

**Birkbeck ePrints: an open access repository of the
research output of Birkbeck College**

<http://eprints.bbk.ac.uk>

Dewaele, J-M. and Wourm, N. (2002) L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* 7 (2): 129-143

This is an exact copy of a paper published in *Revue française de linguistique appliquée* (ISSN 1386-1204). This version is freely available from the publisher at:

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0139

All articles available through Birkbeck ePrints are protected by intellectual property law, including copyright law. Any use made of the contents should comply with the relevant law.

Citation for this version:

Dewaele, J-M. and Wourm, N. (2002) L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *London: Birkbeck ePrints*. Available at: <http://eprints.bbk.ac.uk/archive/00000714>

Citation for the publisher's version:

Dewaele, J-M. and Wourm, N. (2002) L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée* 7 (2): 129-143

<http://eprints.bbk.ac.uk>

Contact Birkbeck ePrints at lib-eprints@bbk.ac.uk

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0139

L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère

par Jean-Marc DEWAELE et Nathalie WOURM

| Publications Linguistiques | Revue Française de Linguistique Appliquée

2002/2 - Volume VII

ISSN 1386-1204 | pages 139 à 153

Pour citer cet article :

— Dewaele J.-M. et Wourm N., L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère, Revue Française de Linguistique Appliquée 2002/2, Volume VII, p. 139-153.

Distribution électronique Cairn pour Publications Linguistiques.

© Publications Linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère

Jean-Marc Dewaele et Nathalie Wourm
University of London

Résumé : La présente étude fait le point sur les recherches dans l'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. Le point de départ est le "hardware", c'est-à-dire le cerveau du bilingue et le stockage de différents types d'information pragmatique et linguistique. Ensuite nous adoptons une perspective d'enseignant et considérons comment l'aspect sociopragmatique de la langue cible est intégré dans les manuels de langue et dans les classes de langue. Enfin nous passons en revue un certain nombre d'études sur l'enseignement, l'acquisition et l'usage de la compétence sociolinguistique et pragmatique en langue étrangère. Les implications théoriques et didactiques de ces recherches sont traitées dans la dernière partie de l'étude.

Abstract The present study offers an overview of research on the acquisition of sociopragmatic competence in a foreign language. Our starting point is the "hardware", i.e. the bilingual brain and the storage of different types of pragmatic and linguistic information in it. We then adopt a teacher's perspective by looking at how sociopragmatic aspects of the target language are integrated in language courses and language classes. We go on to consider a number of studies on the teaching, the acquisition and the use of sociolinguistic and pragmatic competence in the target language. A number of studies on the teaching, the acquisition and the use of sociolinguistic and pragmatic competence in the target language are then considered. Theoretical and didactical implications are presented in the final part of the study.

1. Introduction

Tout professeur de langue sait que certaines choses s'enseignent plus facilement que d'autres et tout apprenant est conscient que certains éléments de la langue cible s'apprennent plus aisément. Il n'existe cependant aucune unanimité sur ce qui est facile et difficile (cf. Burns, 1998). Le niveau de l'apprenant détermine son opinion sur ce qui constitue les obstacles dans la nouvelle langue. Dans un premier temps l'apprenant dira que la grammaire française est difficile. Cela signifie généralement la complexité des systèmes morphologique et syntaxique. La prononciation est souvent perçue comme moins problématique, probablement parce qu'elle ressemble à celle du professeur (non-natif) et qu'elle n'empêche pas la communication. Le lexique est considéré comme plutôt facile, puisque tout le monde peut apprendre de nouveaux mots. L'apprenant qui dépasse les

stades basique, post-basique et intermédiaire commence à se rendre compte que l'horizon, où il/elle imagine que se situe la parfaite maîtrise de la langue cible, recule au fur et à mesure qu'il/elle surmonte les obstacles linguistiques. Comme dit l'adage, plus on sait, plus on se rend compte qu'on sait peu. C'est surtout le domaine de la sociopragmatique, définie comme "l'interface sociologique de la pragmatique" (Leech, 1983, 10), qui est difficile à pénétrer par l'apprenant, et difficile à enseigner par le professeur.

La sociopragmatique est cependant fondamentale pour la communication : elle est liée aux perceptions sociales qui sont à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative par des participants (Kasper, 1997, 2001). Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en français, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde le sacré participe passé, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques. Il est possible de dresser une liste de ces mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner les nuances que ceux-ci transmettent, et les innombrables facteurs dans la situation qui déterminent leur usage. Même des actes de communication apparemment simples comme discuter du temps qu'il fait et analyser la défaite de l'équipe française à la dernière coupe du monde de football sans offenser les interlocuteurs français peuvent s'avérer fort difficiles. Les apprenants doivent développer un éventail de schémas, qui regroupent à leur tour une multitude de scripts spécifiques, auxquels adhèrent des communautés de locuteurs natifs.

Les schémas et les scripts ont été décrits comme des processus cognitifs qui nous permettent de comprendre et de fonctionner dans le monde (Ranney, 1992). Ce sont des représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires (Legrenzi, Girotto & Johnson-Laird, 1993). Elles sont essentielles dans des actes de communication routiniers qui suivent un chemin prévisible. Les schémas et les scripts reflètent le savoir pertinent à des situations de communication typiques : faire une réservation dans un restaurant, complimenter quelqu'un. On pourrait parler de scénarios plus ou moins préfabriqués qui contiennent des objectifs et des sous-objectifs (Schank & Ableson, 1977, 156). Les scripts représentent des exemples spécifiques et des réalisations de conventions culturelles décrites dans les schémas. Les scripts sont basés sur la connaissance de procédures, de relations appropriées entre les rôles sociaux, les attentes et les registres. Les schémas et les scripts nous permettent d'interpréter et d'inférer l'intention communicationnelle du discours dans un contexte socioculturel spécifique (Ranney, 1992, 26). Les schémas et les scripts reflètent et modèlent donc notre savoir du monde et nous permettent de fonctionner dans un environnement communicationnel. Il peut y avoir des différences entre les scripts de différents groupes (sociaux, générationnels, ethniques) mais ces groupes ont encore suffisamment en commun pour se comprendre. Les locuteurs natifs sont en outre capables de reconnaître un schéma ou un script même s'il y a quelques "trous" dans la chaîne de discours (à cause de brouillage) et d'éventuellement remplir l'information manquante. Les scripts sont stockés au niveau conceptuel et varient entre cultures (Pavlenko, 1999), d'où le fait que le locuteur de la culture A qui utilise un script de sa langue maternelle dans une langue et culture différente risque de commettre des faux pas. Béal (1992, 26) signale que le *How are you?* prononcé par des marchands australiens n'est pas véritablement une requête d'information mais simplement une salutation : "J'avais remarqué chez les commerçants, on vous demande comment ça va, ils s'en foutent !" Un autre exemple classique de malentendu culturel est le compliment : un Espagnol qui

