

Sur le rôle de l'enseignement grammatical après un long séjour en milieu naturel : une étude préliminaire d'apprenants avancés du français L2¹

MARTIN HOWARD

University College, Cork

Introduction

Dans cet article, nous voudrions cerner le rôle de l'enseignement grammatical en milieu guidé par rapport au contact linguistique en milieu naturel aux stades avancés de l'acquisition d'une langue seconde (L2). Jusqu'ici la plupart des études ont mis en lumière le rôle important du contact langagier en milieu naturel pour l'acquisition d'une langue seconde par l'apprenant guidé aux stades avancés, pour soutenir l'hypothèse populaire que ce contact est même nécessaire pour aboutir non seulement à une acquisition plus approfondie, mais pour assurer l'acquisition des aspects de la langue cible moins faciles à acquérir en milieu guidé.

De ce point de vue-là, il s'agit en particulier de l'appropriation des compétences sociolinguistique et pragmatique qui semblent être moins sensibles au contact langagier en milieu guidé. Dans leur survol des recherches récentes sur l'acquisition de la variation sociolinguistique, Rehner et coll. 2002 notent par exemple la tendance générale qui veut que l'apprenant guidé n'emploie que très peu ou jamais les variables informelles pour suremployer les variables formelles par rapport à son homologue en milieu naturel. Le rôle primordial de ce contact naturel pour l'acquisition des variables informelles est à observer par exemple dans les travaux de Regan (1995) sur l'effacement du 'ne' et de Howard et coll. (2006) sur l'effacement du /l/ en français L2. Pourtant, une autre tendance à observer dans ces travaux concerne l'emploi moins fréquent des variables informelles par l'apprenant en milieu naturel par rapport

¹ Nous tenons à remercier le College of Arts, Celtic Studies and Social Sciences (CACSSS), University College, Cork de sa générosité en nous accordant une bourse de recherche qui a facilité le travail que nous présentons ici.

au locuteur natif de sorte qu'il lui reste encore des progrès à faire. En ce qui concerne l'acquisition de la compétence pragmatique en L2, des tendances analogues s'observent. Bien que Barron (2003) par exemple note le rôle important du contact naturel pour le développement de l'expression de la demande en allemand L2, elle note également un écart important entre les locuteurs natifs et le niveau acquis par ses intervenants irlandais à la fin de leur séjour d'un an en Allemagne.

Les avantages acquisitionnels s'observent également d'un point de vue lexical. Les travaux d'Ife et coll. (2000) par exemple indiquent que l'apprenant en milieu naturel fait preuve non seulement d'un plus grand répertoire lexical par rapport à son homologue en milieu guidé, mais son emploi lexical se rapproche plus précisément de celui du locuteur natif pour faire preuve d'un répertoire lexical plus varié. Milton et Meara (1995) notent également que le répertoire lexical de l'apprenant en milieu naturel se développe cinq fois plus vite que celui de l'apprenant qui reste en milieu guidé.

Par contre, bien qu'il en existe très peu d'études du développement phonologique chez l'apprenant en milieu naturel, Díaz Campos (2004) trouve que l'apprenant en milieu naturel ne fait pas forcément preuve d'un développement plus important par rapport à l'apprenant en milieu guidé. Son étude concernait l'acquisition phonologique en espagnol L2. Pourtant, d'autres études du développement de la 'fluidité' mettent en évidence les avantages acquisitionnels d'un séjour en milieu naturel pour l'apprenant guidé. Freed (1995) et Freed et coll. (2004) tirent la conclusion générale que l'apprenant naturel parle plus couramment : il parle par exemple plus fréquemment et plus vite, et il produit de plus longs énoncés pour donner l'air d'être plus à l'aise quand il parle en L2. D'un point de vue pragmatique, Lafford (1995, 2004) présente des résultats complémentaires qui indiquent que l'apprenant en milieu naturel est plus en mesure à faire face aux difficultés communicatives que lui présente la communication en temps réel en raison de son recours à un plus grand éventail de stratégies de communication.

