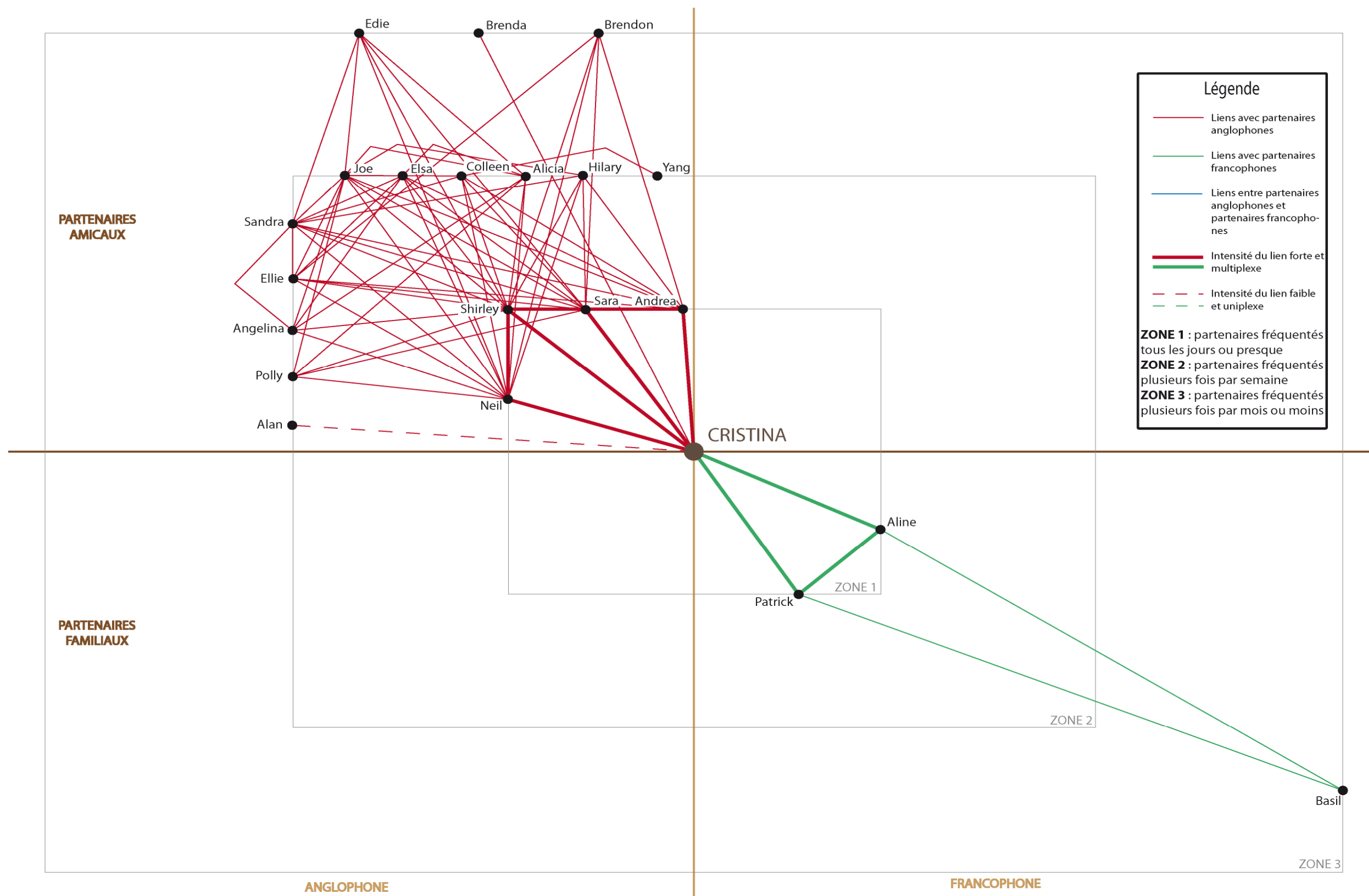


Figure 3 : Réseau Social Cristina

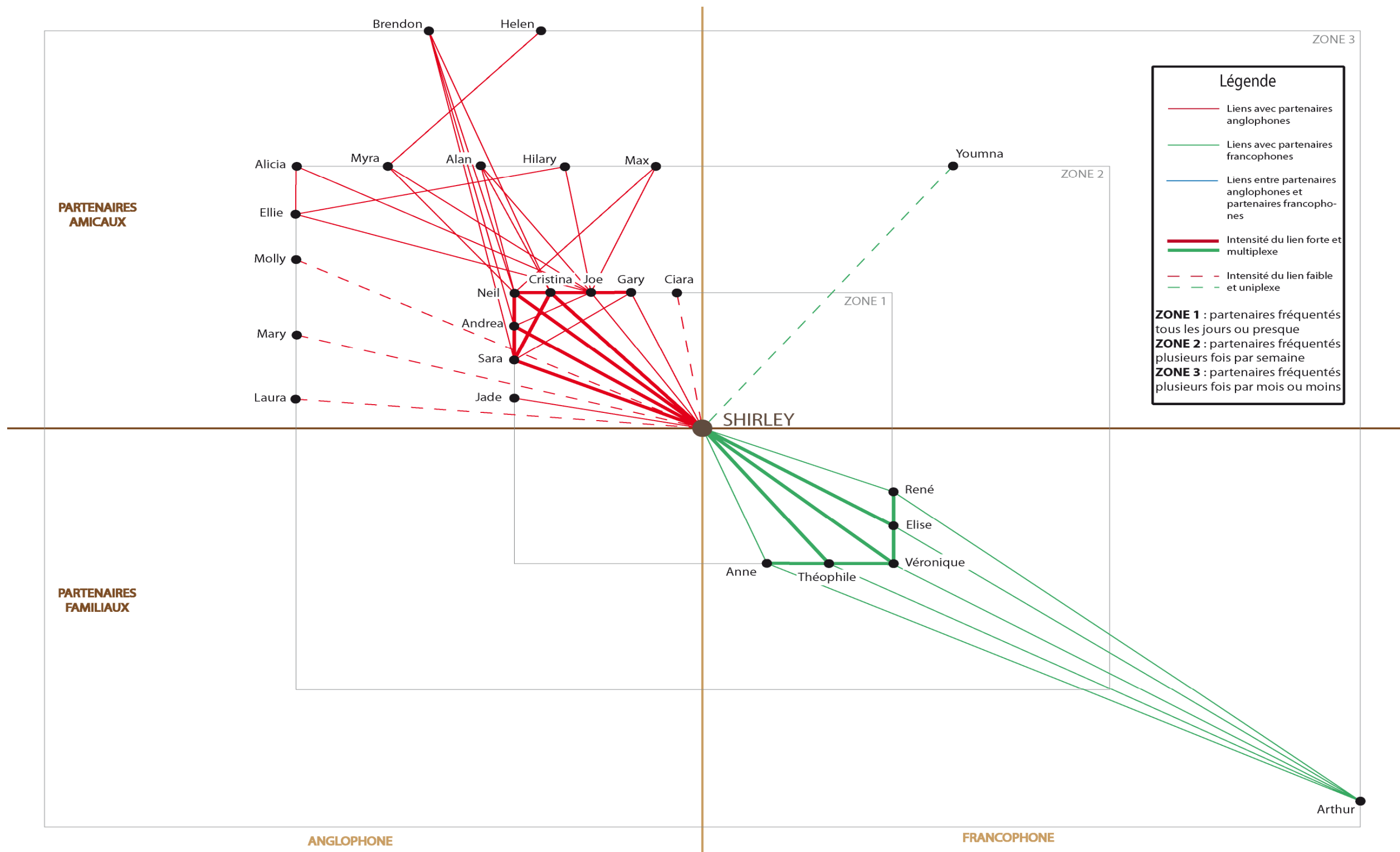


Figure 4 : Réseau Social Shirley

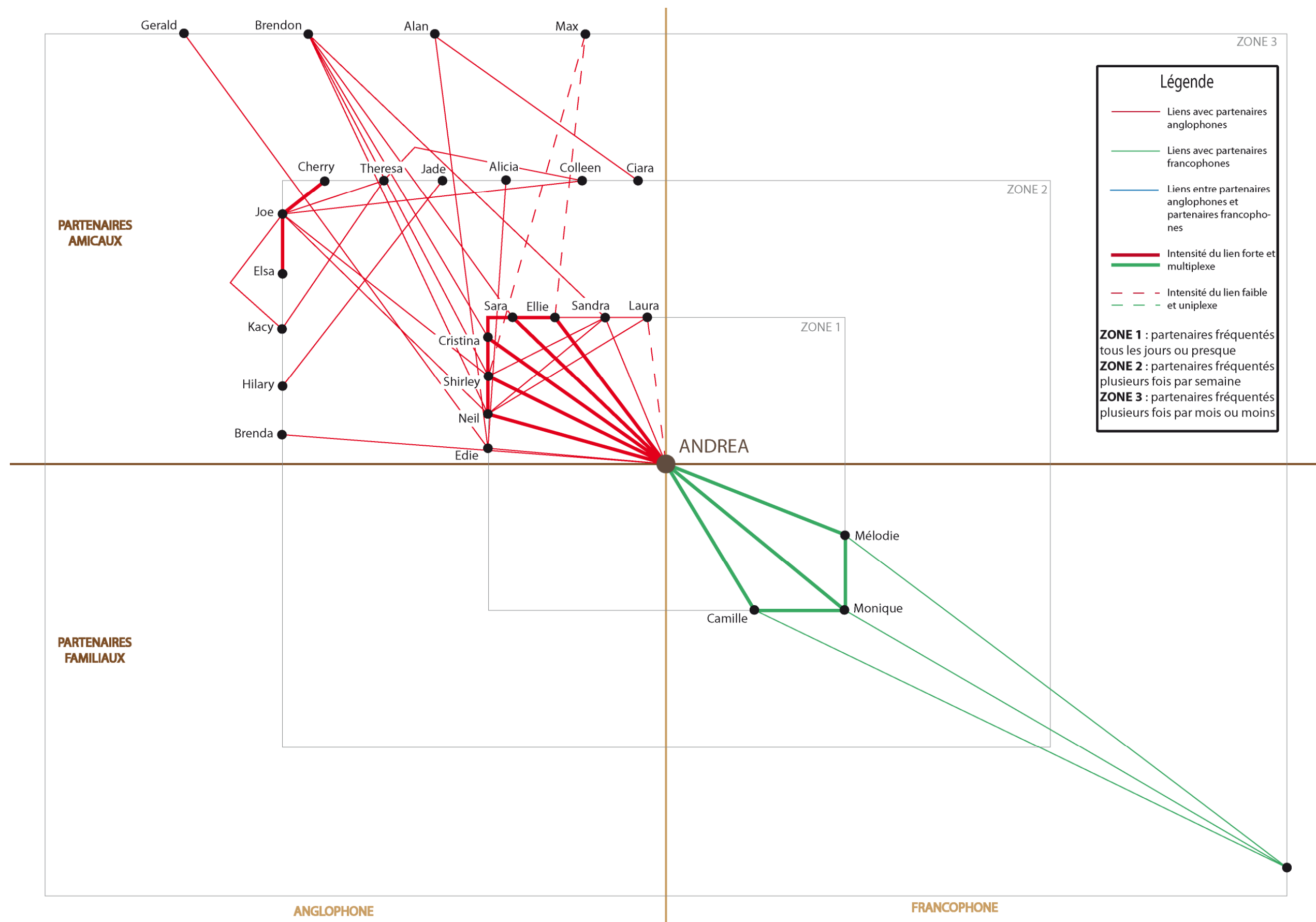


Figure 5 ; Réseau Social Andrea

Afin de clarifier les résultats, nous analyserons les réseaux sociaux en fonction des types de contacts (Famille/Ami). Pour chaque type de partenaires, nous commenterons les graphiques, nous les recouperons avec les données quantitatives extraites du carnet de bord et nous les confronterons aux propos des apprenants.

Liens partenaires familiaux

Comme nous pouvons le voir, les apprenants ont tous rapporté avoir des liens proches avec les membres de leur famille d'accueil en France (partie inférieure droite du graphique), ils sont considérés comme des membres privilégiés de leur réseau social étant donné qu'ils les fréquentent tous les jours ou presque. L'analyse de leur carnet de bord nous permet de connaître en détails le nombre de contacts et la durée en minutes de leur conversation sur une semaine. Le tableau (6) nous indique le nombre de contacts avec les membres de la famille d'accueil ainsi que leur durée en minutes. Nous avons également calculé la proportion de contacts avec la famille d'accueil sur la durée totale des contacts.

	Neil	Cristina	Shirley	Andrea
Nombre de contacts avec la famille d'accueil	15	15	33	16
Nombre de contacts total	61	58	110	64
Durée des contacts dans la famille d'accueil (en minutes)	379	260	1540	346
Durée des contacts totale (en minutes)	3018	3362	5947	2236
Pourcentage contacts famille d'accueil/total	25%	26%	30%	25%
Pourcentage durée contacts famille d'accueil/durée totale	13%	7%	25%	15%

Tableau 6 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans les carnets de bord : Neil, Cristina, Shirley et Andrea

Lors des cinq jours observés dans la communauté d'accueil, le nombre des contacts avec la famille d'accueil représentent une faible part de leurs interactions totales (25 à 30% du nombre de contacts total). De même, la durée de leurs contacts est relativement faible comparativement à la durée totale des conversations de trois apprenants (Neil, Cristina et Andrea pour qui la durée des contacts avec la famille représente de 7 à 15% de la durée totale des contacts). Seule Shirley semble consacrer une part plus importante de temps (25%) à l'usage de la L2 avec sa famille d'accueil.

Lors des entretiens, certains apprenants nous ont confirmé que si leurs relations avec la famille d'accueil étaient très bonnes, ils ne partageaient pour autant que peu de temps avec eux.