complimente une étrangère suivant son script natif des "piropos"¹ risque d'être accusé de harcèlement verbal et de machisme par son interlocutrice.

Il y a aussi des scripts plus diffus, comme le fait de parler d'émotions ou féliciter un ami ou un supérieur ou parler de l'éducation des enfants ou de la politique. Ces scripts dépassent de loin les formules toutes faites d'actes de communication qu'on enseigne dans un enseignement "communicatif". C'est évidemment utile et nécessaire d'être capable de demander le chemin ou de commander une bière, mais il faut se rendre compte que ces formules sont extrêmement superficielles et limitées.

Dans la présente étude nous proposons de faire le point sur les recherches dans l'acquisition de la compétence sociopragmatique. Notre point de départ sera l'organisation de la mémoire du bilingue et le stockage de l'information sociopragmatique dans celle-ci. Ensuite nous considérerons comment l'aspect sociopragmatique de la langue cible est intégré dans les manuels de langue et dans les classes de langue. Enfin nous passerons en revue un certain nombre d'études sur l'enseignement, l'acquisition et l'usage de la compétence sociolinguistique et pragmatique en langue seconde. Les implications théoriques et didactiques de ces études seront discutées dans la dernière partie.

2. La mémoire du bilingue

Des recherches récentes sur l'architecture de la mémoire bilingue et la représentation de son contenu (Paradis, 1997a, b ; Pavlenko, 1999; Ullman, 2001) permettent d'avancer quelques hypothèses sur les causes des difficultés à enseigner et à acquérir la compétence sociopragmatique.

Paradis distingue trois niveaux de représentation dans la mémoire bilingue :

- 1) Un niveau *lexical* contenant les lemmes avec l'information phonologique et morpho-syntaxique ; situé dans les zones de Wernicke et Broca dans l'hémisphère gauche.
- 2) Un niveau *sémantique* contenant de l'information explicitement accessible à l'apprenant. Elle lui permet d'expliquer le sens de mots et d'expressions idiomatiques, de relier des mots à d'autres mots et de réciter des règles de grammaire ; situé dans l'hippocampe et les structures dans la face interne du lobe temporel et le diencéphale. Appelé aussi la mémoire explicite ou déclarative, et vulnérable aux aphasies.
- 3) Un niveau *conceptuel* contenant l'information multimodale non-linguistique (images, schémas, scripts, programmes moteurs, représentations auditives, tactiles et somato-sensorielles, basé sur l'expérience dans le monde ; situé en dehors du lobe temporel et du diencéphale. Appelé aussi la mémoire implicite ou non-déclarative, et non vulnérable aux aphasies.

Les formes linguistiques peuvent elles-mêmes constituer des catégories conceptuelles, souligne Pavlenko (1999). Un concept grammatical comme le genre ou l'aspect sera donc également caractérisé par trois niveaux :

- 1) niveau de surface (caractéristiques phonologiques et morphologiques),
- 2) niveau sémantique (connaissance explicite des règles de grammaire),
- 3) niveau conceptuel (représentations mentales multimodales).

Kecskes & Papp (2000) suggèrent que lors de l'acquisition de leur première langue (L1), les enfants développent la compétence linguistique en même temps que la compétence

¹ Baratin consistant en louanges sur l'apparence physique de l'interlocutrice.

conceptuelle. La situation est différente pour l'appropriation de la deuxième langue (L2) puisque de nouveaux concepts entrent en compétition avec les concepts existants de la L1. Reprenant à Grosjean l'idée qu'un bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, les auteurs développent le concept de la *Common Underlying Conceptual Base* (CUCB, base conceptuelle commune sous-jacente) qui contient les représentations conceptuelles liées aux différentes langues apprises par l'individu. Cette base serait toujours dominée par une des langues présentes mais l'influence des langues pourrait aller dans les deux sens (transfert bi-directionnel), c'est-à-dire qu'il y peut y avoir influence de la L1 sur la L2 mais aussi de la L2 sur la L1 au niveau de l'ordre des mots, de l'organisation de la phrase, des métaphores et des expressions idiomatiques. La nature du transfert changerait dans le courant de l'apprentissage de la langue étrangère. Les débutants qui n'ont pas encore atteint le point où la CUCB se développe, transfèreraient généralement des données structurelles et lexicales de la L1 vers la L2 sans en être conscients. Une fois que la CUCB naît, le transfert deviendrait surtout pragmatique et déclaratif et les apprenants joueraient un rôle plus conscient dans le processus (Kecskes & Papp, 2000, 118). Il pourrait alors également y avoir une influence de la L2 sur la L1 (voir aussi Cook, 2002).

