L’influence du discours des locuteurs natifs sur l’acquisition du français L2

Étude du développement des séquences conventionnelles et son rapport avec l’intégration sociale

Estelle Janssens de Bisthoven

Department of Romance Studies and Classics
Master’s thesis 30 hp
Language Science with a Specialisation in French – 120 hp
Spring term 2021
Fanny Forsberg Lundell
“The influence of native speakers' discourse on the acquisition of L2 French: Study of the development of conventional sequences and its relation to social integration”

Stockholms universitet

L’influence du discours des locuteurs natifs sur l’acquisition du français L2

Étude du développement des séquences conventionnelles et son rapport avec l’intégration sociale

Estelle Janssens de Bisthoven

Abstract

The present study, situated within the field of *Second Language Acquisition*, allows us to broaden our understanding of the linguistic impacts naturalistic environments have on second language learners. The aim of this study is to investigate the development of lexical conventional sequences (CS) used by second language learners throughout an academic year spent in the country of their target language. The linguistic feature that we are focusing on (specific sequences of words used together, retrieved and stored as chunks) has been described by recent studies as an indicator of very advanced and native speakers’ speech. Lexical CS, more specifically, are considered to be the most difficult for L2 learners to acquire. Generally, while recent research shows the importance of naturalistic environments in language acquisition, results tend to vary significantly from one learner to another. While some show notable improvements after a year in a naturalistic context, others do not improve at all. Investigating, then, the impacts such environments have on a linguistic feature typical of native speech allows us to evaluate the influence native speakers’ speech has on L2 learners. The materials used in this investigation are interviews carried out by LANGSNAP. We focus on 15 L1 English speakers, who have studied French at a UK university, and study their longitudinal data – recorded before, during, and after 9 months spent in France. In order to compare their data with native speakers’ speech, the interviews (held in the same context) of 7 L1 French students were selected as well. The number of lexical CS and the number of words were counted in each interview, and the ratio of CS per 1000 words was calculated. We were then able to notice the changes occurring throughout the process. It appeared that the difference between the students who felt included in the French speaking community and those who mainly stayed with English speakers was striking. The former had adopted a lexical CS use similar to the native speakers’, while the latter did not evolve regarding this feature. The learners’ testimonies on how well they blended in with their L2 speech community indeed enabled us to analyse the linguistic feature in parallel with their personal investment, which allowed us to come to this conclusion. Accordingly, an English L1 speaker can adopt a native French speakers’ use of lexical conventional sequences, however it appears to be dependent on whether the learner has genuine relationships with French speakers and feels included in the speech community. We suggest that future studies investigate the factors relevant in helping to maintain these acquired features, after such experiences, when the learner is no longer in a naturalistic environment.

Keywords

SLA, naturalistic environment, study abroad, conventional sequences, native-like proficiency, linguistic and social integration

Table des matières

1 Introduction 5
1.1 L'intérêt croissant pour l'expatriation 5
1.2 Environnement naturel et acquisition 6
1.3 But et questions de recherche 7
1.4 Plan du travail et délimitations 8
1.4.1 Plan du travail 8
1.4.2 Délimitations 8
2 Cadre théorique 9
2.1 Contexte théorique 9
2.2 Le langage préfabriqué 10
2.2.1 La prédictibilité des séquences de mots 10
2.2.2 L'inscription des formes conventionnelles dans le langage 11
2.2.3 Les séquences conventionnelles et nouvelles 12
2.2.4 Une précision de la définition de SC 14
2.2.5 Les différentes séquences conventionnelles 15
2.2.6 Notre choix d'attention pour la SC lexicale 16
2.3 Les séquences préfabriquées en L2 16
2.3.1 L'intérêt pour les apprenants d'acquérir les SC 16
2.3.2 La différence de traitement des SC pour les apprenants 17
2.3.3 Un processus qui peut s'acquérir 17
2.4 Le contexte de séjour linguistique 18
2.4.1 Les motifs derrière l'expérience 18
2.4.2 Les apports linguistiques 19
2.5 La question de l'intégration et son rapport avec la langue 21
2.5.1 Le clivage linguistique entre communauté locale et immigrés . 21
2.5.2 Le clivage entre étudiants locaux et internationaux 23
2.5.3 Le décalage culturel 24
2.5.4 La distance sociale et psychologique avec la LC et sa culture .. 25
2.5.5 Le rôle du réseau social dans l'acquisition d'une L2 27
3 Recherches et méthodes 28
3.1 Précision du but de recherche 28