"Ils sont très gentils très sympas mais un peu silencieux ils n'ont pas beaucoup de trucs à parler d'eux juste des petites choses à demander hum comment quelque chose marche ou de temps en temps demander quelque chose et ils cherchent dans le dictionnaire et c'est un grand jour." (Cristina)

Neil a dû changer de famille d'accueil entre le premier et second semestre ce qui pourrait expliquer le faible nombre de contacts sur la semaine d'écriture. Les carnets ayant été remplis à la fin février et les apprenants s'étant absentes de mi-décembre à mi-janvier, les liens créés avec sa famille d'accueil étaient donc très récents au moment du recueil. Lors des entretiens, Neil a décrit ainsi la nature de ses relations avec sa famille d'accueil :

"(...) avec ma mère d'accueil on parle assez souvent mais c'est plutôt elle qui parle parce qu'elle répète beaucoup de choses que j'ai déjà entendues." (Neil)

Shirley et Andrea sont restées dans la même famille aux deux semestres. Si le nombre et le temps d'interactions constituent une faible part de leurs interactions totales (25% pour Shirley et 15% pour Andrea), elles semblent néanmoins être satisfaites de leurs relations dans le foyer qui les accueille, pour des raisons diverses, notamment la présence d'enfants :

"La famille on fait beaucoup ensemble on mange ensemble on voit des films et tout ça." (Andrea)

"Il y a cinq personnes dans la maison et moi et tout le monde parle tout le monde parle très vite." (Shirley)

Liens partenaires amicaux

Sur le graphique de Neil et Cristina, la partie correspondant aux contacts amicaux anglophones est particulièrement dense (partie supérieure gauche du graphique). Dans cette partie, la première zone de leur réseau amical (partenaires fréquentés quotidiennement) est constituée de membres se connaissant et se fréquentant entre eux. De plus, ils sont tous connectés aux membres de la seconde zone (fréquentés plusieurs fois par semaine) ainsi qu'à ceux de la troisième zone (plusieurs fois par mois ou moins). Pour Shirley et Andrea, la densité des relations est moins forte. En effet, les partenaires amicaux de leur première zone sont plus faiblement liés aux membres de leur seconde zone. Nous pouvons ainsi constater que la forme générale des liens amicaux n'est pas similaire pour les quatre apprenants. Les réseaux sociaux de Cristina et Neil nous montrent des liens amicaux tous interconnectés et constituent ainsi des réseaux très denses. Shirley et Andrea ont un réseau amical plus lâche avec une première zone de contacts reliés entre eux mais des contacts plus diffus pour la seconde et troisième zone. Pourtant, les personnes fréquentées par ces quatre sujets sont quasiment identiques.

Ces différences nous amènent à penser que les dessins des réseaux sociaux sont représentatifs de la perception individuelle des sujets quant à leur vie sociale dans la communauté native. En effet, comme nous avons pu le voir Cristina et Neil semblent moins satisfaits des relations avec leur famille d'accueil et auraient ainsi tendance à s'être plus

investis dans leurs contacts avec leurs amis anglophones, qui leur procure une insertion dans un réseau dense.

Si la densité des relations est ainsi bien représentée par le graphique, la nature exacte des relations est plus difficilement observable. Nous avons donc analysé plus en détails ces relations en fonction des différentes zones à partir des données issues des questionnaires. Le tableau (7) suivant prend en compte la nationalité car même si toutes les interactions se font en L1 les locuteurs peuvent être des personnes non-natives de la langue. Il indique également le lieu ainsi que les types d'activités où les partenaires ont été fréquentés. Nous avons également retenu l'ancienneté en mois. Pour chaque apprenants nous avons représenté par lignes le nombre partenaires en fonction des trois zones indiquant la fréquence des contacts, telles que définies dans les graphiques présentés précédemment.

	1 Nombre de partenaires total	2 Partenaires de nationalité américaine	3 Fréquentés à l'université	4 Fréquentés lors de loisirs personnels ²⁴	5 Fréquentés lors d'activités du programme d'échange	6 Fréquentés repas/soirée chez un ami	7 Connus depuis			
							6 mois ou moins	3 mois ou moins	2 mois ou moins	1 mois ou moins
NEIL										
Zone 1	5	5	5	5	5	0	5	0	0	0
Zone 2	9	9	9	5	9	0	2	0	7	0
Zone 3	5	5	3	0	5	0	2	0	3	0
CRISTINA										
Zone 1	4	4	4	4	4	0	4	0	0	0
Zone 2	11	10	10	3	9	0	2	0	9	0
Zone 3	3	3	2	0	3	0	2	0	1	0
SHIRLEY										
Zone 1	8	8	8	6	8	0	5	0	3	0
Zone 2	9	8	8	1	5	0	0	0	8	0
Zone 3	2	2	2	0	2	0	1	0	1	0
ANDREA										
Zone 1	8	7	8	6	7	0	6	0	2	0
Zone 2	11	10	10	3	10	0	0	0	11	0
Zone 3	4	4	3	0	3	0	1	0	3	0

Tableau 7: Partenaires amicaux en fonction des trois zones : Neil, Cristina, Shirley et Andrea

L'observation des différentes zones des quatre apprenants montre qu'ils ont créé un réseau dense de partenaires amicaux américains. La comparaison entre les colonnes 1 et 2 établit que la totalité des membres présents dans leur réseau sont américains sauf un partenaire d'Andrea situé dans la première zone. De plus, les partenaires des trois zones sont fréquentés, pour la large majorité d'entre eux, à l'université et lors des activités proposés par le programme d'échange (colonnes 1 et 3).

²⁴ Sorties culturelles, restaurant, café/bar

La nature des relations diffère lorsque l'on observe les fréquentations lors de loisirs personnels (colonne 4) et si on s'attache à décrire l'ancienneté du lien (colonne 7). Pour Neil et Cristina, la totalité des membres de première zone sont fréquentés lors de loisirs personnels et sont connus depuis 6 mois ou moins. Pour Shirley et Andrea, sur les huit membres de leur première zone deux ne sont pas fréquentés lors de loisirs personnels. De plus, trois membres cités par Shirley sont connus depuis 2 mois ou moins. Pour Andrea un partenaire est connu depuis 2 mois ou moins.

Le nombre de partenaires fréquentés lors de loisirs personnels baisse dans la deuxième zone et aucune des fréquentations de troisième zone n'est rencontrée dans ce type d'activité. Les deuxième et troisième zones sont caractérisées par un nombre importants de membres rencontrés depuis deux mois ou moins. Nous savons que le programme d'échange américain offre la possibilité aux étudiants de faire un séjour en France pour un seul semestre. Ainsi, au second semestre une partie des étudiants américains présents en septembre ont quitté la France et un nouveau groupe d'américains est arrivé, ce qui a donc amené de nouveaux individus dans le réseau des relations déjà établies. La dynamique relationnelle qui apparaît en filigrane suggère fortement que les liens de ces quatre apprenants en France se créent essentiellement avec des compatriotes rencontrés par le programme d'échange.

Afin de mieux comprendre cette dynamique nous avons cherché à connaître les perceptions des apprenants vis-à-vis de leur réseau amical.

Les propos de Cristina et de Neil révèlent leur difficulté à créer des liens avec les francophones, leur déception et leur attachement au groupe d'amis américains :

"Les cours ils n'ont pas que j'ai expecté je ne sais pas que j'ai expecté mais j'ai pensé que ils seraient plus facile de rencontre les étudiants français mais ce n'est ce n'est pas ça je le trouve difficile parce que approche quelqu'un et dire "bonjour!" "Vous êtes qui?" (Cristina)

"C'est une sorte de groupe mais c'est bien comme ça mais aussi on connaît pas des autres français si je rentre chez moi et je n'ai pas des amis français quoi faire?" (Neil)

Au contraire, les propos d'Andrea incitent à penser qu'elle a pu prendre une certaine distance par rapport aux membres de son groupe américain:

"Je vois des changements en moi-même mais ils sont petits par exemple je comprends qu'il faut essayer de communiquer parler avec les autres surtout les français et pas seulement les autres comme moi." (Andrea)

Ces extraits de discours suggèrent que tous estiment qu'il est important de communiquer en français. Le contexte dans lequel ils se trouvent semble avoir fortement influencé les relations qu'ils ont créées.

Les quatre apprenants présentés ici, bien qu'ayant mis en place un réseau social assez similaire du point de vue de l'usage des langues, semblent cependant avoir une vision différentes de leur socialisation en France. En effet, il semble que Neil et Cristina soient très liés aux membres américains du programme d'échange tandis que Shirley et Andrea s'impliquent d'avantage dans leur relation avec la famille d'accueil. Pourtant lors du premier entretien ils ont exprimé des motivations assez similaires sur le choix d'effectuer un séjour en France, notamment dans la ville de Grenoble :

"Je préfère une ville plus petite Paris c'est trop grand pour moi et je veux je veux pouvoir parle en français et je veux apprendre le français comme les français." (Cristina)

"Ma prof m'a dit qu'à Paris peut être pas parce que "tu ne parleras pas beaucoup de français là-bas." (Neil)

"C'est très bon pour parler la langue tout le temps pas juste trois heures par semaine." (Shirley)

Les propos des apprenants nous indiquent donc qu'ils souhaitaient parler le français dans leur quotidien et qu'ils ont préféré pour cela venir dans une ville de taille moyenne afin de pouvoir interagir plus facilement avec des locuteurs natifs. Au dernier entretien, ces apprenants ont pu exprimer leur déception :

"Je pense que j'aurais aimé être dans une famille avec plus des enfants parce que comme ça il y a plus de personnes avec qui je peux parler." (Neil)

"Je connais pas beaucoup de français ici et ça je me regrette." (Shirley)

"Je suis fâchée avec moi même que je n'avais pas rencontré de copains français des copines. Au début j'avais des expectations différentes pour moi que je n'ai pas fait en fait c'était dur que je ne les réalisais pas." (Cristina)

5.2.1.2 Le cas d'une apprenante d'un autre groupe

Nous passons maintenant au cas d'April, arrivée en France par le biais d'un programme d'échange différent des quatre apprenants présentés précédemment. Son réseau social est ainsi composé de membres différents de ceux de Neil, Cristina, Shirley et Andrea. Le graphique suivant (Figure 6) dessine ses relations.

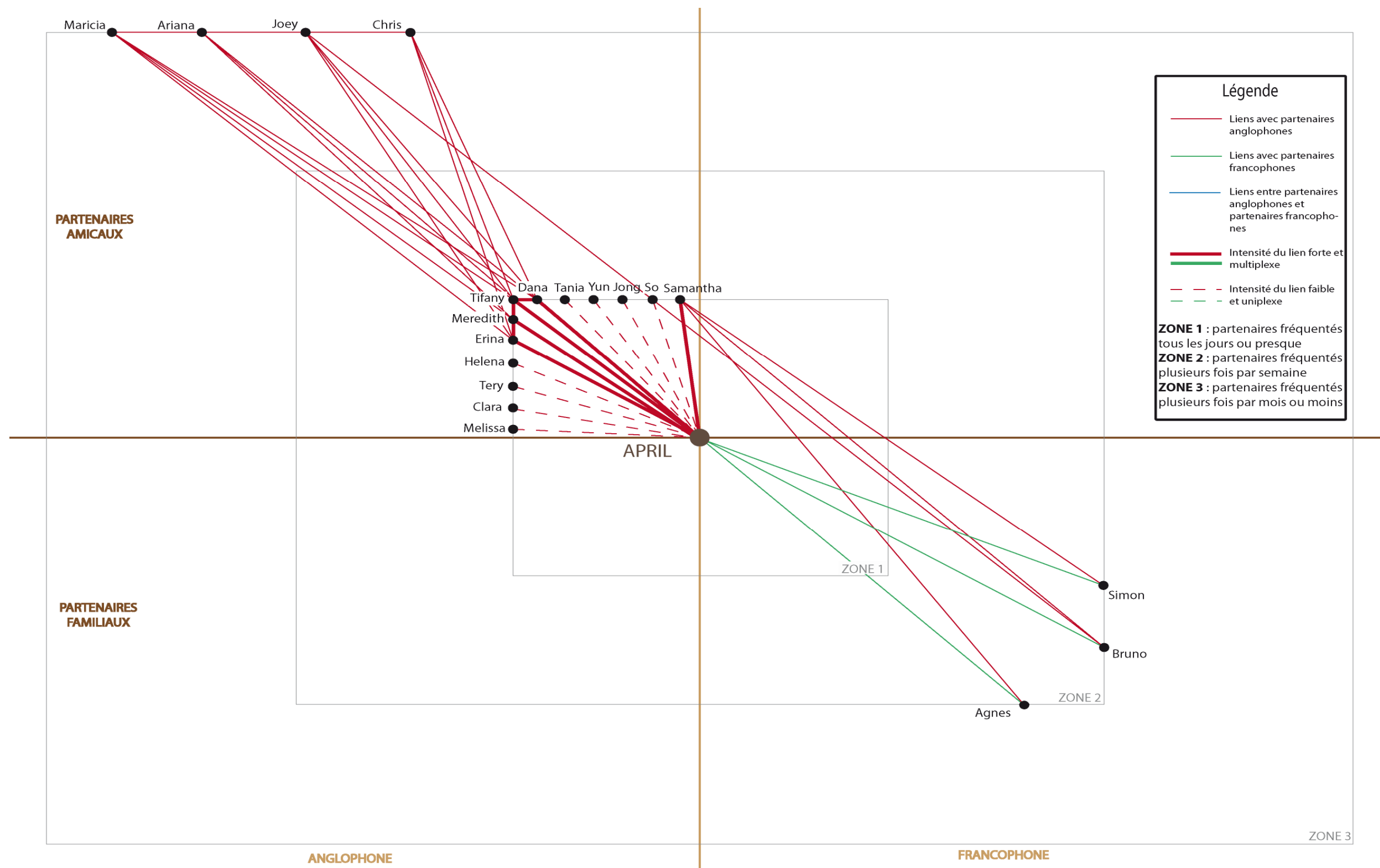


Figure 6 : Réseau Social April

Nous constatons qu'April a également créé un réseau social amical essentiellement composé d'anglophones. Comme nous l'avons fait pour les apprenants précédemment nous présenterons dans un premier temps ses relations familiales puis ses relations amicales.