Pavlenko (1999, 222) avance que le contexte d'acquisition joue un rôle vital dans le développement de la compétence conceptuelle. Un apprenant peut acquérir une compréhension correcte mais limitée d'un concept unique à la L2. Celui qui apprend l'arabe par exemple, mémoriserait le signifiant pour "cochon" et le relierait au concept de sa langue maternelle (Kroll, 1993). Ce n'est que plus tard qu'il/elle comprendra que le mot/concept en arabe n'est pas isomorphe à celui en français. Il lui faudra davantage d'information socioculturelle avant de saisir les connotations d'impureté. L'apprenant français qui traite quelqu'un de "cochon" en arabe, par exemple, risque de sous-estimer la force pragmatique de ses paroles. Un manque d'interaction authentique limite la richesse de la représentation conceptuelle à laquelle le mot est lié, et ne permettra aucune application non-linguistique, c'est-à-dire que le mot/concept ne sera pas intégré dans des scripts. Ces locuteurs peuvent obtenir des niveaux de fluidité assez élevés (débit élevé, peu d'hésitations) et cependant manquer de "fluidité conceptuelle" : ils ne savent pas nécessairement comment la langue cible reflète ou encode ses concepts à partir de structurations métaphoriques ou d'autres mécanismes cognitifs. L'usage du conditionnel, par exemple, nécessite un savoir conceptuel. Le fait que l'apprenant puisse, malgré tout, être fluide dans la langue cible est lié, selon Kecskes et Papp, au fait que de nombreux aspects dans l'apprentissage de la langue ne sont pas conceptuels mais perceptuels, indexicaux, iconiques ou dénotatifs et peuvent être maîtrisés sans trop de difficultés (2000, 11). Les apprenants de langues étrangères accumulent un savoir grammatical et communicatif sans avoir la base conceptuelle de la langue cible, d'où une certaine disparité dans leur savoir linguistique. Ils risquent de développer des formes ou structures fossilisées dont ils se débarrasseront difficilement, même après des années dans la communauté de locuteurs de la langue cible (2000, 11). Les jeunes natifs acquièrent simultanément et de façon implicite le système linguistique et les concepts dans leur L1. Ces concepts peuvent donc se développer graduellement. Dans le cas des apprenants de langues étrangères, les mêmes concepts sont appris tout faits plutôt qu'acquis, d'où les différences importantes dans le résultat final (2000, 13).

3. La composante sociopragmatique dans la classe de langues

L'approche communicative, qui domine actuellement les méthodes d'enseignement, se concentre sur le développement de la compétence sociolinguistique et pragmatique (Stern, 1992). Cela signifie, en théorie, que l'élève apprend à distinguer et à manier différents registres dans la langue cible (Bardovi-Harlig, 1996, 1999). Il y a cependant des obstacles de taille : premièrement, l'input oral et écrit que les apprenants reçoivent est limité aux registres formels. Deuxièmement, les apprenants ont rarement l'occasion d'utiliser leur langue cible comme authentique instrument de communication. Considérons d'abord le problème de l'input.

Un trio de chercheurs canadiens, R. Mougeon, K. Rehner & T. Nadasdi, ont analysé un échantillon de manuels de français employés dans les programmes d'immersion de Toronto. Ils ont distingué les textes qui reflètent plus ou moins le français oral (dialogues, extraits d'entrevues) des textes appartenant au français écrit (textes rédigés par les auteurs des manuels, extraits d'œuvres littéraires, extraits d'articles publiés dans la presse, etc.) (Mougeon & al., 2002). Les auteurs ont également examiné les cahiers d'activités pédagogiques associés à ces manuels. Leur but était de vérifier si les différentes variantes sociolinguistiques (en particulier les variantes populaires) figuraient dans ces cahiers et d'examiner comment on les présentait aux élèves.

Les résultats montrent une absence totale de variantes populaires dans les manuels. Les variantes informelles courantes au Canada se révèlent extrêmement rares. Le *ne*, par exemple, est maintenu dans les textes (ce qui est attendu), mais il est aussi massivement maintenu dans les textes qui reflètent le français oral (alors que le taux d'omission moyen de *ne* au Canada approche les 98%). Les rares cas d'effacement de *ne* ont été trouvés dans le discours d'individus dévalorisés (un garçon moins intelligent que ses copains et une bande de délinquants). D'autres variantes informelles courantes au Canada comme *juste* sont très rares, la construction *je vas* (sic) n'est jamais employée, le futur périphrastique est très peu employé, le schwa est généralement maintenu dans les textes qui reflètent l'oral et le /l/ des pronoms *il* et *ils* n'est jamais effacé dans ces mêmes textes. Les auteurs constatent que la seule variante informelle et courante à être relativement fréquente dans les manuels est le pronom *on*. Les variantes formelles par contre sont utilisées très souvent, voire catégoriquement. Ils en concluent (Mougeon & al., 2002) :

"L'examen des manuels de français employés dans les programmes d'immersion a révélé, d'une part que ces manuels véhiculent une variété de français qui est encore plus standardisée que celle des enseignants et d'autre part, que lorsque les manuels font parfois place à certains usages variationnels (p. ex. *tu/vous, on/nous*, etc.), ils les passent sous silence et n'en font aucune exploitation pédagogique. En d'autres termes, les manuels de français employés dans les programmes d'immersion sont encore loin de fournir les ressources pédagogiques qui pourraient permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario relativement à l'apprentissage des registres formels et informels du français dans ces programmes."

Ces observations soulignent d'une part le besoin de collaboration entre linguistes et auteurs de manuels et démontrent d'autre part combien il est important d'inclure un maximum de matériel authentique dans les manuels et dans l'enseignement des langues afin d'exposer les apprenants à une large gamme de registres oraux et écrits (voir aussi Chavez, 1998 ; Lightbown, 1992).

La deuxième partie de l'étude de Mougeon & al. (2002) porte sur l'emploi des variantes par les enseignants d'immersion en salle de classe. Les auteurs ont analysé l'emploi des variantes du français dans un corpus d'environ trente heures d'enregistrement recueilli auprès de sept enseignants qui travaillaient dans des écoles ontariennes (Allen & al., 1987).

Ils constatent que les enseignants évitent quasi systématiquement les variantes populaires, emploient souvent ou très souvent les variantes formelles (exception faite des variantes (hyper)formelles *donc*, *ne que* et *nous*) et emploient peu souvent les variantes informelles courantes (exception faite de *on*). Le problème n'est pas nouveau, déjà en 1978 Filliolet et Chiss plaidaient pour une intégration de la sociolinguistique dans la formation des futurs enseignants.