A part ces compétences, le rôle du contact naturel pour l'acquisition grammaticale est beaucoup plus flou—beaucoup des études existantes essaient de cerner le développement grammatical en milieu naturel de façon très générale pour présenter des résultats qui indiquent que ce contact naturel n'est pas forcément plus propice à l'acquisition grammaticale que l'enseignement en milieu guidé—voir par exemple Freed et coll. (2003) qui n'observent pas de différences importantes entre leurs apprenants en milieu guidé et en milieu naturel du point de vue de la complexité syntaxique et structurale de leurs énoncés à l'écrit en français L2. Pourtant, bien qu'en général Collentine (2004)

n'identifie pas d'avantage grammatical pour ses intervenants en milieu naturel par rapport à leurs homologues en milieu guidée dans son étude de leur développement grammatical, il trouve que ceux-ci produisent un plus grand éventail de marqueurs grammaticaux. Leurs énoncés sont également caractérisés d'une richesse informationnelle supérieure.

Pourtant, à la différence de l'approche qu'adoptent ces études, il faut s'attendre à ce que l'acquisition grammaticale ne consiste pas en l'acquisition d'un tout ou rien pour avancer plus ou moins rapidement selon le domaine grammatical dont il s'agit, tel l'expression de la temporalité, du genre, du nombre, de la personne, de la référence nominale, etc. C'est-à-dire le développement dans ces domaines n'est pas un phénomène uniforme de sorte que les études existantes fassent abstraction des différences acquisitionnelles qui peuvent se manifester entre le développement des différents domaines grammaticaux. De ce point de vue, les études qui ciblent des aspects spécifiques de la compétence grammaticale de l'apprenant mettent en évidence les bienfaits du contact naturel, comme l'indique Guntermann (1992) dans son étude de l'emploi variable de *ser* et *estar* en espagnol pour marquer leurs valeurs distinctes. Dans un grand projet sur l'acquisition des temps du passé en français L2, Howard (2001, 2002a, 2002b, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d) détaille également le développement important que fait l'apprenant en milieu naturel par rapport à l'apprenant en milieu guidé—celui-là atteint un niveau d'exactitude supérieur pour employer le passé composé et l'imparfait dans des contextes moins prototypiques tout en faisant des progrès à l'emploi du plus-que-parfait et du subjonctif qui constituent des formes qui s'acquièrent très tard. En plus, l'apprenant en milieu naturel témoigne des avantages lexicaux pour employer les formes du passé avec un plus grand éventail de verbes lexicaux. Dans une étude ultérieure, Howard (2006) présente les résultats d'une analyse de la variation à l'expression de la pluralité avec les verbes irréguliers en français L2. Bien qu'il s'agisse d'une zone de fragilité importante dans les lectures d'apprenants avancés, les résultats de l'étude indiquent que le contact naturel aboutit à un niveau de maîtrise supérieur par rapport à l'apprentissage en milieu guidé.

En résumé, bien que les différences entre le développement grammatical en milieu naturel et en milieu guidé restent très floues pour l'instant dans certaines études, en général, le contact naturel semble être très propice à l'acquisition langagière chez l'apprenant guidé aux stades avancés, comme l'indiquent les études de son développement sociolinguistique, pragmatique et communicatif. Pourtant, celui-là témoigne néanmoins d'un plafond acquisitionnel de sorte que la variation linguistique qui caractérise sa production langagière en L2 reste à maîtriser. Il s'agit là d'une caractéristique principale des lectures

d'apprenants avancés de sorte que l'apprenant avancé n'a pas encore réussi à employer les formes grammaticales de façon plus ou moins catégorique.²