Liens partenaires familiaux

Le tableau (8) suivant permet de donner un aperçu quantitatif des contacts qu'April a rapporté avec sa famille d'accueil (nombre de contacts et durée).

	April
Nombre de contacts avec la famille d'accueil	4
Nombre de contacts total	66
Durée des contacts dans la famille d'accueil (en minutes)	210
Durée des contacts totale (en minutes)	2657
Pourcentage contacts famille d'accueil/total	6%
Pourcentage durée contacts famille d'accueil/durée totale	8%

Tableau 8 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans le carnet de bord : April

April présente un pourcentage de contacts avec sa famille d'accueil de 6% par rapport au total de ces contacts et leur durée représente seulement 8% des interactions totales. Comparativement aux quatre apprenants présentés ultérieurement. April communique très peu avec sa famille d'accueil. En effet, pour Neil, Cristina, Shirley et Andrea, les pourcentages de contacts avec leur famille d'accueil variaient de 25 à 30% du total de leurs contacts totaux. Les propos d'April fournissent une explication de ce résultat quantitatif :

"Nous ne parlons pas beaucoup quand je les vois nous parlons français et c'est pas de problème mais nous ne voyons pas beaucoup c'est un peu bizarre je vais déménager pour le semestre prochain."(April)

Face à cette absence de communication, elle a donc déménagé entre le premier et le second semestre. Cependant les relations avec sa deuxième famille semblent également lui avoir posé des difficultés. Selon elle :

"C'est un peu difficile avec la nouvelle famille les parents me fait peur oui un petit peu." (April)

De plus, April n'est pas la seule étudiante dans sa famille d'accueil. Cette présence est vécue comme une entrave au bon déroulement de ses relations dans la famille :

"C'est un peu difficile parce que ils ont une autre américaine elle était là le semestre dernière aussi donc je suis le nouveau dans la famille." (April)

Liens partenaires amicaux

Bien que cette apprenante ait comme Neil vécu des changements dans son environnement familial d'accueil, le dessin du réseau social d'April suggère, à première vue qu'elle ne semble pas avoir développé une sociabilité du même type. En effet, parmi les treize membres de sa première zone (fréquentés quotidiennement), cinq sont reliés à elle par une relation jugée intense (trait épais) et quatre sont reliés entre eux, constituant ainsi son groupe d'amis proches. Les huit autres individus sont des relations uniplexes, personnes qu'elle voit seulement dans un contexte (trait pointillé). La seconde zone (personnes fréquentées plusieurs fois par semaine) de son réseau social est vide, seules quatre autres personnes sont représentées dans sa troisième zone et connectées aux membres privilégiés de sa première zone. Cette configuration des liens différencie cette apprenante de Neil et Cristina qui n'étant pas pleinement satisfaits de leur relation dans la famille d'accueil, ont développé une sociabilité accrue dans le groupe d'étudiants américains.

L'étude suivante (Tableau 9) décrit de la nature de ses contacts. Elle nous confirme que son réseau est assez uniplexe, constitué principalement de membres qu'elle voit dans des contextes peu diversifiés, et essentiellement à l'université. En zone 1 ou en zone 3, la majorité des partenaires cités sont américains et ne sont fréquentés qu'en contexte institutionnel.

	1 Nombre de partenaires total	2 Partenaires de nationalité américaine	3 Fréquentés à l'université	4 Fréquentés lors de loisirs personnels ²⁵	5 Fréquentés lors d'activités du programme d'échange	6 Fréquentés repas/soirée chez un ami	7 Connus depuis			
							6 mois ou moins	3 mois ou moins	2 mois ou moins	1 mois ou moins
APRIL										
<i>Zone 1</i>	13	10	13	5	0	0	1	0	12	0
<i>Zone 2</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Zone 3</i>	4	4	2	0	0	0	1	0	3	0

Tableau 9 : Partenaires amicaux en fonction des trois zones : April

Nous constatons que son réseau social a subi de fort bouleversement entre le premier et second semestre, étant donné que la quasi totalité de ses fréquentations sont des personnes connues depuis deux mois ou moins. Le point commun avec les autres apprenants concerne sa perception des rencontres avec des francophones. Lors du dernier entretien elle nous a confié que :

"C'est difficile pour moi rencontrer des amis français et j'sais pas si ça c'est à cause d'être avec des étrangers toujours en classe ou quoi mais c'est difficile maintenant je suis un peu découragée."(April)

²⁵ Sorties culturelles, restaurant, café/bar

La raison invoquée est donc assez similaire à celle des autres apprenants, à savoir les contacts créés à l'université ont un impact important sur la socialisation des apprenants. En outre, un certain nombre de contacts francophones d'April sont établis avec des locuteurs non-natifs de la L2. En effet, dans son carnet de bord, elle mentionne, de nombreux partenaires originaires de différents pays avec lesquels elle communique en L2. Le tableau suivant (10) indique le nombre, la durée ainsi que la proportion de ce type de contacts.

	April
Nombre de contacts francophones non-natifs	13
Nombre de contacts francophones total	28
Pourcentage contacts francophones non-natifs/total	46%
Durée des contacts francophones non-natifs (en minutes)	519
Durée des contacts francophones (en minutes)	761
Pourcentage durée contacts non-natifs / total durée contacts fr	68%

Tableau 10 : Nombre et durée des contacts francophones non-natifs notés dans le carnet de bord : April

April a en effet, développé un type de socialisation qui ne figurait pas dans les précédents réseaux sociaux. Son usage de la L2 est constitué à 46% de contacts avec des locuteurs non-natifs. Sur la durée totale de ses contacts en L2, 68% correspond donc à des échanges avec des non-natifs. Lorsqu'elle s'est exprimée sur les raisons du développement de ce type de réseau social en France elle nous a indiqué :

"Je pense pas que c'est moi, je suis pas une de ces américaines qui parlent que l'anglais tout ça mais c'est difficile de rencontrer des français et si je suis avec autres américains ou chinois c'est je sens comme étranger je me sens pas très français quoi j'adore être en France mais je ne suis pas je me sens pas intégrée." (April)

Lors du dernier entretien, elle nous a indiqué les raisons qui, selon elle, auraient pu améliorer son intégration à la communauté francophone :

" Je pense ce serait mieux allé sans l'université c'est trop facile de passer le temps avec autres américains toujours avec les américains c'est toujours anglais et ça c'est pas vraiment une échange." (April)

5.2.2 Réseau social à tendance francophone

Les deux derniers réseaux sociaux que nous allons présenter sont fortement divergents de ceux observés antérieurement. En effet, d'une part Gary et Jenna ont développé de nombreuses relations francophones (graphique 7 et 8) et d'autre part la nature de leurs contacts est assez contrastée en comparaison des cinq apprenants présentés dans les parties précédentes.

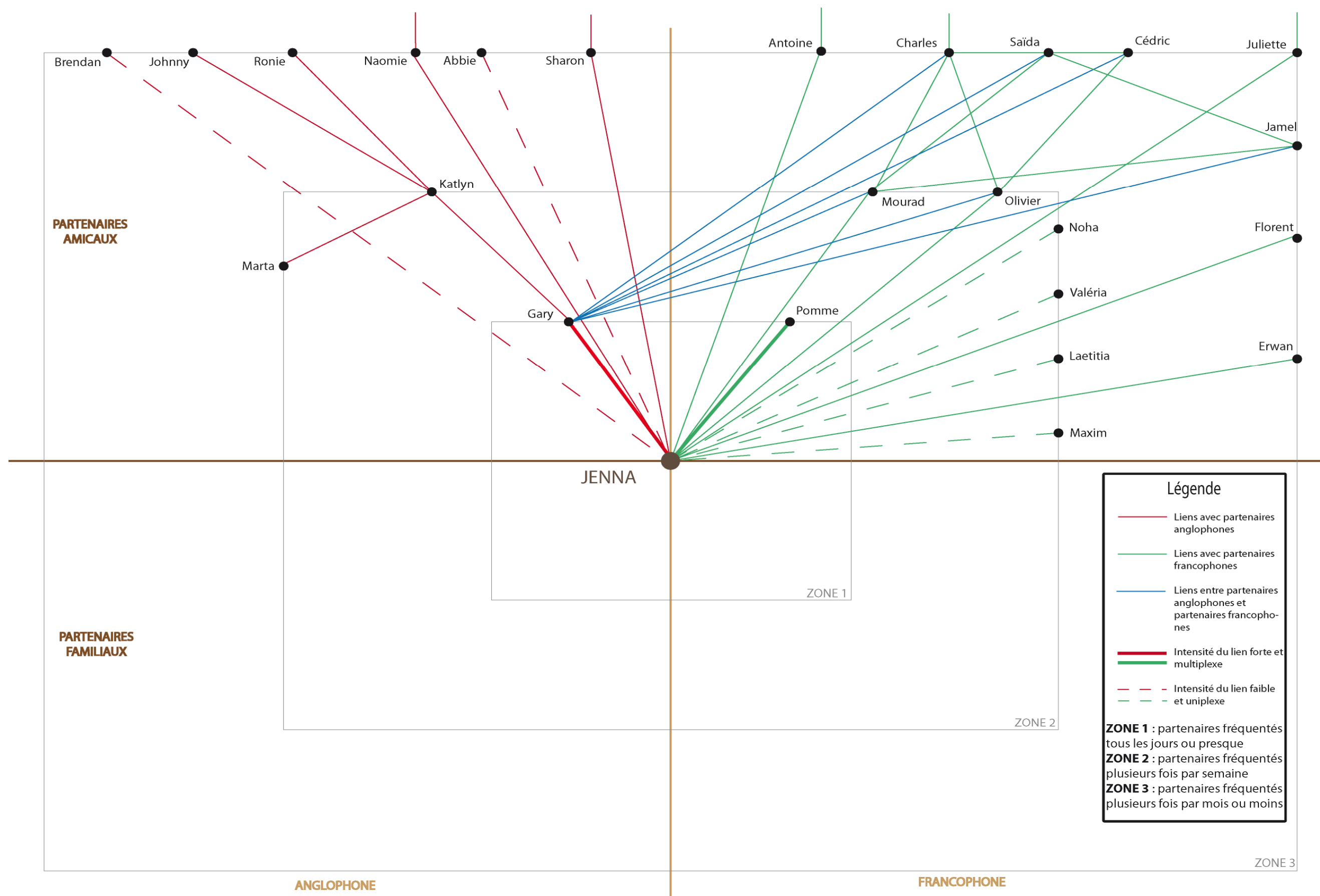


Figure 7 : Réseau Social Jenna

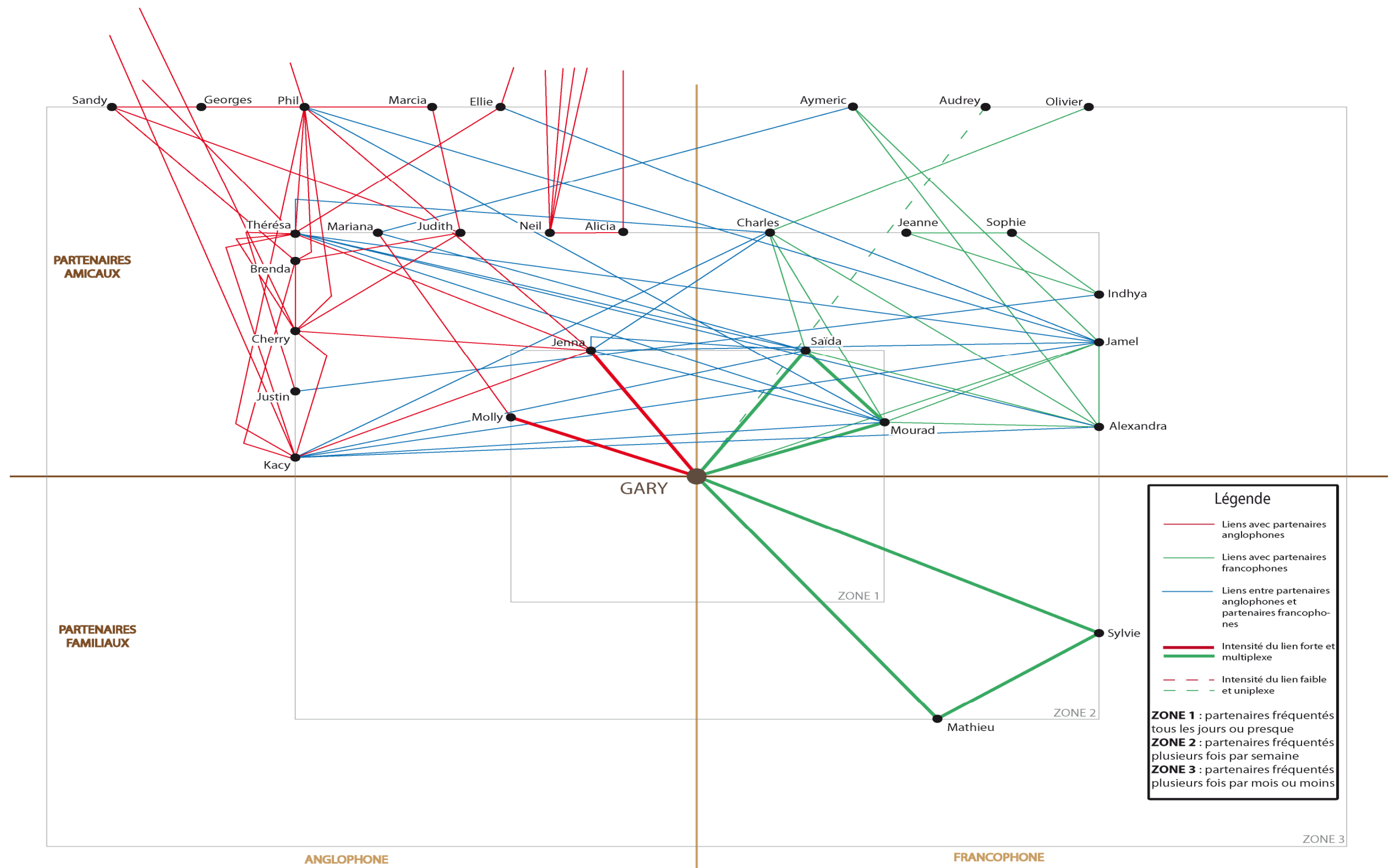


Figure 8 : Réseau Social Gary

Liens partenaires familiaux

Jenna qui au premier semestre était dans une famille d'accueil francophone a ensuite décidé de changer de type d'hébergement. Lors de la semaine d'écriture du carnet, elle se trouvait en résidence universitaire où elle partageait son logement avec une étudiante française (Pomme). Ainsi, la zone consacrée aux partenaires de la famille d'accueil en France est vide. Nous avons inclus Pomme parmi ses partenaires amicaux. En effet, même si Pomme vit sous le même toit que Jenna, le type de relation établie entre colocataires n'est pas comparable avec le type de relation créé par les autres apprenants avec leur famille d'accueil.