La variation sociopragmatique à laquelle les apprenants sont exposés dans la classe de langue est donc relativement limitée. Comme les apprenants ont rarement l'occasion de s'engager dans des interactions authentiques avec leurs professeurs (Lyster, 1998) ou avec des locuteurs natifs de la langue cible en dehors de la salle de classe, ils sont incapables de développer suffisamment leur compétence sociolinguistique et pragmatique (Ellis, 1992 ; Tarone et Swain, 1995 ; Tarone, 2000). Ces apprenants risquent donc de demeurer "monostylistiques" dans leur deuxième langue (Dewaele, 1996, 2001, 2002a ; Harley & al., 1990 ; Gass, Mackey & Pica, 1998 ; Dewaele & Regan, 2001, 2002). Nous proposons d'analyser quelques-unes des difficultés qu'éprouvent les apprenants dans leur acquisition de la compétence sociopragmatique en considérant quelques études récentes sur le sujet.

4. Etudes récentes sur l'enseignement et l'acquisition de la compétence sociolinguistique et pragmatique en L2

Les études considérées couvrent un continuum entre, d'un côté, la compétence sociolinguistique (phénomènes de choix entre variantes informelles et plus formelles), et d'un autre côté, la compétence sociopragmatique et socioculturelle (usage de scripts appropriés).

4.1. Parmi ces études, seules celles de Lyster considèrent l'efficacité de différentes techniques d'enseignement de la norme sociolinguistique. Lyster (1994) analyse l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française. Il constate (1994, 263) que l'enseignement analytique se limite trop souvent à un enseignement décontextualisé de la grammaire. Il plaide donc en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique. Les résultats de son expérience suggèrent que les élèves qui ont eu pendant sept semaines des cours de français de nature fonctionnelle-analytique ont significativement développé leur compétence sociolinguistique en comparaison de ceux du groupe de contrôle. Le groupe de contrôle avait continué à suivre son programme dit "régulier", c'est-à-dire une approche plutôt expérimentielle, laquelle ne visait aucun trait sociolinguistique de manière intentionnelle. L'usage du *vous* par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l'oral comme à l'écrit. Leur conscience des différences socio-stylistiques dans la langue seconde s'était également développée de façon significative (1994, 279). Malgré ces progrès, les élèves du groupe expérimental n'atteignaient guère le niveau des locuteurs natifs. Lyster se demande si ce phénomène de "plafonnement" n'est pas intrinsèque à l'instruction formelle étant donné la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994, 281). Le contexte scolaire limite l'usage authentique de la fonction sociale du *vous* et même l'instruction explicite ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul un usage authentique de la langue seconde permettra à l'apprenant d'adopter la norme sociolinguistique française (1994, 281).

Lyster & Rebuffot (2002) approfondissent cette problématique de l'usage des pronoms d'allocation par des apprenants de français langue seconde en contexte immersif au Canada. Ayant enregistré des interactions entre enseignants et élèves dans un tel milieu, ils constatent "l'absence du *vous* de politesse dans le discours pédagogique ainsi que l'absence d'occasions offertes aux élèves pour employer le *vous* de pluralité." Ils arguent que le *tu* "remplit plusieurs fonctions dans le discours pédagogique : pronom personnel de deuxième personne, il marque le singulier et la familiarité, mais il possède aussi une fonction indéfinie et plurielle. Leur exposition à l'emploi du *tu* dans des contextes vraisemblablement pluriels s'ajoute à la difficulté qu'éprouvent déjà les jeunes anglophones dont la langue maternelle n'a qu'un seul pronom recouvrant les fonctions exprimées en français par *tu* et *vous*."

Dans Dewaele (2002b) nous avons considéré l'usage des pronoms d'allocation dans un corpus de conversations endolingues et exolingues entre 53 participants qui étaient étudiants du département de français de Birkbeck College, à l'Université de Londres. Huit participants étaient locuteurs natifs de français. Contrairement à Lyster & Rebuffot (2002) nous avons trouvé que les non-natifs tutoyaient significativement moins souvent que les natifs et que la fréquence d'usage du français dans des interactions authentiques était corrélée avec l'usage de *tu* (Dewaele, 2002b). Voici, en guise d'exemple, un extrait du début d'une entrevue entre Aman, une locutrice non-native, qui assume le rôle d'intervieweuse et Angela, une Française habitant Londres depuis une vingtaine d'années. Elles ne se connaissent pas bien. C'est donc une dyade de nature exolingue, c'est-à-dire asymétrique avec une locutrice native et une non-native (Py, 1986 ; Lüdi, 2002).

- Aman : All right d'accord je suis en compagnie de Angela aujourd'hui.
 Aman : Maintenant nous parlons de **vo**tre famille.
 Angela : Oui # tutoie-moi # non.
 Aman : Pardon ?
 Angela : Il faut me tutoyer # euh **tu**.
 Aman : **Tu** oui # d'accord si **vous** voulez.
 Angela : Non non **tu** # si **tu** veux oui.
 Aman : Aujourd'hui on parle de toi et moi.
 Aman : D'accord **tu** me dites euh de quelle chose de **ton** famille ? (Dewaele, 2002b)

On constate ici le malentendu entre les interlocutrices qui persiste pendant quelques minutes. Angela insiste dans sa première intervention pour être tutoyée par sa camarade de classe. Aman se déclare d'accord mais semble éprouver des difficultés à le faire: **Tu** oui # d'accord si **vous** voulez. Elle commettra une erreur d'accord plus tard : *D'accord tu me dites* (Dewaele, 2002b).