Ainsi, la question se pose à savoir dans un premier temps si l'apprentissage grammatical en milieu guidé après un séjour en milieu naturel aboutit à un développement plus maîtrisé, et dans un deuxième temps, si les progrès acquisitionnels en milieu naturel sont non seulement retenus au retour de l'apprenant en milieu guidé, mais sont encore développés de façon plus approfondie grâce à un enseignement grammatical supplémentaire. Les réponses à ces questions ne sont pas forcément évidentes puisqu'il se peut que l'apprenant atteigne en milieu naturel un niveau communicatif fort fonctionnel qui en quelque sorte l'empêche de s'approprier une compétence grammaticale plus maîtrisée. Contrairement à cette hypothèse, il se peut que le niveau très communicatif qu'atteint l'apprenant en milieu naturel le rende plus prêt, plus sensible à s'approprier l'information grammaticale à sa disposition à son retour en milieu guidé pour combler les défauts grammaticaux qui caractérisent sa compétence très communicative. Reste à savoir donc comment se développera la compétence grammaticale de l'apprenant suite à son retour en milieu guidé de sorte que l'enseignement grammatical puisse aboutir à des avantages acquisitionnels plus ou moins importants.

Présentation de l'étude

Avec l'intention de considérer ces questions, nous présentons ici une étude qui vise à mettre en évidence de façon longitudinale non seulement le développement grammatical que fait l'apprenant guidé aux stades avancés en milieu naturel, mais aussi bien son développement à son retour en milieu guidé.

Il s'agit d'une étude quantitative de son système aspectuo-temporel mis en évidence dans des données orales recueillies auprès de cinq apprenants avancés du français en Irlande lors d'un entretien sociolinguistique avec le chercheur selon les modalités conversationnelles proposées par Labov (1984) pour le recueil de données naturelles et spontanées—les sujets conversationnels concernaient par exemple les passe-temps, les vacances, les études, les projets professionnels, et les relations franco-irlandaises. Chaque entretien a duré 1 heure environ. Les enregistrements ont été transcrits selon les modalités de transcription proposées par Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987).

² Pour une présentation des lectures d'apprenants avancés, voir Bartning (1997).

Lors du commencement du projet, les informateurs étaient des étudiants en deuxième année à l'université en Irlande où ils se spécialisaient en français pour leur programme d'études universitaires. Ils avaient déjà appris le français au lycée pendant 5-6 ans, et connaissaient également le gaélique. Leur programme d'études à l'université consistait en des cours de langue et de littérature française—la plupart de leurs cours se faisaient en français, bien qu'ils suivent également des cours de grammaire qui visaient à développer de façon explicite leur savoir métalinguistique. A la fin de la 2ème année de leur programme, ils sont partis en France pour suivre un programme d'études dans différentes universités françaises. Pendant leur séjour en France, ils ont assisté aux mêmes cours de littérature que leurs homologues français. Ils n'avaient pas de cours de langue. Ils ont été logés dans la cité universitaire qui leur permettait de lier contact avec les étudiants natifs. Tous les informateurs ont accepté de participer dans le projet de façon volontaire. Ils ont été enregistrés trois fois, à savoir avant qu'ils partent en France, à leur retour un an plus tard, et à une troisième étape un an après leur retour de la France quand ils avaient terminé la dernière année de leur programme d'études pour la licence.

Analyse

Les résultats font partie d'un projet sur l'acquisition de la temporalité par l'apprenant avancé du français L2—nous présentons ici les résultats pour l'expression du passé. Ainsi, pour l'analyse des données, nous avons répertorié toute les occurrences des marqueurs verbaux dans des contextes du passé. Il s'agissait du passé composé (PC), de l'imparfait (IMP), ainsi que du présent qui s'employait dans les contextes du passé. L'occurrence du plus-que-parfait étant très limitée, nous ne l'analysons pas ici—mais voir Howard (2005a) pour une présentation. Nous avons répertorié toutes les occurrences de ces marqueurs morphologiques avec d'autres détails contextuels pour faire une analyse longitudinale de leur emploi par nos apprenants avancés avant un séjour d'un an en milieu naturel à l'université en France, à la fin de ce séjour à leur retour en Irlande, et à une troisième étape de leur développement un an après leur retour.