Gary est quant à lui resté dans la même famille d'accueil entre le premier et second semestre. Sur le graphique de son réseau nous observons que les membres de sa famille d'accueil apparaissent en seconde zone, contrairement aux étudiants précédents pour qui la famille d'accueil était en première zone. Nous présentons les résultats faisant apparaître le nombre et la durée de ses contacts avec sa famille d'accueil tels qu'il nous les a rapporté dans son carnet de bord dans le tableau (11).

	Gary
Nombre de contacts avec la famille d'accueil	9
Nombre de contacts total	68
Durée des contacts dans la famille d'accueil (en minutes)	272
Durée des contacts totale (en minutes)	3640
Pourcentage contacts famille d'accueil/total	13%
Pourcentage durée contacts famille d'accueil/durée totale	7%

Tableau 11 : Nombre et durée des contacts avec la famille d'accueil notés dans le carnet de bord : Gary

Les contacts de Gary avec sa famille d'accueil sont peu nombreux puisqu'ils constituent seulement 13% du nombre total de contacts, alors que la même valeur variait entre (de 6% à 30%) pour les cinq apprenants dont nous avons déjà observé le réseau. Cependant, lors des entretiens, il nous a rapporté entretenir de très bonnes relations avec sa famille notamment avec le fils de 16 ans. Il nous explique que grâce à lui il peut apprendre "*la langue des jeunes*".

Liens partenaires amicaux

Dans un premier temps, nous pouvons remarquer que Gary et Jenna sont des amis proches. En effet, ils sont tous deux présents dans la première zone respective de leur réseau social respectif et l'intensité de leur lien est importante. Tout comme Neil, Cristina, Shirley et Andrea, ces deux apprenants ne se connaissaient cependant pas à leur arrivée en France. De plus, ils ont de nombreux amis francophones en commun et leurs deux réseaux contiennent

des relations diversifiées, autant du côté anglophone que du côté francophone. En outre, nous pouvons constater que leurs connaissances de troisième zone les lient avec d'autres connaissances extérieures à leur réseau, tel Antoine dans le réseau de Jenna.

Cependant, le réseau social de Jenna est moins dense que celui de Gary. Un autre fait remarquable est que les membres du réseau amical francophone de Gary sont reliés aux membres de son réseau anglophone. Jenna a quant à elle un nombre important de relations francophones avec lesquelles elle entretient un lien lâche, la plupart des personnes ne se connaissant pas entre elles.

En ce qui concerne la nature des relations établies, nous pouvons observer également des divergences avec les cinq autres apprenants. Le tableau (12) nous apporte des précisions sur la nature des relations avec les partenaires amicaux.

	1 Nombre de partenaires total	2 Partenaires de nationalité américaine	3 Fréquentés à l'université	4 Fréquentés lors de loisirs personnels ²⁶	5 Fréquentés lors d'activités du programme d'échange	6 Fréquentés repas/soirée chez un ami	7 Connus depuis			
							6 mois ou moins	3 mois ou moins	2 mois ou moins	1 mois ou moins
JENNA										
Zone 1	2	1	0	2	0	2	1	0	0	1
Zone 2	8	2	2	8	0	4	0	0	2	6
Zone 3	14	6	0	10	1	2	3	2	4	5
GARY										
Zone 1	4	2	3	4	0	2	2	2	0	0
Zone 2	15	6	15	12	3	1	5	3	0	7
Zone 3	8	3	2	2	4	0	0	2	0	6

Tableau 12 : Partenaires amicaux en fonction des trois zones : Jenna et Gary

Si nous retrouvons des partenaires amicaux américains en première zone, nous constatons qu'ils sont en moindre proportion comparativement à Neil, Cristina, Shirley, Andrea et April. En outre, les rencontres de Jenna semblent se produire essentiellement hors de l'université (colonne 3), alors que Gary rencontre ses partenaires aussi bien sur son lieu d'étude que lors de ses loisirs personnels (colonne 3 et 4). Comparativement aux cinq apprenants présentés précédemment, la sociabilité de ces deux apprenants s'effectue lors d'activités plus variées et dans des contextes d'interactions plus diversifiés. En effet, ils rencontrent la plupart de leurs connaissances proches lors de loisirs personnels (colonne 5) et parfois lors de soirée/repas chez un ami (colonne 6), une occasion de socialisation inexistante pour les cinq autres apprenants. Corrélativement, les activités du programme d'échange sont beaucoup moins présentes dans les trois zones de leur réseau social.

²⁶ Sorties culturelles, restaurant, café/bar

Nous constatons également que ces deux apprenants sont dans une dynamique assez constante d'établissement de nouvelles relations étant donné la variabilité dans l'ancienneté de leurs relations. En effet, dans l'une ou l'autre des zones 1, 2 ou 3, ils ont établi de nouveaux contacts dans les quatre fourchettes de temps distinguées dans le questionnaire (6 mois ou moins, 3 mois ou moins, etc.) Ainsi, si certaines présentes dans le réseau de Jenna et Gary ont pu être rencontrées dès la rentrée, d'autres se sont intégrées plus récemment. En effet, onze partenaires chez Jenna et treize chez Gary ont été rencontrés depuis un mois ou moins. A l'opposé, rappelons que chez les apprenants dont le réseau est à tendance anglophone les liens se sont formés à la rentrée (6 mois ou moins) et en janvier (2 mois ou moins) (partie 5.2.1.1 et 5.2.1.2). L'ancienneté du lien semble donc être un indicateur assez intéressant de l'évolution du réseau social, qui a également été décelée lors des entretiens. Jenna au premier entretien nous a affirmé :

"C'est difficile à rencontrer les français c'est bizarre parce que je suis en France mais c'est difficile à rencontrer les français." (Jenna)

De même Gary, bien qu'ayant déjà créé un réseau social composé de partenaires francophones au moment du premier entretien nous a manifesté son désir de prendre de la distance avec ses partenaires amicaux anglophones :

"Mais là j'ai commencé à me méfier de mes amis américains juste pour ça pour que je parle pas trop d'anglais." (Gary)

L'étude détaillée de nombre de contacts amicaux francophones de ces deux apprenants telle que présentée dans le tableau (13) suivant, nous montre que l'étendue de leur contact est large.

	Jenna	Gary
Nombre de contacts amicaux francophones	33	21
Nombre de contacts total	62	68
Durée des contacts amicaux francophones (en minutes)	1413	1427
Durée des contacts totale (en minutes)	2326	3640
Pourcentage contacts amicaux francophones/total	53%	31%
Pourcentage durée de contacts amicaux francophones/ durée totale	61%	39%

Tableau 13 : Nombre et durée des contacts amicaux francophones notés dans les carnets de bord : Jenna et Gary

Nous constatons que Jenna et Gary obtiennent un temps total en minutes similaire (1413 mn et 1472 mn). Toutefois, Jenna se démarque de Gary avec un pourcentage de contacts francophones de 61% sur la totalité des contacts durant une semaine tandis que les contacts francophones de Gary représentent 39% du temps total de ses échanges. Ainsi, Jenna parle plus fréquemment français qu'anglais, alors que Gary parle plus fréquemment anglais.

Toutefois, ces deux apprenants semblent investis dans la communauté d'accueil. Lors du dernier entretien, Gary nous a confié qu'il souhaitait rester en France pour poursuivre ses études. Il nous a déclaré :

"Je me sens à l'aise beaucoup plus que le semestre dernier c'est bien parce que je sais pas j'étais toujours un peu mal à l'aise j'savais pas exactement quoi faire et maintenant je suis jamais avec des amis américains sauf Jenna parce que elle aime bien parler en français donc on parle en français et puis je suis toujours avec mes amis français." (Gary)

Jenna également souhaiterait rester en France :

"Il a pris du temps à m'habituer donc pendant quelques mois je traînais beaucoup avec les américaines c'est pour ça que je ne veux pas partir maintenant parce que enfin je suis on dit "je suis m'habituer"?" (Jenna)

Le désir manifeste de prolonger leur séjour nous fournit donc un indicateur complémentaire de leur intégration en France. Dans les faits, ces deux apprenants envisageraient de rester dans la ville de résidence une année supplémentaire, propos absents des entretiens des cinq autres apprenants.

5.2.3 Réseau social des apprenants : résumé

L'analyse des réseaux sociaux des sept apprenants fait apparaître deux tendances distinctes de socialisation dans la communauté native.

La première tendance est composée de cinq apprenants qui ont développé des réseaux sociaux orientés vers des partenaires presque exclusivement anglophones (Neil, Cristina, Andrea, Shirley et April). L'analyse détaillée de leur sociabilité permet de constater que parmi ces cinq apprenants, quatre ont fondé leurs relations amicales sur les possibilités offertes par le programme d'échange, créant ainsi des liens avec d'autres étudiants américains. Nous avons également mis en évidence l'influence des activités proposées par le programme d'échange sur leur sociabilité. En effet, ces quatre apprenants ont un nombre importants de partenaires lors des sorties organisées par le programme.

Un second constat concerne, les contacts francophones des cinq apprenants ayant un réseau à tendance anglophone. Ces contacts sont composés essentiellement d'échanges avec les membres de la famille d'accueil, avec laquelle ils entretiennent des liens de force variable. En effet, les propos de Shirley et Andrea suggèrent qu'elles ont de meilleures relations avec leur famille d'accueil, que Neil, Cristina et April qui expriment leur insatisfaction sur cet aspect de leur sociabilité en France. Deux raisons de cette insatisfaction ont été relevées, April dit vivre les contacts avec la famille comme une source d'anxiété, tandis que pour Neil et Cristina, les échanges sont peu nombreux et la relation instaurée est distante. Cette différence

observée semble avoir une répercussion sur la durée de leurs contacts avec la famille d'accueil. En effet, les contacts de Shirley au sein de cette famille sont caractérisés par un nombre et une durée de contacts sensiblement plus importants que Neil, Cristina et April. Cependant, même si Andrea a exprimé avoir des contacts agréables et nombreux avec les membres de sa famille d'accueil, le nombre et la durée des contacts avec eux, tels que nous les avons recueillis, ne sont pas particulièrement forts.

La seconde tendance regroupe, deux apprenants (Jenna et Gary) qui ont créé un réseau social à tendance francophone. En effet, ils présentent de nombreuses relations amicales avec des partenaires francophones. Leur temps de contacts lors d'échanges amicaux en L2 est ainsi élevé. En outre, le type d'activités et les lieux de fréquentation avec leurs partenaires amicaux sont plus diversifiés que chez les autres apprenants. Ces deux apprenants semblent s'être particulièrement bien intégrés dans la communauté native, tant et si bien qu'ils souhaiteraient prolonger la durée de leur séjour.

Nous venons de dresser un panorama de la sociabilité des apprenants dans le pays d'accueil. Ce panorama est à la fois large parce qu'il aboutit à une classification simple des sept apprenants en deux types, mais aussi détaillé, car des indices qualitatifs et quantitatifs plus précis mettent en évidence des différences entre les apprenants d'un même type, sur le plan de la description de la sociabilité ou sur celui de sa perception subjective. La partie suivante s'attache maintenant à décrire l'éventuelle relation qui peut être observée lors d'un séjour de SA entre la progression linguistique et le type de sociabilité. Nous présenterons tout d'abord le niveau de langue global des apprenants à travers leurs résultats aux tests passés par le centre délivrant les cours de langue. Puis, nous nous focaliserons plus particulièrement sur les deux indices linguistiques sélectionnés pour leur sensibilité spécifique à l'input (liaison et lexique).

6 Indices d'acquisitions linguistiques

Avant de présenter les résultats des deux indices linguistiques observés dans cette étude, nous avons souhaité offrir une première approche globale du niveau de langue des apprenants ainsi que la progression de celui-ci au cours du séjour.