Nous avons soutenu que dans le cas de l'apprentissage du tutoiement/vouvoiement en français langue étrangère, les apprenants en milieu guidé disposent de schémas et de scripts incomplets. Parmi ces lacunes, l'on peut supposer que figure l'information liée au choix du pronom d'allocation. La maîtrise incomplète de la conjugaison française peut avoir un effet contraignant sur l'usage de la deuxième personne du singulier et la deuxième personne du pluriel. Même si la forme du verbe est présente dans le lexique mental, elle peut être (temporairement) inaccessible. Des problèmes morphologiques peuvent empêcher la production exacte de certaines formes irrégulières. L'apprenant doit également disposer de l'information sur les différences sémantiques entre les deux pronoms et la compréhension de leur caractère variable suivant le contexte. Cette compréhension en soi est également insuffisante puisqu'elle ne signifie pas pour autant que l'apprenant a développé une représentation conceptuelle du fonctionnement du système des pronoms d'adresse dans la

langue cible. Tant que la représentation conceptuelle dans le schéma ou le script est absente ou incomplète, on peut s'attendre à un certain degré de variation "libre" dans le choix du pronom. Une analyse interactionnelle du corpus des étudiants de Birkbeck a montré que cette variation est limitée parmi les locuteurs natifs en conversation endolingue avec d'autres natifs (Dewaele, 2002b). Ils optent le plus souvent pour le tutoiement qu'ils maintiennent systématiquement. On observe davantage de "flottement" dans les conversations exolingues et dans les conversations endolingues entre non-natifs. Il semble donc que l'usage authentique de la langue cible entraîne un développement concomitant des schémas et scripts. Ceux qui ont utilisé le français plus fréquemment semblent avoir acquis la compétence sociolinguistique nécessaire, et sans doute aussi la confiance, qui leur permet d'utiliser le *tu* dans les interactions sans craindre de commettre un faux pas social.

Ces constatations théoriques ont été renforcées dans l'étude de Dewaele & Regan (2002) sur l'omission variable du *ne* dans le français de 27 apprenants flamands interviewés dans des situations informelles et formelles. Il est apparu qu'une majorité de locuteurs omettaient le *ne* un peu moins souvent dans une situation formelle mais que la variation allait dans le sens opposé pour une minorité de locuteurs (surtout des hommes). Les taux d'omission moyens variaient entre 12% et 15%, ce qui est beaucoup plus bas que les taux d'omission en français natif. L'observation et surtout la participation à des interactions authentiques avec des locuteurs natifs semblaient davantage stimuler l'acquisition de la norme sociolinguistique que l'intensité et la durée de l'instruction formelle. Ces résultats confirment les conclusions de Ellis (1992), Lyster (1994), Rehner & Mougeon, (1999), Rehner, Mougeon & Nadasdi (2003) et Regan (1997), que l'instruction formelle est insuffisante pour amener les apprenants à un niveau de maîtrise de la norme sociolinguistique comparable à celle des natifs.

La même conclusion a été atteinte dans l'étude de Dewaele (2002a) sur l'usage de *nous/on* désignant un groupe de personnes incluant le locuteur dans le même corpus d'interlangue française orale, ainsi que dans un corpus d'interlangue écrite produite par les mêmes participants. Des analyses de variance dans les données du corpus oral ont révélé que la fréquence d'usage du français en situation authentique était corrélée positivement avec la proportion de *on*. Ceux qui ne parlaient jamais le français en dehors de la salle de classe utilisaient davantage *nous*. La proportion de *on* était également liée aux taux d'exactitude morpholexicale, aux indicateurs de fluidité, aux taux d'omission du *ne* et à la proportion de mots familiers dans le lexique. Les proportions de *on* dans le corpus écrit n'étaient pas significativement plus basses, ce qui suggère que les apprenants n'avaient pas encore saisi le caractère formel de ce pronom, d'où sa relative absence dans les registres écrits.

L'étude de Dewaele et Regan (2001) sur le même corpus transversal d'apprenants flamands ainsi que sur un corpus longitudinal d'interlangue française d'apprenants irlandais interviewés avant et après un séjour prolongé dans un pays francophone, a révélé que la proportion de mots familiers dans le discours des apprenants est liée à la fréquence et aux types de contacts avec la langue cible. Il est apparu que même les apprenants avancés utilisaient très peu de mots familiers comparés aux locuteurs natifs. Tous les apprenants flamands avaient cependant appris, lors du cours de français, une centaine de mots familiers à travers des chansons françaises et des bandes dessinées. Le séjour à l'étranger avait entraîné une considérable augmentation des mots familiers dans l'interlangue française des apprenants irlandais, sans toutefois atteindre le niveau des locuteurs natifs.

4.2. La frontière entre ce qui constitue une erreur pragmatique et un usage pragmatique non-natif est floue. Les études de Peeters (1999) et Romero-Trillo (2002) concernent les erreurs. Il s'agit de cas où l'apprenant utilise des expressions ou des mots dans la langue cible de façon inappropriée, supposant que ceux-ci sont équivalents aux expressions ou mots dans sa langue maternelle (voir aussi Kasper, 1992). Cela peut causer des malentendus avec les interlocuteurs natifs. Les usages pragmatiques non-natifs par contre ne provoquent pas de rupture dans la communication. Ils ne seront pas identifiés sur le champ. L'interlocuteur pourra éventuellement ressentir un sentiment d'incertitude à propos du discours qu'il ou elle entend sans pouvoir mettre le doigt sur la cause. Il s'agit de différences que seul l'analyse systématique de corpus permettra de découvrir, ainsi par exemple le degré de granularité (Noyau et Paprocka, 2000 ; Noyau & al., 2002), et la proportion de mots d'émotion dans le discours (cf. infra).

Peeters (1999, 240) a analysé les différences pragmatiques entre des tours phatiques en anglais australien *How are you ?* et en français *Ça va?* et entre la routine du bon weekend (*Did you have a good weekend ?*) versus (*Vous avez passé un bon weekend ?*). Il constate que la phaticité de ces énoncés varie en fonction de la situation mais qu'elle est également culturellement déterminée, les tours anglais étant plus phatiques que leurs (soi-disant) équivalents français. Des routines de conversation apparemment aussi simples pourraient donc causer des malentendus dans des interactions exolingues.