Résultats

Le tableau 1 présente l'emploi relatif de chaque marqueur par nos cinq intervenants—d'un point de vue lexical, nous avons noté que l'emploi de l'IMP et du présent était caractérisé par le suremploi de formes figées, à savoir *être* et *avoir*, ainsi que *c'est / c'était* et *il y a / il y avait*. Ces formes constituent en moyenne 58% des formes au présent au

1^{er} stade, 50% au 2^{eme} stade, et 39% au 3^{eme} stade. A l'imparfait leur emploi moyen est de 70% au 1^{er} stade, 82% au 2^{eme} stade, et 82% au 3^{eme} stade—à la différence de leur emploi au présent qui diminue à chaque stade, on note que leur emploi à l'IMP est même plus élevé aux 2^{eme} et 3^{eme} stades par rapport au 1^{er}. L'emploi de l'IMP avec d'autres verbes lexicaux reste donc très restreint aux stades tardifs de l'acquisition. Ainsi, ces formes figées ont été exclues de l'analyse. Par contre, ces formes n'ont pas été utilisées au PC.

➤ tableau 1

Il ressort clairement du tableau 1 que le PC est la forme la plus employée à chaque stade de l'étude—son taux d'emploi reste assez stable entre 53% et 69%. Par contre, l'emploi de l'IMP est beaucoup moins fréquent—nous n'en avons répertorié qu'entre 2 et 10 occurrences au 1^{er} stade—bien que sa fréquence soit en général plus élevée au deuxième stade, surtout dans le cas de Hugo et de Sean. A l'exception de Hugo et Marie, sa fréquence tombe au 3^{eme} stade. En ce qui concerne le présent, nous notons que son emploi est assez élevé au 1^{er} stade de l'étude dans les contextes du passé, entre 25% et 37% selon l'apprenant. Dans le cas de Lisa, sa fréquence reste assez stable, alors que dans le cas des autres informateurs, sa fréquence diminue au 2^{eme} stade pour monter encore au 3^{eme} stade—sauf dans le cas de Hugo qui l'emploie beaucoup moins fréquemment au 3^{eme} stade. L'emploi très peu fréquent du PQP est également à noter dans le cas de tous les informateurs.

Etant donné qu'il ne ressort pas de tendances uniformes des résultats pour le développement formel à l'emploi des temps du passé, la question se pose à savoir si le développement est plus évident d'un point de vue fonctionnel et lexical. Ainsi, le tableau 2 présente les résultats d'un point de vue lexical grâce à une analyse de l'éventail des verbes lexicaux qui s'emploient avec chaque marqueur.

➤ tableau 2

On note l'emploi du PC avec un plus grand éventail de verbes lexicaux par rapport à l'IMP dont l'emploi est plus restreint, surtout au 1^{er} stade. A l'exception de Jane, tous les informateurs maintiennent leur progrès lexical à l'emploi du PC au 3^{eme} stade de l'étude qu'ils avaient montré au 2^{eme} stade. Par contre, pour l'IMP ce progrès ne se maintient pas, à l'exception de Marie qui continue à employer l'IMP

avec un éventail de verbes lexicaux de plus en plus grand à chaque stade de l'étude. Le meilleur quotient lexical dont témoigne l'IMP par rapport au PC s'explique en raison de son occurrence peu importante, ne s'élevant qu'à 48 occurrences dans le cas de Sean au 2ème stade, et 28 au 3ème stade.