6.1 Niveau de langue et progression globale au cours du séjour

Le centre d'enseignement de FLE délivrant les cours aux apprenants de cette étude les répartit dans différents groupes de niveaux. Ces derniers sont établis à l'aide de la grille d'évaluation du Cadre Européen Commune de Référence pour les Langues (CECRL). Ce document publié par le Conseil de l'Europe (2001) définit les compétences en langue sur une échelle allant d'A1 à C1. Le CECRL est un outil qui a été conçu pour fournir une meilleure cohésion au sein des pays européens en matière d'enseignement des langues étrangères. Les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère tels que définit par le CECRL constituent actuellement la référence en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères dans l'Union Européenne. L'institution délivrant les cours de français précise les niveaux en ajoutant une échelle de notation. Aux différents niveaux de référence, une échelle supplémentaire de 0 à 8, de valeur spécifique à l'institution de langue française est incorporée à l'échelle. Cette classification des niveaux est recommandée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000 : 31) en ces termes : "avec un système d'arborescence souple (...) les institutions peuvent développer les branches qui correspondent à leur cas jusqu'au degré de finesse qui leur convient afin de situer et/ou de décrire les niveaux utilisés dans leur système ".

C'est dans ce cadre que les étudiants ont passé, à chaque début de semestre, des tests permettant d'évaluer leur compétence en compréhension et en production, écrites et orales. Nous avons donc relevé dans le tableau (14) les niveaux des apprenants au début des deux semestres de cours (en septembre et en janvier). Nous présentons les résultats de ces deux tests ainsi que la proportion et la durée des contacts francophones que les apprenants ont rapportés par le biais de leur carnet. Le pourcentage de contacts francophones est estimé par rapport au nombre total de contacts toutes langues confondues sur la semaine d'écriture du carnet. La durée de contacts a été ajoutée afin d'avoir un degré de précision supérieur. Nous avons choisi de représenter ces données en parallèle car elles offrent l'avantage de fournir des valeurs chiffrées qui peuvent être mises plus facilement en relation avec la progression des apprenants.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Niveau CECR Premier semestre	B1.8	B2.0	B1	B2.3	B1.2	B2	B2.7
Niveau CECR Second semestre	B2.4	B2.0 bis	B1.8	B2.4	B2.1	B2	C1
Contacts francophones	31%	31%	39%	36%	46%	61%	44%
Durée des contacts francophones (min)	482	397	761	536	1742	1533	1696

Tableau 14 : Niveau de langue basé sur le CECR des apprenants au premier et second semestre

Ainsi, nous pouvons constater que les apprenants dès leur arrivée en France avaient atteint un niveau de langue entre B1 et B2, ce qui correspond selon la grille du CECRL à un niveau d'"utilisateur indépendant", défini plus précisément comme suit :

- Pour le niveau B1 : "Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée." (Conseil de l'Europe, 2000 : 25)

- Pour le niveau B2 : "Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. ." (Conseil de l'Europe, 2000 : 25)

Nous constatons que tous les apprenants manifestent une progression entre le premier et le second semestre. Nous remarquons également que cette progression ne peut pas être mise en relation directe avec le pourcentage et la durée des contacts francophones. En effet, les résultats pour la progression sont assez diversifiés. Deux apprenantes (Cristina et Andrea) avec un taux de contacts francophones faible ont peu progressé entre le premier et le second semestre : elles passent respectivement d'un niveau B2.0 à B2.0 bis et de B2.3 à B2.4, soit une progression d'un seul niveau sur l'échelle de l'institution. Cependant, Neil et April avec un taux de contacts avec des locuteurs natifs similaire à ces deux apprenantes présentent une progression beaucoup plus élevée : Neil passe de B1.8 à B2.4 et April de B1.0 à B1.8, soit des progressions respectives de cinq et huit niveaux sur l'échelle de l'institution. Finalement, Shirley, Jenna et Gary qui se caractérisent par l'évaluation la plus élevée des contacts

francophones manifestent des progrès très différents. Shirley progresse de huit niveaux (B1.2 à B2.1), Gary de deux niveaux (B2.7 à C1) et Jenna stagne (B2)

Cette incohérence peut résulter du fait que la progression observée par les résultats des tests est globale et ne nous permet pas de suivre l'évolution des acquisitions de manière précise. En outre, la subjectivité de l'enseignant qui code le test peut intervenir également. Dans les parties qui suivent, nous allons donc présenter les deux indices linguistiques plus objectifs par lesquels nous tenterons de déterminer si la sociabilité des apprenants lors d'un SA est liée à la progression des apprenants sur deux apprentissages particulièrement sensibles à l'input.

Pour l'analyse des deux indices linguistiques, nous avons conservé uniquement le temps 1 et le temps 3 d'enregistrement. Nous nous sommes rendu compte que lors du temps 2 les résultats²⁷ étaient incohérents avec la progression des apprenants aux T1 et T3. Les apprenants, lors du second entretien réalisé en janvier, revenaient pour la plupart de voyage en Europe ou aux Etats-Unis ce qui a très certainement eu un impact sur leur production orale à leur retour. De plus, l'intervalle entre le T2 et chacun des deux autres temps est beaucoup plus bref (1 mois) que l'intervalle entre le T1 et le T3 (3 mois). Nous avons donc pensé qu'un délai plus important entre les deux temps d'observation permettrait aux apprenants de faire des progrès plus facile à observer. Nous présenterons donc seulement les résultats des temps 1 et 3 pour rendre compte de leur éventuelle progression.

Dans un premier temps, nous analyserons les résultats pour l'acquisition des liaisons, puis nous observerons leurs progrès quant à l'apprentissage du lexique. L'évolution de l'usage des liaisons obligatoires et facultatives entre le T1 et le T3 a été évaluée par le biais des productions orales des apprenants lors des entretiens. Nous tenterons de mettre en perspective ces résultats avec les données sur le réseau social analysées dans la partie précédente (partie 5) afin de mettre en évidence une relation éventuelle entre les modes de socialisation et les progrès sur l'acquisition du français.

²⁷Pour une vision d'ensemble des résultats voir annexe 2 et 3

6.2 La liaison

6.2.1 Liaisons obligatoires

Dans le tableau (15) suivant nous avons représenté la proportion de liaisons obligatoires (LO) réalisées justes aux deux temps, pour chaque apprenant. Le taux moyen de réalisation a été obtenu en divisant le nombre de liaisons réalisées par le nombre total de contextes de liaisons obligatoires. Nous avons représenté également, le pourcentage de contacts francophones qui correspond à la proportion de contacts francophones sur le total des contacts lors de la semaine d'écriture du carnet. Nous avons également ajouté la durée des contacts francophones notée dans les carnets afin d'apporter des données plus précises sur le temps de contacts. Comme nous l'avons explicité ultérieurement ce taux ne fournit qu'un indicateur partiel car il représente le nombre d'échanges des apprenants sur la semaine d'écriture de leur carnet de bord. Cependant, nous avons constaté par l'analyse des réseaux sociaux que les données quantitatives présentes dans les carnets étaient représentatives de la forme des réseaux des apprenants telle que représentée dans les graphiques. Cet indicateur fournit donc une première base pour mettre en relation l'orientation anglophone ou francophone de la socialisation des apprenants avec les taux de réalisation des LO.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Liaisons obligatoires au T1	100% (93/93)	91% (108/119)	100% (62/62)	98% (59/60)	97% (68/70)	93% (153/163)	100% (103/103)
Liaisons obligatoires au T3	100% (48/48)	99% (70/71)	100% (32/32)	100% (22/22)	100% (44/44)	98% (62/63)	98% (65/66)
Contacts francophones	31%	31%	39%	36%	46%	61%	44%
Durée des contacts francophones (min)	482	397	761	536	1742	1533	1696

Tableau 15 : Liaisons obligatoires et facultatives réalisées au T1 & T3 et contacts francophones notés dans les carnets de bord

Les résultats des réalisations justes de la liaison obligatoire (LO) lors des entretiens nous montrent globalement que les apprenants ont un niveau de maîtrise élevée des LO dès le premier temps. Ainsi, cinq sujets sur sept ont un taux entre 97 et 100% ce qui est donc similaire à la compétence native adulte réalisant catégoriquement la liaison. Seules Cristina et Jenna ont un taux plus faible avec 91 et 93% de réalisation au T1. Elles progressent toutes les deux entre les deux temps et atteignent un taux similaire à tous les apprenants au dernier temps soit 98 et 99%.

Les résultats pour la réalisation des LO étant très élevés dès le premier temps, il est difficile d'observer une progression et donc de mettre en perspective les résultats de la LO avec les données quantitatives sur le réseau social. De même, les différences entre apprenants ne sont pas très marquées, et ne nous permettent pas d'observer un lien entre sociabilité et cet indice linguistique.

6.2.2 Les liaisons facultatives

Dans le tableau (16) suivant nous avons représenté les moyennes de liaisons facultatives réalisées justes aux deux temps, pour chaque apprenant. Le taux moyen de réalisation a été obtenu en divisant le nombre de liaisons facultatives (LF) réalisées par le nombre total de contextes de liaisons facultatives. Afin de déterminer si la réalisation de la LF est influencée par le contact avec des francophones natifs nous avons à nouveau mis en perspective ces résultats avec les données quantitatives sur le réseau social.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Liaisons facultatives au T1	26% (24/91)	27% (35/129)	51% (41/80)	23% (13/57)	21% (15/70)	24% (40/167)	9% (8/94)
Liaisons facultatives au T3	36% (28/78)	27% (25/91)	24% (9/38)	27% (6/22)	13% (7/56)	16% (18/111)	6% (5/85)
Contacts francophones	31%	31%	39%	36%	46%	61%	44%
Durée des contacts francophones (min)	482	397	761	536	1742	1533	1696

Tableau 16 : Liaisons facultatives réalisées au T1 & T3 et contacts francophones notés dans les carnets de bord

Le nombre total d'occurrences de liaisons obtenu au T1 par apprenants oscille entre 166 et 57 et entre 135 et 38 au T3. Cet écart entre apprenants et entre les deux temps est une conséquence de la méthodologie utilisée. En effet, lors des entretiens certains sujets ont produit un nombre plus ou moins grand d'énoncés et donc de contextes de liaisons. Malgré cette variation des effectifs, les résultats obtenus nous permettent de dégager des tendances quant à la progression des apprenants.

Les résultats obtenus au T1 nous permettent de constater que comparativement aux adultes francophones natifs qui réalisent environ 10% des liaisons facultatives en situation informelle (Ahmad, 1993), les apprenants obtiennent un taux de réalisation relativement élevé (entre 51% et 21%). Seul Gary obtient des résultats fortement contrastés avec un taux de réalisation de 9%. Au T3 nous obtenons des résultats plus variés. Si Neil, Cristina et Andrea

augmentent leur taux de réalisation de la LF, les scores des quatre autres apprenants diminuent. Ainsi, Shirley et Jenna obtiennent un taux proche avec 13 et 16% de réalisation juste. Tandis que Neil, Cristina et Andrea atteignent un taux entre 36 et 27% de réalisation. Ce résultat nous indique donc que trois apprenantes (Shirley, Jenna et April) se rapprochent de l'usage des LF des adultes francophones natifs en diminuant leur taux de réalisation.

Ce résultat rejoint les résultats observés par Regan (2002) sur l'omission de la particule négative préverbale *ne* par des apprenants en contexte de SA présentés dans la partie 2.2.2. Pour rappel, ces derniers avaient significativement augmenté leur taux d'omission de *ne* après l'année passée en SA se rapprochant ainsi de la norme statistique francophone. Il semblerait donc que l'évolution des usages de la LF de quatre apprenants de notre étude suive cette tendance. Seuls trois apprenants (Neil, Cristina et Andrea) augmentent leur taux de réalisation. Cette différence mérite une attention toute particulière. En effet, si certains diminuent leur taux de réalisation de LF jusqu'à un taux similaire ou proche de la réalisation des adultes francophones et d'autres suivent un schéma inverse, nous pouvons nous demander si l'évolution de l'usage de cette variable est influencé par la quantité de contacts avec des locuteurs natifs.

Nous observons dans le tableau (16) un lien assez systématique entre le sens de l'évolution du taux de liaisons facultatives et les indices mesurant les contacts francophones. Quatre apprenants diminuent leur taux de LF, s'approchant de l'usage natif : April (51 à 24 %), Shirley (21 à 13 %), Jenna (24 à 16 %), Gary (9 à 6 %). On constate que ces quatre apprenants sont ceux dont les indices de contacts francophones sont les plus élevés. La proportion de contacts francophones est comprise pour eux entre 39 % (April) et 61 % (Jenna) et la durée de ces contacts entre 761 mn (April) et 1742 mn (Shirley). Inversement trois apprenants augmentent leur taux de LF ou le maintiennent égal entre T1 et T3 : Neil (de 26 à 36 %), Andrea (de 23 à 27 %), Cristina (27 % aux deux temps). On observe que ces trois apprenants sont ceux dont les indices de contacts francophones sont les moins élevés : la proportion de contacts francophones est respectivement de 31 % (Neil et Cristina) et 36 % (Andrea) et la durée des contacts est comprise entre 397 mn (Cristina) et 536 mn (Andrea).

Ces résultats suggèrent donc que les contacts avec des francophones conduisent les apprenants à aligner leur taux de réalisation des liaisons facultatives sur celui des natifs, en le diminuant. Toutefois, cette observation a été effectuée dans le cadre d'une étude microsociologique impliquant nécessairement un nombre restreint de sujets. De plus, le lien existant entre réalisation des LF et sociabilité n'est pas linéaire. Plusieurs autres facteurs

doivent être pris en compte sur un échantillon plus important de sujets pour établir statistiquement cette relation. Par exemple, il est possible que le niveau de départ ait une influence, les progrès sur les liaisons facultatives pouvant être plus difficiles à observer pour les apprenants dont les taux de réalisation des liaisons sont proches de la compétence native dès le premier temps d'observation.

6.3 Le lexique

Le second indice linguistique concerne la progression lexicale des apprenants. Nous l'avons estimée en mesurant la diversité de leur lexique en situation de production orale. Nous nous sommes basé sur le ratio *type/token* qui permet de connaître la diversité lexicale des apprenants de manière globale.