L'étude de Romero-Trillo (2002), suggère que l'interlangue d'apprenants dans un contexte d'apprentissage guidé est caractérisée par une forte proportion d'erreurs pragmatiques. Il démontre qu'il existe une différence significative dans la fréquence de marqueurs pragmatiques dans le discours de locuteurs natifs et non-natifs. Les apprenants hispanophones d'anglais, qui suivaient des cours dans des écoles anglophones à Madrid, utilisaient par exemple *listen* et *look* trop souvent alors qu'ils utilisaient *well*, *you know*, *you see* trop peu souvent comparé à des natifs anglophones. Celles-ci demeureraient dans le discours des apprenants à cause d'un manque d'accès aux options systémiques et aux paramètres sémiotiques qui se présentent aux locuteurs natifs. Romero-Trillo (2002) estime, tout comme Kecskes & Papp (2000), que les erreurs pragmatiques reflètent un retard quasi-insurmontable au niveau de la compétence communicative. Alors que le développement grammatical et lexical est stimulé par le contact avec la langue cible, la compétence pragmatique semble imperméable à l'input de la langue étrangère.

Certains indices pragmatiques sont plus difficiles à saisir comme l'ont démontré Noyau & Paprocka (2000) dans leur analyse du degré de granularité de l'information dans des récits basés sur des extraits de films français et polonais par six Polonais apprenant le français. La granularité temporelle et sémique relèvent de choix lexicaux (qui se déploieront syntagmatiquement dans un cas, se joueront paradigmatiquement dans l'autre).

La granularité est définie par Noyau & al. (2002) comme une dimension qualitative qui détermine la conceptualisation d'une situation complexe et dynamique dans le discours. Si le degré de granularité est élevé, l'événement est présenté comme une série détaillée de micro-événements, tandis que dans le cas contraire, l'événement est présenté à partir d'une macro-perspective. La granularité lexicale est reflétée dans la richesse lexicale du discours. Des degrés de granularité élevés entraînent des discours plus longs avec davantage de mots spécifiques de basse fréquence. Les apprenants débutants et intermédiaires produisent du discours caractérisé par un degré de granularité relativement bas parce que leur vocabulaire est encore assez limité (Noyau & Paprocka, 2000). Par contre, les apprenants avancés choisissent plus librement leur position sur le continuum. Leur choix est déterminé

davantage par leur background socioculturel et linguistique, la tâche, les contraintes de l'interaction et les effets stylistiques. Ce sont surtout les deux premiers facteurs qui nous intéressent à présent. Les auteurs arguent que les différences typologiques entre les langues affectent le degré de granularité². Le suédois par exemple, serait caractérisé par un degré de granularité supérieur au français alors que l'espagnol aurait un degré de granularité plus bas. Les locuteurs natifs semblent transférer le degré de granularité de leur langue maternelle dans leur langue cible. L'acquisition de la compétence pragmatique dans la langue cible ne sera donc complète que lorsque les apprenants auront appris à adapter le degré de granularité en fonction de la langue et du contexte (Noyau & al., 2002).

La présence de mots familiers dans des registres formels fera sourciller les natifs. Par contre, l'absence d'une catégorie de mots, par exemple les mots familiers, dans un contexte informel (cf. Dewaele & Regan, 2001) sera rarement perçue comme une infraction contre la norme sociopragmatique. C'est l'objet de l'étude de Dewaele & Pavlenko (2002) qui ont analysé l'expression de l'émotion dans le corpus d'interlangue française des locuteurs flamands et dans un corpus d'interlangue anglaise d'apprenants russes. Une analyse de régression linéaire des données dans le corpus d'interlangue française a montré que la variable "niveau de compétence grammaticale" prédisait de façon significative l'usage de mots d'émotion. Il semble donc que les apprenants avaient des représentations lexicales et sémantiques des mots d'émotion dans leur mémoire explicite mais que les scripts où ils pouvaient figurer étaient incomplets ou absents dans la mémoire implicite, d'où leur fréquence significativement plus basse que celle dans le discours de locuteurs natifs. Irujo (1993) a signalé des phénomènes comparables dans l'usage de phrases idiomatiques dans l'interlangue anglaise d'apprenants hispanophones. Deux études récentes sur l'usage rapporté de jurons et la force locutoire de ceux-ci dans les langues différentes de 1039 multilingues (dont 152 bilingues, 272 trilingues, 289 quadrilingues et 340 pentalingues) ont révélé que l'usage de jurons dans une langue et la perception de leur force locutoire sont corrélés positivement. On jure donc le plus dans la langue qu'on connaît le mieux et qu'on utilise le plus souvent (Dewaele, Foth & Pavlenko, 2002 ; Dewaele, 2002c). Il est également apparu que les langues qui avaient été apprises uniquement dans la salle de classe étaient choisies beaucoup moins souvent pour exprimer des jurons, et que la force de ces jurons était jugée moindre que ceux dans les langues qui avaient été acquises en milieu naturel ou par une combinaison d'instruction formelle et un séjour dans le milieu naturel.

5. Discussion

Qu'est-ce que tout cela nous dit sur la compétence sociolinguistique, pragmatique et discursive d'apprenants dans des contextes d'apprentissage guidé ?

Tout d'abord, que ces compétences s'acquièrent si difficilement et si lentement que les apprenants ne commencent à saisir leur existence qu'une fois que leur instruction formelle touche à sa fin. La raison est que ces compétences ne se laissent pas résumer en quelques formules et recettes toutes faites, comme c'est le cas pour des règles de grammaire. Même si certaines techniques, comme l'approche fonctionnelle-analytique (Lyster, 1994), stimulent l'acquisition des normes sociolinguistiques, les apprenants semblent éprouver des difficultés à se souvenir *simultanément* de toutes les caractéristiques d'un registre

² Noyau (communication personnelle) suggère qu'à l'intérieur d'une même langue, on devrait aussi trouver des différences entre locuteurs de différentes variétés régionales (par exemple le français en Belgique, en France et au Québec), tenant aux usages textuels d'une aire culturelle donnée.

particulier : celui ou celle qui s'est souvenu(e) qu'une requête polie exige un conditionnel, une inversion verbe-sujet, le maintien du *ne* dans la négation, la non-élision du (l) dans *il*, l'évitement des mots familiers... mais qui *tutoie* son interlocuteur voit tout son effort s'écrouler à ses pieds. C'est pourquoi il faut par exemple avertir les apprenants qu'il est impératif de n'utiliser des mots familiers que dans un contexte approprié. Un locuteur natif en situation exolingue sera probablement moins choqué par une erreur grammaticale que par une "gaffe" sociolinguistique. Il se peut que le locuteur qui utilise des mots familiers indique une grande familiarité avec la langue, la langue lui "appartient" et lui donne le droit d'explorer ses confins les plus obscurs ou les plus osés. Si par contre le locuteur non-natif signale par son accent, ses erreurs grammaticales, sociolinguistiques et pragmatiques occasionnelles qu'il s'agit pour lui d'une langue étrangère, l'interlocuteur natif pourrait trouver l'usage de variantes stigmatisées incongru.