Du point de vue du taux d'exactitude à l'emploi de chaque marqueur, nous avons trouvé qu'en général l'emploi de chaque marqueur est correct, et cela à chaque stade de l'étude, de sorte que les informateurs emploient chaque marqueur du passé dans les contextes aspectuels qui leur sont appropriés. Pourtant, nous avons identifié plusieurs contextes ambigus où l'un ou l'autre marqueur du passé conviendrait selon que l'on veut imposer une valeur (im)perfective sur l'action que désigne le verbe. Il s'agit des contextes où le PC était employé pour désigner des actions qui se prêtent à une interprétation imperfective ainsi que des contextes où l'IMP était employé mais où le PC pourrait s'employer également. Ainsi, pour voir si les informateurs témoignent d'un développement fonctionnel, nous visons à cerner la spécificité de la difficulté de ces contextes ambigus. Les résultats de ce point de vue sont présentés dans le tableau 3. Il s'agit de mettre en lumière l'emploi de chaque forme pour exprimer diverses valeurs aspectuo-temporelles, à savoir les valeurs parfaite et aoriste du PC, et toute une série de valeurs fonctionnelles de l'IMP telles ses valeurs caractérisante, fréquentative, et progressive dont des exemples sont présentés ci-dessous. A l'instar de Kihlstedt (1998), nous adoptons le cadre d'analyse qui veut que ces dernières valeurs se distinguent selon que le déroulement de l'action est valable pendant toute la période désignée, comme dans le cas de la valeur caractérisante, ou qu'à certains moments de cette période comme dans le cas de la valeur fréquentative qui impose une interprétation habituelle sur l'action qui se répète à plusieurs reprises. Par contre, la valeur progressive concerne les actions duratives perçues du point de vue d'un moment spécifique—la durée de l'action dépasse ce moment. Alors que dans le cas de ces valeurs, l'action n'est valable qu'au passé, dans le cas de la valeur caractérisante de l'IMP, il se peut que l'action soit encore valable au moment de la parole, comme dans notre exemple 4. A la différence de ces valeurs imperfectives, les valeurs du PC imposent une interprétation non-durative sur l'action—dans le cas de sa valeur aoriste, l'action est vue du point de vue du moment de la référence comme étant accomplie, alors que dans le cas de sa valeur parfaite, l'action est vue du point de vue du moment de la parole.

(1) je suis sorti à une heure (aoriste)

(2) j'ai déjà lu ce roman (parfait)

- (3) il faisait chaud tout le temps (caractérisant)
- (4) ils vivaient près de la gare (caractérisant')
- (5) je leur rendais visite de temps en temps (fréquentatif)
- (6) le téléphone sonnait quand je suis entré (progressif)

Faute d'espace, nous ne présentons pas l'emploi de chaque marqueur dans ces contextes aspectuels—en revanche, le tableau 3 présente de façon générale l'emploi de chaque marqueur par nos apprenants pour désigner ces valeurs dans des contextes imperfectifs et aoristes (perfectifs) / parfaits.

➤ tableau 3

Il ressort très clairement du tableau 7 que les informateurs font une distinction très nette entre leur emploi de chaque marqueur dans les différents contextes fonctionnels. A chaque stade de l'étude, le présent s'emploie par exemple de façon plus fréquente dans les contextes imperfectifs par rapport aux contextes perfectifs. Cette tendance est de plus en plus évidente au 2^{ème} stade de l'étude et continue à l'être au 3^{ème} stade, sauf dans le cas de Lisa et Hugo qui emploient le présent moins fréquemment dans des contextes imperfectifs par rapport au 2^{ème} stade. En particulier, nous avons noté que l'emploi du présent est très dominant dans les contextes à valeur caractérisante où l'action au passé peut être considérée toujours valable au moment de la parole.

En ce qui concerne le PC, nous notons que, au lieu de témoigner de progrès à son emploi, à l'exception de Hugo, les informateurs suremployent cette forme de façon de plus en plus fréquente au 2^{ème} stade de l'étude par rapport au 1^{er} stade. Vu son emploi fort plus fréquent par rapport à l'IMP comme nous l'avons vu dans le tableau 1, il semble s'agir d'une forme du passé passe-partout, comme le désigne Schlyter (1996). Par contre, à l'exception de Lisa et Sean, les informateurs en font un usage moins important au 3^{ème} stade dans des contextes imperfectifs, suggérant un rôle important pour le programme d'enseignement qu'ont suivi les informateurs. Pourtant, même à ce 3^{ème} stade de l'étude, ce suremploi du PC pour exprimer des valeurs imperfectives indique que le sous-emploi correspondant de l'IMP dans ces contextes constitue une zone de fragilité qui reste encore à maîtriser chez ces informateurs—il s'agit surtout des contextes fréquents où l'emploi de l'IMP reste très peu fréquent à chaque stade de l'étude.