Ratio *type/token*

Le ratio *type/token* est le rapport entre le nombre de mots différents (*type*) et le nombre d'occurrences (*tokens*) de chacun des *types*. Ainsi, lorsque les apprenants produisent un même mot comme par exemple *chose*, ce dernier correspond à un *type* et la fréquence d'usage de ce même mot est répertoriée en tant que *tokens*. Si un apprenant a produit trois fois le mot *chose*, le rapport sera de 1/3 c'est-à-dire un *type* sur trois *tokens*. Ce ratio permet également de regrouper sous un même *type* les formes flexionnelles d'un mot. Par exemple, le verbe *manger* peut être produit de nombreuses fois par les apprenants sous des formes différentes comme *mangent*, *mangerait*, etc. Le verbe *manger* est donc représenté comme un *type* et chaque apparition du verbe sous différentes formes est comptabilisée en tant que *token*. Le ratio est donc le rapport entre le nombre total de *types* et la somme du nombre de *tokens* pour l'ensemble des *types*. Sa valeur varie entre 0 et 1. Plus elle est élevée et plus le lexique est considéré comme varié, indiquant que les locuteurs utilisent un nombre de mots différents et ne répètent pas les mêmes mots à plusieurs reprises.

Il est cependant important de souligner que ce calcul n'est qu'une estimation de la diversité lexicale et qu'il comporte certaines limites. En effet, Milton (2009) explique que le ratio est sensible à la longueur du discours. Plus le discours s'allonge et moins le sujet emploie de termes nouveaux. Ainsi, un apprenant produisant un grand nombre d'énoncés aura un ratio plus faible relativement à un apprenant peu loquace, cette différence n'étant pas nécessairement révélatrice d'une diversité lexicale peu élevée. Conscient de cette limite, nous

souhaitons toutefois utiliser cette mesure afin de rendre compte d'une éventuelle progression entre les deux temps d'observation.

Nous avons représenté dans un premier tableau (17) le nombre de *types* et le nombre de *tokens* comptabilisés au T1 et au T3. Nous présentons en parallèle le ratio *type/token* calculé par apprenants aux deux temps.

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
T1 Type	336	405	284	214	265	454	342
T1 Token	1387	1615	1135	611	924	2969	1361
T1 Ratio Type/Token	0,242	0,250	0,250	0,350	0,286	0,152	0,251
T3 Type	350	300	235	126	286	373	306
T3 Token	845	1159	736	283	747	1722	1141
T3 Ratio Type/Token	0,414	0,258	0,319	0,445	0,382	0,216	0,268

Tableau 17 : Nombre de types et de tokens et ratio type/token aux deux temps

Les résultats du ratio *type/token* au T1 nous révèlent une certaine homogénéité pour les cinq apprenants. En effet, Neil, Cristina, April, Shirley et Gary ont un ratio compris entre 0.242 et 0.287. Nous constatons de plus que le nombre de *tokens* exprimés par ces apprenants offrent une base assez uniforme (entre 924 et 1615 *tokens*). Deux apprenantes ont cependant des résultats fortement contrastés et opposés. Jenna présente le ratio le plus faible avec 0.153 et Andrea le ratio le plus élevé avec 0.350. Toutefois, pour ces deux sujets cet indicateur de diversité lexicale est peu représentatif puisqu'il est fortement dépendant de la quantité de *tokens*, qui est proportionnelle à la longueur du discours. Ainsi, Jenna ayant produit un nombre de *tokens* élevé a en conséquence un ratio très faible en comparaison des autres apprenants. A l'inverse, Andrea qui a produit peu de *tokens* possède un ratio plus fort que le reste des apprenants.

Les résultats du ratio *type/token* au T3 sont plus contrastés entre apprenants. Nous constatons que contrairement au T1, aucune tendance générale ne se dégage. Effectivement, nous observons trois groupes de ratio *type/token*, Neil et Andrea ont un ratio supérieur à 0.4 tandis que celui d'April et Shirley est compris entre 0.3 et 0.4. Cristina, Gary et Jenna ont un ratio entre 0.2 et 0.3. Comme lors du premier entretien, nous constatons au nombre de *tokens* que Jenna a parlé plus que la majorité des apprenants et Andrea a été particulièrement peu loquace, ce qui affecte la représentativité de leur ratio. Pour le reste des apprenants, nous comptabilisons un nombre de *tokens* compris entre 736 et 1159 ce qui offre une homogénéité somme toute relative.

Progression ratio *type/token*

Afin d'avoir une représentation visuelle de la progression des apprenants entre les deux temps, nous avons représenté les valeurs du ratio aux deux temps dans un graphique (Figure 9).

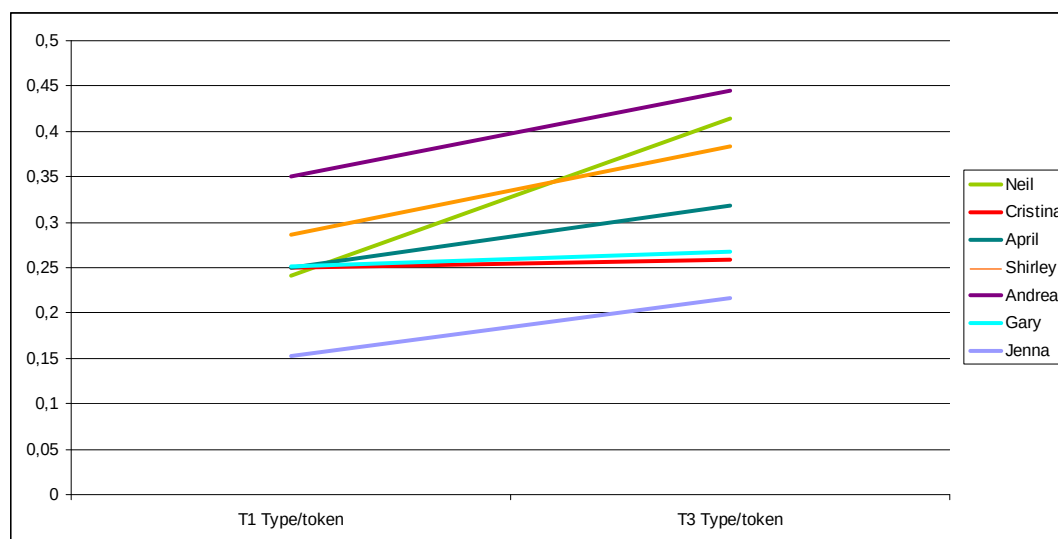


Figure 9 : Progression du ratio *type/token* aux deux temps par apprenants

Nous observons que globalement les apprenants augmentent la diversité de leur lexique entre le T1 et le T3. Le nombre de *tokens* entre le T1 et le T3 est toutefois très différent pour certains apprenants. Par exemple, Jenna qui au T1 avait produit 2969 *tokens* n'en produit plus que 1722 au T3. Cette différence limite donc la valeur du ratio *type/token* et doit nous inciter à considérer les valeurs avec prudence. Cette réserve étant posée, il s'avère que la tendance générale est à la progression pour tous les apprenants. La valeur de cette progression est forte pour certains apprenants, comme par exemple Neil et Shirley. L'accroissement du ratio de Gary, Cristina et April est beaucoup moins marqué, ce qui semble indiquer que ces apprenants ont fait moins de progrès en lexique.

Comme dans la partie traitant des liaisons nous avons mis en perspective les résultats sur la diversité lexicale avec les données quantitatives sur le réseau social des apprenants analysées dans la partie 6.1 (Tableau 18).

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
T1 Type	336	405	284	214	265	454	342
T1 Token	1387	1615	1135	611	924	2969	1361
T1 Ratio Type/Token	0,242	0,250	0,250	0,350	0,287	0,153	0,251
T3 Type	350	300	235	126	286	373	306
T3 Token	845	1159	736	283	747	1722	1141
T3 Ratio Type/Token	0,414	0,259	0,319	0,445	0,383	0,217	0,268
Contacts francophones	31%	31%	39%	36%	46%	44%	61%
Durée des contacts francophones (min)	482	397	761	536	1742	1696	1533

Tableau 18 : Nombre de types et de tokens et ratio type/token aux deux temps et contacts francophones notés dans les carnets de bord

Nous ne constatons aucune relation claire entre contacts francophones et diversité lexicale. Ainsi, Neil, Andrea, April et Shirley augmentent de manière assez forte leur diversité lexicale entre le T1 et le T3 jusqu'à atteindre un ratio de 0.414 pour Neil ou supérieur à 0.3 pour April et Shirley. Un d'entre eux (Neil) fait partie des apprenants aux indices de contact les plus faibles (31 % pour la proportion de contacts anglophones et 483 mn pour la durée) tandis qu'Andrea, April et Shirley ont des taux de contacts francophones plus élevés (de 36 à 46 % pour la proportion et de 536 à 1742 mn pour la durée). De plus, Gary et Jenna, n'augmentent pas leur diversité lexicale de manière forte entre les deux temps alors que leurs indices de contacts francophones comptent parmi les plus élevés (44 et 61 % pour la proportion ; 1533 et 1696 mn pour la durée).

Toutefois, comme nous l'avons expliqué lors de la présentation du ratio *type/token*, les fortes divergences du nombre total de *tokens* entre apprenants ne permettent pas de comparer les valeurs des apprenants avec toute la précision nécessaire. En outre, l'observation des progrès linguistique s'effectue sur une période courte (trois mois), pendant laquelle les évolutions peuvent être moins marquées et plus difficile à interpréter, les résultats obtenus pourraient également indiquer que l'acquisition lexicale n'est pas directement influencée par le nombre de contacts avec des locuteurs natifs. Ils doivent être précisés en identifiant l'influence que peut avoir la classe de langue sur les acquisitions lexicales

Conclusion

Dans ce travail, nous avons décrit les réseaux sociaux de sept apprenants d'origine américaine en contexte de SA en France. Par le biais du concept de réseau social, nous souhaitions déterminer avec rigueur et précision l'environnement social et langagier auquel étaient confrontés ces apprenants lors de leur séjour. Nous avons ainsi constaté que sur sept apprenants, deux entretenaient des contacts amicaux denses et diversifiés avec des locuteurs natifs de la L2, le français, tandis que les cinq autres avaient principalement développé une sociabilité en lien étroit avec des locuteurs natifs de leur L1. Les deux apprenants intégrés à un réseau francophone ont rapporté avoir un usage plus fréquent de la L2 dans leurs interactions quotidiennes que les cinq autres apprenants. Les résultats de cette étude suggèrent donc que les bénéficiaires d'un séjour d'étude à l'étranger ne saisissent pas nécessairement l'opportunité qui leur est donnée de communiquer en L2 dans un cadre social autre que celui des échanges avec la famille d'accueil. Leurs propos, recueillis par entretien, ont permis d'avancer des hypothèses sur certaines causes de ces difficultés d'intégration dans la communauté d'accueil : l'anxiété face aux locuteurs natifs et l'attraction des relations entretenues avec des compatriotes impliqués dans le même programme d'échange.

Nous avons également analysé les productions orales des apprenants afin de déterminer si les réseaux sociaux développés avaient une influence directement observable sur l'apprentissage de deux indices linguistiques sensibles à l'input. En ce qui concerne la liaison, le résultat remarquable concerne l'acquisition des liaisons facultatives, qui forment une variable sociolinguistique. En effet, il semblerait que les apprenants ayant le moins de contacts avec des locuteurs natifs augmentent leur taux de réalisation de liaisons facultatives tandis que ceux qui ont construit un réseau composé de partenaires francophones natifs baissent leur taux de réalisation et se rapprochent ainsi de l'usage non formel des natifs. L'évolution inégale de l'usage de cette variable sociolinguistique semble donc fournir un indicateur intéressant des apprentissages qui s'effectuent dans le contexte de la socialisation amicale avec des natifs. En ce qui concerne le lexique nous n'avons pas constaté de relation claire entre la progression de la diversité lexicale dans les productions orales entre T1 et T3 et le nombre de contacts avec des natifs. Sous réserve de confirmation, ces résultats suggèrent que la diversité du lexique des apprenants en contexte de SA n'est pas directement liée aux contacts avec des natifs.

Ces deux observations aboutissent à l'hypothèse que la relation entre acquisition de la L2 et sociabilité dans un réseau de pairs natifs est plus directement observable en termes d'acquisition sociolinguistique qu'en termes d'acquisition linguistique. En effet, lors d'études précédentes, les auteurs ont constaté que les apprenants se rapprochaient de l'usage natif de variables sociolinguistiques (Howard, 2005, Mougeon & al, 2002, Regan, 2002 et Thomas, 2002). Toutefois, l'influence du contexte de SA était observée dans sa globalité et les causes déterminant ces changements n'avaient donc pas été explorées. Au contact de francophones qu'ils fréquentent dans des situations familières, les étudiants en contexte de SA pourraient progresser vers une variété de français qui n'est pas la forme standard, alors que les variétés standard seraient acquises au sein de l'institution de formation.

Sur le plan méthodologique, notre travail visait à recueillir des données sur les relations sociales à l'aide de deux techniques : le carnet de bord et le questionnaire. Cette double approche était destinée à garantir une certaine objectivité, puisqu'elle permet de recouper des données issues de sources distinctes. En outre, le carnet de bord limite l'effet de rétrospection et le questionnaire aboutit à une quantification plus précise. Ainsi, notre analyse de la sociabilité des apprenants est plus fine que celle établie dans les études précédentes (Milton & Meara, 1995 et Segalowitz & Freed, 2004) car nous nous sommes basé non pas sur des événements relatés par les apprenants dans des carnets de bord ou sur un questionnaire rempli a posteriori mais nous avons préféré leur proposer un cadre les conduisant à produire des données précises sur leurs contacts : fréquence, durée, langue utilisée.