Il en est de même pour la compétence pragmatique : un élément discordant suffit pour faire basculer l'édifice. Ceci n'est évidemment pas dramatique mais risque de provoquer des problèmes de communication assez frustrants pour tous les participants.

Les recherches de Romero-Trillo (2002), Peeters (1999), de Noyau et Paprocka (2000) et Noyau & al. (2002) et de Dewaele (2002a, b, c) montrent combien il est difficile pour des apprenants dans un contexte scolaire de saisir ces normes éphémères.

Les professeurs de langue doivent être conscients des différences sociopragmatiques qui peuvent exister entre la langue maternelle de leurs apprenants et celles de la langue cible. Ils devront donc tenter de sensibiliser les apprenants aux différences et de stimuler leur "conscience métapragmatique" (Kasper & Blum-Kulka, 1993). Les professeurs doivent donc expliciter ce qui est implicite dans la langue cible et réveiller les capacités propres des apprenants à s'engager dans des analyses pragmatiques (Bardovi-Harlig, 1992).

Ces constatations nous permettent à présent de formuler quelques suggestions pour améliorer l'enseignement des normes sociolinguistiques et pragmatiques en langue étrangère :

- 1) Les méthodes de langue ne devraient contenir que du matériel authentique (voir aussi Burns, 1998). C'est-à-dire l'auteur du manuel ne devrait pas inventer des dialogues puisque ceux-ci seront artificiels, pauvres et stériles et risquent de limiter le développement de la fluidité conceptuelle dans la L2. Les documents écrits devraient être accompagnés d'un maximum de documents vidéo (documentaires, débats, extraits de films) qui permettraient aux apprenants de saisir les normes sociopragmatiques en contexte authentique (cf. Planchenault, 2002).
- 2) L'unité minimale dans l'apprentissage ne devrait pas être le mot ou le morphème mais des unités de discours (scripts) produits dans des contextes spécifiés par des locuteurs natifs *de la même génération* que les apprenants. L'auteur de manuels devrait pour cela disposer de multiples corpus originaux. L'usage de scripts originaux pourrait également éveiller l'intérêt de l'apprenant au niveau du contenu. Il est évident que l'auteur devra opérer un choix parmi les scripts authentiques mais il ne devrait pas craindre d'inclure des sujets délicats comme la sexualité, ou de l'humour un peu "osé". Il s'agit en effet d'adopter la perspective du jeune apprenant et non celle du professeur adulte.

Une littérature abondante a émergé sur les manières d'éveiller la conscience pragmatique des apprenants en milieu guidé (voir par exemple Ball, 2000 ; Bardovi-Harlig, 1992, 1996, 1999 ; Byram & al., 2001 ; Kramersch, 1993 ; Scollon & Scollon, 2001).

6. Conclusions

Tout le monde sera d'accord qu'on ne peut pas apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel. C'est donc dans la classe de langue qu'on pourra éveiller la conscience des règles sociopragmatiques mais ce n'est cependant qu'en dehors de la classe que la compétence sociopragmatique des apprenants pourra se développer. L'enseignant devra s'assurer que les manuels de langue utilisés sont réellement communicatifs, comprenant l'éventail complet des registres oraux et écrits. L'usage de documents audio-visuels authentiques permettra également d'attirer l'attention des apprenants sur des phénomènes de variation comme l'éliision du schwa, l'omission du *ne* etc. Les échanges linguistiques avec des locuteurs natifs ou les périodes passées à l'étranger permettront aux apprenants d'être "dans le bain" et de développer leur compétence sociopragmatique. Ils pourront alors utiliser la langue cible comme véritable instrument de communication dans un contexte authentique. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront relier l'information morpholexicale et sémantique dans la mémoire explicite aux représentations conceptuelles dans la mémoire implicite, adapter leur schémas et scripts dans la langue cible afin de produire un discours sociopragmatiquement approprié. Il reste à espérer que les auteurs de manuels de langue étrangère et de programmes scolaires s'inspireront des études mentionnées plus haut afin de mieux préparer les apprenants à la communication authentique en langue étrangère.

Jean-Marc Dewaele et Nathalie Wourm
 Department of French, Birkbeck College, University of London,
 43 Gordon Square, London WC1H 0PD, UK
 E-mail : {j.dewaele, n.wourm}@bbk.ac.uk

Cette recherche a été partiellement subventionnée par une bourse de la British Academy au premier auteur (SG-32409). Nous tenons à remercier Patsy Lightbown, Michel Paradis, Alex Housen, les éditeurs du présent numéro ainsi que le lecteur / la lectrice anonyme pour leurs excellents commentaires et suggestions.