En ce qui concerne le suremploi de l'IMP, il s'agit surtout de contextes aoristes—on note en particulier qu'à chaque stade de l'étude, son taux de suremploi est de façon générale plus élevé par rapport au PC. Pourtant, à l'exception de Sean et Marie, son taux de suremploi est un peu moins élevé au 3eme stade de l'étude par rapport au 2eme quand tous les informateurs à l'exception de Sean témoignent d'un taux de suremploi moins élevé par rapport au 1^{er} stade. Autrement dit, à chaque stade de l'étude, les informateurs font un usage de plus en plus correct de l'IMP, ce qui n'est pas le cas pour le PC dont l'usage ne devient plus correct que grâce au programme d'enseignement au 3eme stade de l'étude. Par contre, le contact langagier en milieu naturel, ainsi que le programme d'enseignement qu'ont suivi les informateurs à leur retour en milieu guidé ont joué un rôle important dans l'emploi de plus en plus correct de l'IMP. Pourtant, même au 3eme stade de l'étude, son emploi n'est fréquent que dans des contextes à valeur caractérisante, tout comme aux stades précédents.

Discussion et conclusions

En guise de conclusion, les résultats mettent en évidence la complexité du développement aspectuo-temporel en L2 en milieu guidé ainsi qu'en milieu naturel de sorte que la spécificité de ce développement peut être considérée de multiples perspectives—le développement ne se reflète pas de façon uniforme dans tous les domaines selon qu'il s'agit d'une perspective formelle, lexicale, ou fonctionnelle, mais est évident selon certaines perspectives sans être évident selon d'autres. Nos apprenants font preuve donc d'un développement qui n'est pas forcément linéaire de sorte que, qu'ils soient en milieu guidé ou en milieu naturel, ils font preuve de progression et de régression en même temps selon la perspective adoptée. Par ailleurs, nous avons observé beaucoup de variation inter-individuelle de sorte que certains de nos apprenants font preuve d'une progression alors qu'il s'agit de la régression dans le cas d'autres.

Ces deux observations le rendent donc très difficile de tirer des conclusions générales sur le rôle de l'enseignement grammatical en milieu par rapport au contact langagier en milieu naturel. Alors que leur séjour en milieu naturel leur a certainement apporté des avantages fort positifs—emploi de plus en plus fréquent des temps du passé avec des verbes lexicaux de plus en plus variés—leur emploi des temps du passé continue à être caractérisé par leur suremploi dans des contextes qui ne leur sont pas forcément appropriés. Alors que certains de nos apprenants maintiennent leurs acquis à leur retour en milieu guidé, ce n'est pas le cas pour tous nos apprenants. Par ailleurs, même pour ceux qui les

maintiennent, ce n'est pas le cas non plus selon chaque perspective que nous avons adoptée.

En conclusion, donc, bien que nos résultats ne nous permettent pas de proposer de réponses définitives à nos questions de recherche, ils mettent en lumière la complexité du développement interlangagier aux stades avancés de l'acquisition. En ce faisant, ils pourront être utiles pour tous ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'enseignement des langues secondes auprès des apprenants avancés grâce à l'aperçu que donnent nos analyses sur la spécificité du système aspectuo-temporel chez l'apprenant avancé en général, ainsi qu'au retour de ces apprenants pseudo-naturels en milieu guidé. Pourtant, ne s'agissant que d'une étude préliminaire, il nous faudra dans l'avenir des études plus approfondies sur l'impact de différents programmes d'enseignement à faciliter le développement aspectuo-temporel chez l'apprenant qui a déjà passé un séjour en milieu naturel, ainsi que des études d'autres aspects grammaticaux des lectures d'apprenants avancés, tels dans les domaines de la morphologie et de la syntaxe et d'autres aspects de sa compétence communicative globale.