Une seconde caractéristique méthodologique de notre travail est la description détaillée et la représentation graphique de la sociabilité des apprenants par le biais du concept de réseau social. L'outil graphique que nous avons élaboré aboutit à une image à la fois plus globale et plus approfondie de la sociabilité en contexte de SA. En effet, en intégrant les dimensions linguistiques (contact anglophone ou francophone) et le secteur de sociabilité (amitié ou famille) il est possible d'appréhender rapidement le type de socialisation pour chaque apprenant. Par ailleurs, cette représentation permet de visualiser la nature des relations, la force et le type de lien unissant les membres du réseau ainsi que la fréquence des interactions.

La troisième caractéristique méthodologique de notre travail concerne les données quantitatives que nous avons extraites des carnets de bord et la mise en regard de ces résultats avec deux acquisitions spécifiques. A notre connaissance, une telle tentative n'avait jamais été mise en œuvre si systématiquement dans les études sur le contexte de SA.

Notre analyse microsociologique ne concernait que sept apprenants anglophones en séjour en France. Il serait nécessaire d'élargir ce travail auprès d'un échantillon plus large. De plus, suivre longitudinalement l'évolution des réseaux sociaux du début à la fin du séjour, permettrait de comprendre l'élaboration des différents types de sociabilité et il serait ainsi possible de les lier plus précisément aux apprentissages. En outre, il serait intéressant d'affiner notre analyse de la sociabilité à partir du concept de réseau social et d'observer si des modélisations de réseau sont possibles et généralisables. Nous pourrions ainsi examiner si des acquisitions particulières correspondent à chaque modèle de réseau. Par exemple, différentes variétés de français pourraient être apprises selon que l'apprentissage s'effectue à travers le réseau amical ou à travers les cours de L2 suivis dans le cadre de l'institution d'enseignement. Finalement, il serait souhaitable de recueillir directement des données langagières sur les usages effectifs des apprenants et ceux de leurs contacts, dans les différents secteurs de socialisation.

Dans le temps restreint de l'élaboration de ce mémoire, nous avons tenté de poser des bases méthodologiques et d'élaborer des hypothèses pour une étude systématique des liens entre acquisition, input et socialisation dans le contexte de séjour d'étude à l'étranger. Cette étude systématique compléterait les travaux – par exemple sociolinguistique – qui ont mis en évidence des relations entre la diversité des usages linguistiques et les relations sociales.

Bibliographie

- Ågren, J. (1973). Etude sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique: fréquences et facteurs. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ahmad, M. (1993). *Vingt heures de français parlé...Aspects phonétiques de la liaison*. Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble.
- Achard, M. (2008). Teaching construal : cognitive pedagogical grammar. In P. Robinson & N. Ellis. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (pp.432-455) New York NY : Routledge.
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Auer, P., Barden, B. & Großkopf, P. (2000) Long-term linguistic accommodation and its sociolinguistics interpretation : evidence from the inner-German migration after the Wende. In K. Mattheier (Ed.) *Dialect and migration in a changing Europe*. (pp.79-98) New-York : Peter Lang
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85.
- Bassetti, B. (2009). Orthographic input and second language phonology. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.) *Input matters in SLA*. (pp. 191-206). Bristol : Multilingual Matters.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Broché.
- Boë, L.-J. & Tubach, J.-P. (1992). *De A à Zut: dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Ellug.
- Bolger, N., Davis, A., Rafaeli, E. (2003). Diary methods, capturing life as it is lived. *Annual Review of psychology*, 54, 579-616.
- Booij, G. & De Jong, D. (1987). The domain of liaison: theories and data. *Linguistics*, 25, (5), 1005-1025.
- Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2010). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221-241.
- Brecht, R.D., Davidson, D.E. & Ginsberg, R.B. (1995). *Predictors of foreign language gain during study abroad*. In B. Freed (Ed.) *Second language acquisition in a study abroad context*. (pp.37-66). Amsterdam : John Benjamins.

- Bybee, J. (2008) Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. Ellis. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. (pp.216-236) New York NY : Routledge.
- Carroll, S.E. (2001). *Input and evidence : The raw material of second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.
- Chevrot, J.-P., Chabanal, D. & Dugua, C. (2007). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage: trois études de cas. *French Language Studies* 17 (2007), 103–128.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding : the Pisa lectures*. Berlin, New-York : Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1990). Sur la nature, l'utilisation et l'acquisition du langage. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 19, 21-44.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morpho-syntactic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-48.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* , 16, 3-22.
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. In Lyche, C. (Ed.), *French Generative Phonology: Retrospective and Perspectives* (pp.95-129). Salford: ESRI.
- Dufon, M.A. & Churchill, E. (2006). *Language learners in study abroad contexts*. Multilingual Matters.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008) French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*. 18/1: 33-66.
- Ellis, N. (1996). Sequencing in SLA Phonological memory, chunking and points of order. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implication for theories of implicit and explicit acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usage du français*. Paris: Edition du Seuil.

- Flege, J.E. & Liu, S. (2001). The effect of experience on adult's acquisition of a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 527-552.
- Freed, B. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers : The interdisciplinary journal of study abroad*, 4 (2), 31-60.
- Freed, B., So, S. & Lazar, N. (2003). Language learning abroad : how do gains in written fluency compare to oral fluency in French as a second language? *Association of Departments of Foreign Language Bulletin*, 34, 34-40.
- Freed, B. F., Dewey, D. P., Segalowitz, N., & Halter, R. (2004). The Language Contact Profile. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 349–356.
- Goodman, J.C., Dale, P.S. & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child language*, 35, 515-531.
- Hausberger, M. (2002). L'étourneau, génie de la communication? *Sciences Humaines*, hors-série 35, 24-25.
- Henry, L., Barbu, S., Lemasson, A. & Hausberger, M. (submitted). Dialects in animals evidence, development and potential functions.
- Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde - Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel. *CORELA - Numéros spéciaux - Colloque AFLS*
- Hilton, H. (2003) L'accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas de francophones apprenant l'anglais *CORELA* 2, 25-43.
- Isabelli-Garcia, C. (2006). Study abroad social networks, Motivation and Attitudes : Implications for second language acquisition. In M.A. Dufon & E. Churchill (Eds.) *Language learners in study abroad contexts*. (pp.231-258). Multilingual Matters.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kemmer, S. & Barlow, M. (2000). Introduction : a usage-based conception of language. In M. Barlow & S. Kemmer (Eds.). (pp. vii-xxviii). *Usage-based models of language*. Stanford, California: CSLI Publications.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis : Issues and implications*. London : Longman.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Oxford. : Blackwell.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Editions de Minuit.

- Labov, W. (2001). *Principles of Linguistic Change*, vol. 2 : Social Factors. Oxford : Blackwell.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition : What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-324.
- Long, M.H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C.G. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. (pp.377-393). Rowley, MA : Newbury House.
- Matthey, M & Véronique, D. (2004) . Trois approches de l'acquisition des LE : enjeux et perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 21, 204-223.
- Miller, L. & Ginsberg, R.B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. Freed (Ed.) *Second Language acquisition in a study abroad context*. (pp.293-316). Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins.
- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Basil Blackwell.
- Milroy, L. (2002). Social Networks. In J. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), *Handbook of language variation and change* (pp. 549-571). Oxford : Blackwell.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics Method and interpretation*. Oxford : Blackwell.
- Milroy, L. & Wei, L. (1995). A social network approach to code-switching : the example of a bilingual community in Britain. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker : two languages : cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 136-157) London : Cambridge University Press.
- Milton, J. & Meara, P. (1995). How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language. *ITL Institut voor togepaste linguistik*, 107-08, 17-34.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Toronto : Multilingual Matters.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Oxford University Press.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002) Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 17, 7-50.
- Moyer, A. (2009). Input as a critical means to an end : quantity and quality of experience in L2 phonological attainment. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.) *Input matters in SLA*. (pp. 159-174). Bristol : Multilingual Matters.

- Naigles, L.R. & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before other verbs. Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of child language*, 25 (1), 95-120.
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds.) *The Handbook of child language* (pp.73-94). Oxford, Cambridge : Blackwell.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 165-197.
- Pellegrino, V.A. (1998). Student perspectives on language learning in a study abroad context. *Frontiers : The interdisciplinary journal of study abroad*, 4 (2), 91-120.
- Piaget, J. (1954). *The origins of intelligence*. New York: Basic Books.
- Polyani, L. (1995). Language learning and living abroad : stories from the field. In B. Freed (Ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*. (pp.271-291). Philadelphia : John Benjamins.
- Porquier, R & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Hatier.
- Piske, T. & Young-Scholten, M. (Eds.). (2009). *Input matters in SLA*. Bristol : Multilingual Matters.
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, 123-142.
- Robinson, P. & Ellis, N. (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York NY : Routledge.
- Segalowitz, N. & Freed, B. (2004) Context, contact and cognition in oral fluency acquisition : learning Spanish in "at home" and 'study abroad" contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-99.
- Stoeckel, V. & Siccardi, A. (2004). Liaison et segmentation des mots chez un enfant québécois de 44 mois - Exploitation d'un corpus dense. Mémoire de maitrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Tomlin, R. (1990). Functionalism in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (2), 155-178.

- Torras Cherta, M.R., Tragant Mestres, E. & Garcia Bermejo, M.L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 10, 127-157.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 17, 101-121.
- Véronique, D. (2002). Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère : présentation éditoriale. *Marges linguistiques*, 4, 1-8.
- Véronique, D. (2010). Le traitement de l'input dans l'acquisition des langues étrangères. *Language, Interaction and Acquisition*, 1 (2), 159-164.
- Wauquier-Gravelines, S. & Braud, V. (2005). Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français. *Langages*, 158, 53-65.
- White, L. (2003). *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wilkinson, S. (1998a). Study abroad from the participants' perspective : A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals*, 3 (1), 23-39
- Wilkinson, S. (1998b). On the nature of immersion during study abroad : Student perspectives. *Frontiers : The interdisciplinary journal of study abroad*, 4 (2), 121-138.

Annexe

Annexe 1 : Nombre et durée (en minutes) des contacts en fonction de la langue et des types de relation notés dans le carnet

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
Contacts francophones							
% Nombre de contacts famille d'accueil	25% 15/61	26% 15/58	5% 4/71	25% 16/64	33% 33/100	-	13% 9/68
% Durée contacts famille d'accueil	13% 379/3018	7% 260/3362	8% 210/2657	15% 346/2236	26% 1540/5947	-	7% 272/3640
% Nombre de contacts amicaux locuteurs natifs	-	-	-	-	-	53% 33/62	31% 21/68
% Durée contacts amicaux locuteurs natifs	-	-	-	-	-	61% 1413/2326	39% 1427/3640
% Nombre de contacts amicaux locuteurs non-natifs	-	-	18% 13/71	-	-	-	-
% Durée contacts amicaux locuteurs non-natifs	-	-	19% 519/2657	-	-	-	-
% Nombre de contacts avec professeurs	1.5% 1/61	2% 1/58	3% 2/71	1.5% 1/64	2% 2/100	-	-
% Durée contacts avec professeurs	0.3% 10/3018	1% 46/3362	0.2% 7/2657	1% 32/2236	0.5% 25/5947	-	-
% Nombre de contacts avec responsable d'échange	3% 2/61	3% 2/58	4% 3/71	4.5% 3/64	4% 4/100	3% 2/62	-
% Durée contacts avec responsable du programme d'échange	1.7% 50/3018	3% 91/3362	0.5% 14/2657	3% 74/2236	1.5% 97/5947	3% 71/2326	-
% Nombre de contacts avec personnes rencontrées exceptionnellement	1.5% 1/61	-	8% 6/71	4.5% 3/64	7% 7/100	5% 3/62	-
% Durée de contacts avec personnes rencontrées exceptionnellement	1.5% 43/3018	-	0% 1/2657	4 % 84/2236	1.5% 80/5947	2% 49/2326	-
Contacts anglophones							
% Nombre de contacts amicaux	68% 42/61	69% 40/58	60% 43/71	64% 41/64	54% 54/100	39% 24/62	56% 38/68
% Durée des contacts amicaux	84% 2536/3018	88% 2965/3362	71% 1896/2657	76% 1700/2236	70% 4205/5947	33% 773/2326	53% 1944/3640

Annexe 2 : Liaisons obligatoires et facultatives aux trois temps

	Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
LO entretien							
T1 LOR Entretien	93	108	62	59	68	153	103
T1 LONR Entretien	0	11	0	1	2	10	0
Total T1 LO Entretien	93	119	62	60	70	163	103
% T1 LOR Entretien	100,00%	90,76%	100,00%	98,33%	97,14%	93,87%	100%
T2 LOR Entretien	80	80	47	38	116	166	186
T2 LONR Entretien	3	2	3	1	2	4	0
Total T2 LO entretien	83	82	50	39	118	170	186
% T2 LOR entretien	96%	97,56%	94%	97,43%	98,30%	97,64%	100%
T3 LOR Entretien	48	70	32	22	44	62	65
T3 LONR Entretien	0	1	0	0	0	1	1
Total T3 LO Entretien	48	71	32	22	44	63	66
% T3 LOR Entretien	100%	98,59%	100%	100%	100%	98,41%	98,48%
LF entretien							
T1 LFR Entretien	24	35	41	13	15	40	8
T1 LFNR Entretien	67	94	39	44	55	127	86
Total T1 LF Entretien	91	129	80	57	70	167	94
% T1 LFR Entretien	26,37%	27,13%	51,25%	22,81%	21,43%	23,95%	8,51%
T2 LFR Entretien	43	18	20	7	30	46	35
T2 LFNR Entretien	112	115	62	38	100	159	149
Total T2 LF entretien	155	133	82	45	130	205	184
% T2 LFR entretien	27,74%	13,53%	24,39%	15,56%	23,08%	22,44%	19,02%
T3 LFR Entretien	28	25	9	6	7	18	5
T3 LFNR Entretien	50	66	29	16	49	93	80
Total T3 LF entretien	78	91	38	22	56	111	85
% T3 LFR entretien	35,90%	27,47%	23,68%	27,27%	12,50%	16,22%	5,88%