Références

- Allen, P., Cummins, J., Harley, B., & Swain, M. (1987) : *Development of Bilingual Proficiency Project*. Toronto, OISE - University of Toronto.
- Ball, R. (2000) : *Colloquial French grammar. A practical guide*. Oxford, Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K. (1992) : Pragmatics as part of teacher education. *TESOL Journal*, 1-3, 28-32.
- Bardovi-Harlig, K. (1996) : Pragmatics and language teaching. In L. Bouton (ed.), *Pragmatics and language learning*, Urbana, IL, University of Illinois, 21-39.
- Bardovi-Harlig, K. (1999) : Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49-4, 677-713.
- Béal, C. (1992) : "Did you have a good weekend?": Why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters. *Australian Review of Applied Linguistics*, 15-1, 23-52.
- Burns, A. (1998) : The teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds.) (2001) : *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Chavez, M. (1998) : Learner's perspective on authenticity. *International Review of Applied Linguistics*, 36-4, 277-306.
- Cook, V. (ed.) (2002) : *The effects of the second language on the first*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (1996) : Variation dans la composition lexicale de styles oraux. *International Review of Applied Linguistics*, 34-4, 261-282.
- Dewaele, J.-M. (2001) : Une distinction mesurable : corpus oraux et écrits sur le continuum de la deixis. *Journal of French Language Studies*, 11, 179-199.
- Dewaele, J.-M. (2002a) : Using sociostylistic variants in advanced French IL: the case of *nous/on* in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg & M.L. Poschen (eds.), *EUROSLA Yearbook 2002*, Amsterdam, Benjamins, 205-226.
- Dewaele, J.-M. (2002b) : Variation, chaos et système en interlangue française. *AILE*, numéro spécial *Appropriation de la variation en français langue étrangère*, J.-M. Dewaele & R. Mougeon (eds.).
- Dewaele, J.-M. (2002c) : *Language choice in swearing. Or (?) : Damn ! What language do multilinguals swear in ?!* Papier présenté à la Seconde Conférence Internationale sur le Bilinguisme, Vigo, octobre 2002.
- Dewaele, J.-M., Foth, R. & Pavlenko, A. (2002) : *The locutionary force of swear words and taboo words in the speech of multilinguals*. Papier présenté à la Conférence on the Pragmatics of InterLanguage English, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, septembre 2002.
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. (2002) : Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52-2, 265-324.
- Dewaele, J.-M. & Regan, V. (2001) : The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen & A. Nizegorodcew (eds.), *EUROSLA Yearbook 2001*, Amsterdam, Benjamins, 51-68.
- Dewaele, J.-M. & Regan, V. (2002) : Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de 'ne'. *Journal of French Language Studies*, 12, 131-156.
- Dewaele, J.-M. & Véronique, D. (2001) : Gender assignment and gender agreement in advanced French Interlanguage: a cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4-3, 275-297.
- Ellis, R. (1992) : Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.
- Filliolet, J. & Chiss, J.-L. (1978) : La place de la sociolinguistique dans la formation des instituteurs. *Etudes de linguistique appliquée*, 32, 61-71.
- Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. (1998) : The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 82-3, 299-307.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. & Allen, P. (1990) : The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Cambridge University Press, 7-25.
- Irujo, S. (1993) : Steering clear: avoidance in the production of idioms. *International Review of Applied Linguistics*, 31, 205-219.
- Kasper, G. (1992) : Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8-3, 203-231.
- Kasper, G. (1997) : *Can pragmatic competence be taught?* Manuscrit inédit, Honolulu University of Hawaii, Second Language and Curriculum Center.
- Kasper, G. (2001) : Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22-4, 502-530.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.) (1993) : *Interlanguage Pragmatics*. Oxford, Oxford University Press.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000) : *Foreign language and mother tongue*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

- Kramsch, C. (1993) : *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Kroll, J. (1993) : Accessing conceptual representations. In R. Schreuder & B. Weltens (eds.), *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Benjamins, 53-83.
- Leech, G. (1983) : *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- Legrenzi, P., Girotto, V. & Johnson-Laird, P.N. (1993) : Focussing in reasoning and decision making. *Cognition*, 49, 37-66.
- Lightbown, P. (1992) : Getting quality input in the second/foreign language classroom. In C. Kramsch & S. McConnell-Ginet (eds.), *Text and context: Cross disciplinary perspectives on language study*, New York, Heath, 187-198.
- Lüdi, G. (2002) Code-switching and unbalanced bilingualism. In J.-M. Dewaele, A. Housen & Li Wei (eds.), *Bilingualism: Basic Principles and Beyond*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Lyster R. (1994) : The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Lyster, R. (1998) : Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 318-323.
- Lyster, R. & Rebuffot, J. (2002) : Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *AILE*, 17.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002) : État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *AILE*, 17.
- Noyau, C., De Lorenzo, C., Kihlstedt, M., Paprocka, U., Sanz, G. & Schneider, R. (2002) : Two dimensions of the representations of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. In H. Hendricks (ed.), *The structure of learner varieties*. New York-Berlin, Mouton de Gruyter.
- Noyau, C. & Paprocka, U. (2000) : La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. *Roczniki Humanistyczne, XLVIII-5*, Lublin, 2000 [Annales de Lettres et Sciences Humaines, vol.XLVIII, cahier 5, Lublin, Pologne], 87-121.
- Paradis, M. (1997a) : The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A. De Groot & J. Kroll (eds), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 331-354.
- Paradis, M. (1997b) : Représentation lexicale et conceptuelle chez les bilingues : deux langues trois systèmes. In J. Auger & Y. Rose (eds.), *Explorations du lexique*, Québec, CIRAL, 15-27.
- Pavlenko, A. (1999) : New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2, 209-230.
- Peeters, B. (1999) : Salut ! Ça va ? Vous avez passé un bon weekend ? *Journal of French Language Studies*, 9-2, 239-257.
- Planchenault, G. (2002) : *Utiliser la pragmatique pour analyser des productions d'étudiants de français langue étrangère*. Papier présenté à la conférence annuelle de l'AFLS, université de St-Andrews, septembre 2002.
- Py, B. (1986) : Making sense: Interlanguage's intertalk in exolingual conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 343-353.
- Ranney, S. (1992) : Learning a new script: An explanation of sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 13, 25-50.
- Regan, V. (1997) : Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique: une approche variationniste. *AILE* 9, 193-210.
- Rehner, K. & Mougeon, R. (1999) : Variation in the spoken French of immersion students: To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 124-154.
- Rehner, K., Mougeon, R. & Nadasdi, T. (2003) : The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of *nous* versus *on* in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25.

- Romero Trillo, J. (2002) : The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34, 769-784.
- Schank, R. & Ableson, R. (1977) : *Scripts, Goals, Plans and Understanding*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2001) : *Intercultural Communication*. Malden, Mass., Blackwell.
- Stern, H. H. (1992) : *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Tarone, E. & Swain, M. (1995) : A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms. *Modern Language Journal*, 79, 166-178.
- Tarone, E. (2000) : Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 182-198.
- Ullman, M.T. (2001) : The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4-1, 105-122.