Bibliographie

- Barron, A., *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*, Amsterdam / Philadelphie, Benjamins, 2003.
- Bartning, I., « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1997, 9, p. 9-50.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C., *Le français parlé : Transcription et édition*, Paris, Didier, 1987.
- Collentine, J., « The effects of learning context on morphosyntactic and lexical development », in J. Collentine & B. Freed (dirs.), *Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition*, Numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition*, 2004, 26, p. 227-248.
- Díaz-Campos, M., « Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology », in J. Collentine & B. Freed (dirs.), *Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition*, Numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition*, 2004, 26, p. 249-273.
- Freed, B., « What makes us think that students who study abroad become fluent? », in B. Freed (dir.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam / Philadelphie, Benjamins, 1995, p. 123-148.
- Freed, B., So, S. & Lazar, N., « Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with oral fluency in French as a second language? », *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, 2003, 34, p. 34-40.

- Freed, B., Segalowitz, N. & Dewey, D., « Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programmes », in J. Collentine & B. Freed (dirs.), *Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition* Numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition*, 2004, 26, p. 275-301.
- Guntermann, G., « An analysis of interlanguage development over time: Part II, ser and estar », *Hispania*, 1992, 75, 1294-1303.
- Howard, M., « The effects of study abroad on the L2 learner's structural skills: Evidence from advanced learners of French », *Eurosla Yearbook*, 2001, 1, p. 123-141.
- Howard, M., « Prototypical and non-prototypical marking in the advanced learner's aspectuo-temporal system », *Eurosla Yearbook*, 2002a, II, p. 87-113.
- Howard, M., « L'acquisition des temps du passé en français par l'apprenant dit avancé : Une approche lexicale », in E. Labeau & P. Larrivée (dirs.), *Les temps du passé français et leur enseignement*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi [Cahiers Chronos 9], 2002b, p. 181-204.
- Howard, M., « The emergence and use of the 'plus-que-parfait' in advanced French interlanguage », in J-M. Dewaele (dir.), *French as a Foreign Language: Multidisciplinary Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters [Second Language Acquisition 10], 2005a, p. 63-87.
- Howard, M., « Second language acquisition in a study abroad context: A comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learner's grammatical development », in A. Housen & M. Pierrard (dirs.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, Berlin, Mouton deGruyter [Studies on Language Acquisition 25], 2005b, p. 495-530.
- Howard, M., « Les emplois marqués et prototypiques de l'imparfait par l'apprenant du français langue étrangère », in E. Labeau & P. Larrivée (dirs.), *Nouveaux développements de l'imparfait*, Amsterdam / Atlanta, Rodopi [Cahiers Chronos 14], 2005c, p. 175-197.
- Howard, M., « On the role of context in the development of learner language: Insights from study abroad research », *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 2005d, 147-8, p. 1-20.
- Howard, M., « The expression of number and person through verb morphology in French interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 2006, 44, p. 1-20.
- Howard, M., Lemée, I. & Regan, V., « The L2 acquisition of a socio-phonetic variable: The case of /l/ deletion in French », *Journal of French Language Studies*, 2006, 16, p.1-22.
- Ife, A., Vives Boix, G. & Meara, P., « The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups », *Spanish Applied Linguistics*, 2000, 4, p. 55-84.
- Kihlstedt, M., *La référence au passé dans le dialogue. Etude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm / Akademitryk, 1998.

- Labov, W., « Field methods of the project on linguistic change and variation », in J. Baugh & W. Scherzer (dirs.), *Language in Use: Readings in Sociolinguistics*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984, p. 28-53.
- Lafford, B., « Getting into, through, and out of a situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and 'at home' », in B. Freed (dir.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam / Philadelphie, Benjamins, 1995, p. 97-121.
- Lafford, B., « The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language », in J. Collentine & B. Freed (dirs.), *Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition* Numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition*, 2004, 26, p. 201-225.
- Milton, J. & Meara, P., « How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language », *ITL Review of Applied Linguistics*, 1995, 107-8, p. 17-34.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K., « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », in J-M. Dewaele & R. Mougeon (dirs.), *L'Acquisition de la variation par les apprenants avancés du français langue seconde*, Numéro spécial d'*Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2002, 14, p. 7-50.
- Regan, V. « The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on second language learners of French », in B. Freed (dir.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam / Philadelphie, Benjamins, 1995, p. 245-267.
- Schlyter, S. « Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère », *Revue française de linguistique appliquée*, 1996, 1.