Annexe 3 : Type/token aux trois temps par apprenants

		Neil	Cristina	April	Andrea	Shirley	Jenna	Gary
T1	Type	336	405	284	214	265	454	342
T1	Token	1387	1615	1135	611	924	2969	1361
T1	Type/token	0,24224946	0,25077399	0,25022026	0,3502455	0,28679654	0,15291344	0,25128582
T2	Type	389	373	248	241	344	418	477
T2	Token	1600	1607	1061	583	1417	2760	2209
T2	Type/token	0,243125	0,23210952	0,23374175	0,41337907	0,24276641	0,15144928	0,21593481
T3	Type	350	300	235	126	286	373	306
T3	Token	845	1159	736	283	747	1722	1141
T3	Type/token	0,41420118	0,25884383	0,31929348	0,44522968	0,38286479	0,21660859	0,2681858

Annexe 4 : Carnet de bord : Tableau pour chaque page et consignes présentes sur la première page

Prénom(s)	Durée	Langue	N ou N.N	U ou H.U	H.U Lieu?	Thème	Amitié	Connaissance

1. **Prénom (s)** : Indiquez le ou les prénom (s) de la ou les personne (s) avec qui vous avez une conversation
2. **Durée** : Indiquez combien de temps la conversation a duré (en minutes)
3. **Langue utilisée** : Indiquez quelle langue (français, anglais, autres) vous avez utilisé lors de cette conversation
4. **Locuteur Natif ou Non-Natif** : Indiquez si la personne avec qui vous avez discuté est locuteur natif de la langue utilisée ou non-natif. (Notez N. pour Natif et N.N. pour non-natif)
5. **Université ou Hors Université** : Indiquez si vous avez discuté avec cette personne a l'université ou hors de l'université. (Notez U. pour Université et H.U. pour Hors de l'université).
6. **Hors Université, Lieu?** : Si votre échange a eu lieu hors de l'université indiquez le lieu où cette conversation a eu lieu
7. **Thème** : Indiquez le thème général de la conversation
8. **Amitié** : Indiquez le lien affectif que vous avez avec cette personne sur une échelle de 0 à 4 :
 0 : je n'aime pas cette personne,
 1: j'aime peu,
 2 : j'aime assez bien,
 3 : j'aime bien,
 4 : nous sommes très proches,
 N: je ne sais pas
9. **Connaissance** : Indiquez sur une échelle de 0 à 4 si :
 0 : je ne connais pas cette personne,
 1: je connais peu,
 2 : je connais assez bien,
 3 : je connais bien,
 4 : je connais très bien,
 N: je ne sais pas

Annexe 5 : Questionnaire réseau social

Prénom :	Age :
Sexe :	
Langue utilisée :	Locuteur natif ou non natif :
Lien : <u>En France :</u>	Lien : <u>Aux Etats-Unis :</u>
Un membre de la famille d'accueil : père, mère, frère, sœur	Un membre de la famille : père, mère, frère, sœur
Un ami américain	Un ami
Un ami français	Autre :
Un ami (autre nationalité :	
Un professeur	
Le directeur du programme	
Autre :	
Fréquence d'interactions : Dans la vie quotidienne, vous vous voyez :	<i>Jamais</i>
	<i>Une fois par mois environ</i>
	<i>Plusieurs fois par mois</i>
	<i>Plusieurs fois par semaine</i>
	<i>Tous les jours</i>
Lieu de fréquentation Vous vous voyez à l'université?	Oui
	Non
Université A l'université, vous parlez ensemble :	<i>Jamais</i>
	<i>Une fois par mois environ</i>
	<i>Plusieurs fois par mois</i>
	<i>Plusieurs fois par semaine</i>
	<i>Tous les jours</i>
Hors Université En dehors de l'université, vous vous voyez :	<i>Jamais</i>
	<i>Une fois par mois environ</i>
	<i>Plusieurs fois par mois</i>
	<i>Plusieurs fois par semaine</i>

		<i>Tous les jours</i>	
Contexte et activités : Si vous vous voyez en dehors de l'université, dans quel contexte et lors de quel type d'activités?			
		Activités associatives (sports, cours de danse...)	
		Sorties en ville (journée)	
		Sorties en ville (soirée)	
		Loisirs personnels	
		Autres :	
Précisions éventuelles :			
Vous l'appréciez:		Vous vous connaissez:	
Pas du tout	0	Pas du tout	0
Un peu	1	Un peu	1
Assez Bien	2	Assez Bien	2
Bien	3	Bien	3
Vous êtes très proches	4	Vous êtes très proches	4
Ne sait pas	N	Ne sait pas	N
Durée: Vous vous connaissez depuis :		La rentrée de septembre 2010	
		mois	
		Quelques semaines	
		Autre :	
Amis en commun : Avez vous des amis en commun?		Oui	
		Non	
Amis en commun : Prénoms?			

Annexe 6 : Tableaux de classement des contextes de liaisons
réalisés par Stoeckel et Siccardi (2004) et corrigé par A. Nardy

LIAISONS OBLIGATOIRES

Contexte A dans JFLS			
TABLEAU A : Contexte « dét + X »			
X vaut pour un adj qualificatif, pour un nom, pour un autre dét, pour un adv.			
A 1 les + X	A 7 tes + X	A 12 deux + X	A 18 aux + X
A 2 un + X	A 8 son + X	A 13 trois + X	A 19 nos + X
A 3 des + X	A 9 ses + X	A 14 six + X	A 20 cent + X
A 4 mon + X	A 10 leurs + X	A 15 huit + X	A 21 quelques + X
A 5 mes + X	A 11 ces + X	A 16 dix + X	A 22 Aucun + X
A 6 ton + X		A 17 vingt + X	

Contexte B dans JFLS	
TABLEAU D : Contexte « pronom personnel placé devant le Vb + X »	
- X peut être un autre pronom personnel placé devant le Vb ou le Vb lui-même.	
<i>On_y va ; je vais les_acheter</i>	
D 1 les + X	D 5 nous + X
D 2 en + X	D 6 vous + X
D 3 ils + X	D 7 on + X
D 4 elles + X	

Contexte C dans JFLS		
TABLEAU J : Contexte qui regroupe toutes les expressions figées.		
J 1 tout + à coup	J 7 vingt + et un	J 13 vis + à vis
J 2 tout + à l'heure	J 8 vingt + huit	J 14 Etats + Unis
J 3 peut + être	J 9 temps + en temps	J 15 c'est + à-dire
J 4 avant + hier	J 10 de haut + en bas	
J 5 tout + à fait	J 11 de bas + en haut	
J 6 dix + huit	J 12 tout + en bas	

Contexte D dans JFLS	
TABLEAU K : Contexte « pronom après le verbe ». <i>Allons_y !; parles_en ! où va-t-on ?</i>	
K 1 verbe à l'impératif + en	K 3 forme interrogative (a-t-il ?)
K 2 verbe à l'impératif + y	

LIAISONS FACULTATIVES

Contexte E dans JFLS	
TABLEAU B : Contexte « adj pré-nominal ou p.p. + X » - adjectif et X appartiennent au même GN - X vaut pour un N, un autre adj, un mot invariable. <i>Grand_oeil ; de gros_affreux mensonges ; long_à venir</i>	
B 1 adj sg + N	B 4 adj pl + adj
B 2 adj pl + N	B 5 adj sg + mot invariable
B 3 adj sg + Adj	B 6 adj pl + mot invariable

TABLEAU L : Contexte « adj post-nominal ou p.p. +X ». - adj et X appartiennent au même GN. - X vaut pour un mot invariable. <i>Des perles difficiles_à enfiler</i>	
L 1 N + adj sg + X	
L2 N + adj pl + X	

Contexte F dans JFLS	
TABLEAU C : Contexte « N pl + X » - N et X appartiennent au même GN. - X vaut pour un adj ou pour un mot invariable. <i>Des règles_arrondies</i>	
C 1 N pl + adj	C 3 N pl + N pl
C 2 N pl + mot invariable	

Contexte G dans JFLS		
TABLEAU E : Contexte «finale du Vb avoir + X » - X peut être un p.p., un dét, etc. <i>Tu as _eu chaud ; ils ont_un chat</i>		
E 1 tu as + X	E 11 tu aurais + X	E 21 que nous ayons + X
E 2 nous avons + X	E 12 il aurait + X	E 22 que vous ayez + X
E 3 vous avez + X	E 13 nous aurions + X	E 23 qu'ils aient + X
E 4 ils ont + X	E 14 vous auriez + X	E 24 ayant + X
E 5 j'avais + X	E 15 ils auraient + X	E 25 il avait + X
E 6 tu avais + X	E 16 tu auras + X	E 26 ça avait + X
E 7 nous avions + X	E 17 nous aurons + X	E 27 qu'il y ait + X
E 8 vous aviez + X	E 18 vous aurez + X	E 28 on avait + X
E 9 ils avaient + X	E 19 ils auront + X	
E 10 j'aurais + X	E 20 que tu aies + X	

Contexte H dans JFLS		
TABLEAU F : Contexte « finale du Vb être + X ». - X peut être un p.p., un dét, etc.		
F 1 je suis + X	F 13 je serais + X	F 25 qu'il soit + X
F 2 tu es + X	F 14 tu serais + X	F 26 que nous soyons + X
F 3 il est + X	F 15 il serait + X	F 27 que vous soyez + X
F 4 nous sommes + X	F 16 nous serions + X	F 28 qu'ils soient + X
F 5 vous êtes + X	F 17 vous seriez + X	F 29 c'est + X
F 6 ils ont + X	F 18 ils seraient + X	F 30 étant + X
F 7 j'étais + X	F 19 tu seras + X	F 31 c'était + X
F 8 tu étais + X	F 20 nous serons + X	F 32 on est + X
F 9 il était + X	F 21 vous serez + X	F 33 on était + X
F 10 nous étions + X	F 22 ils seront + X	F 34 que ce soit + X
F 11 vous étiez + X	F 23 que je sois + X	
F 12 ils étaient + X	F 24 que tu sois + X	

Contexte I dans JFLS		
TABLEAU G : Contexte «autre Vb + X » - X peut être un adj, un dét, etc. <i>Je veux manger_un bagel ; elle semblait_adorable ; il dort_encore</i>		
G 1 FV terminées par «s » ou « x » à l'écrit aux 1^{ère} et 2^{ème} personnes du sg du présent. (Ex : je veux, je vois, tu veux)	G 5 FV terminées par « -(i)ez »	G 10 FV du futur terminées par « -as » (tu prendras)
	G 7 FV de l' imparfait ou du conditionnel terminées par « -ais »	G 11 FV au participe présent « -ant »
G 2 FV terminées par « t » ou « d » à l'écrit à la 3^{ème} personne du sg présent. (Ex : il vient, il vend)	G 8 FV de l' imparfait ou du conditionnel terminées par « -ait »	G 12 participe passé terminé par « s ». (Ex : il a pris)
		G 13 participe passé terminé par « t ». (Ex : il a écrit)
G 3 FV terminées par « -ions »	G 9 FV du présent ou du futur terminées par « -ont » (Ex : ils vont, ils prendront)	G 14 Vb avec infinitif en « -er ». (Ex : aller à l'école)
G 4 FV terminées par « -ent »		G 15 Vb à l' impératif avec finale en « s » + X : <i>viens_ici</i>

Contexte J dans JFLS		
TABLEAU H : Contexte «mot invariable + X ». - les mots invariables peuvent être des adverbes, des prépositions, des conjonctions. <i>En_Espagne ; quand_un ; extremement_apprécié ; mais_attention</i>		
H 1 pas + X (pas_idiot)	H 13 après + X (après_avoir) <i>(cf. M & G)</i> Après_il est allé = pas LF Après_une = LF	H 25 beaucoup + X
H 2 très + X	H 14 mais + X Mais_il = contexte de LF	H 26 rien + X
H 3 trop + X	H 15 puis + X	H 27 soit + X

H 4 jamais + X	H 16 quand + X	H 28 alors + X (cf. M & G) <i>Alors_on en repioche = PAS LF</i> <i>Alors_on en a 25 = PAS LF</i>
H 5 souvent + X	H 17 tout + X	H 29 temps + X
H 6 toujours + X	H 18 plus + X	H 30 fois + X
H 7 adverbe en -ment + X	H 19 bien + X	H 31 comment + X <i>Comment_il s'appelle (cf. M & G)</i>
H 8 en + X (en_amande)	H 20 moins + X	H 32 maintenant + X
H 9 dans + X (dans_un lit)	H 21 chez + X	H 33 assez + X
H 10 sous + X (sous_un lit)	H 22 avant + X	H 34 dessus + X
H 11 devant + X	H 23 depuis + X	H 35 plein + X
H 12 dessous + X	H 24 plusieurs + X	H 36 mieux + X : <i>mieux_avec</i>

LIAISONS INTERDITES

TABLEAU I : Contexte « X + mot à l'initiale <i>h</i> aspiré ». - X peut être un déterminant (ex : un haricot), un adjectif (ex : gros haricot).	
I 1 les + nom à l'initiale <i>h</i> aspiré	I 3 un + nom à l'initiale <i>h</i> aspiré
I 2 des + nom à l'initiale <i>h</i> aspiré	I 4 gros + nom à l'initiale <i>h</i> aspiré
I 5 petit + nom à l'initiale <i>h</i> aspiré	



Davis n° 236

Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.