3.2 Matériaux 28
3.3 Méthodes 30
3.3.1 Relevé du nombre de mots..... 30
3.3.2 Méthode d'identification des SC lexicales..... 31
3.3.3 Méthode de qualification d'intégration..... 32
4 Résultats 34
4.1 Analyse des SC lexicales par 1 000 mots 34
4.2 Mise en graphe des résultats..... 35
5 Discussion et conclusion 37
5.1 Retour sur les questions de recherche 37
5.2 La pertinence du facteur d'intégration sociale..... 38
5.3 Les SC lexicales en usage 38
5.4 Retour sur les études antérieures 39
5.4.1 Les approches basées sur l'usage..... 39
5.4.2 La variation individuelle 39
5.4.3 L'acculturation, l'intégration et la confiance linguistique 40
5.2 Le retour au pays d'origine 41
5.3 Ouverture..... 41
Bibliographie 42

1 Introduction

Ce premier chapitre offre une présentation générale des concepts majeurs concernés par cette étude, à savoir : l'intérêt croissant des jeunes pour l'expatriation temporaire, et l'apport de l'environnement naturel dans l'acquisition d'une seconde langue (L2). Ensuite, un encadrement pratique de l'étude se présente sous le volet des questions de recherches, le plan du travail, et ses délimitations.

1.1 L'intérêt croissant pour l'expatriation

Un nombre conséquent de jeunes adultes est concerné par ce phénomène grandissant qu'est l'expérience de déménager temporairement à l'étranger. Diverses motivations entourent ces contextes d'expatriation : poursuivre une carrière, faire un stage, ou encore participer à un programme d'échange universitaire (voir Arvidsson, Forsberg Lundell, Bartning, 2019 ; Howard, 2016 ; Resch, Nusser & Schwab, 2021). Il est fort fréquent que ce phénomène s'accompagne de l'apprentissage de la langue parlée dans cet autre pays. Pratiquer une seconde langue dans un contexte naturel à des fins communicatives quotidiennes devient donc également un élément important dans la vie de ces jeunes adultes expatriés. Parmi ceux-ci, beaucoup expérimentent alors une transition entre contexte académique et contexte naturel en seconde langue (L2). Pour ces jeunes adultes, certains éléments linguistiques étudiés précédemment en classe se mettent alors en œuvre dans des situations concrètes, sans professeur pour corriger l'*output*. L'*input* est quant à lui reçu dans un contexte plus varié, plus réel, et sans limitation temporaire ni spatiale. La tendance grandissante de ce phénomène ne peut passer inaperçue, et encore moins les impacts que cela engendre.

Cette étude se concentre sur les aspects linguistiques de ce phénomène, mais force est de constater que d'autres domaines tels que la psychologie du comportement ou encore le développement cognitif sont également fortement concernés (voir par exemple Pliatsikas & Chondrogianni, 2015). Les preuves avancées quant aux impacts sur le comportement et le cerveau d'un apprenant de seconde langue en contexte naturel appuient la grandeur de l'importance de ce type de phénomène dans le développement de l'individu. Comprendre l'expérience d'un jeune expatrié pratiquant une seconde langue parlée dans ce nouveau pays est donc sans surprise un centre d'intérêt particulier dans de nombreuses cherches récentes, notamment linguistiques.

1.2 Environnement naturel et acquisition

Ce qui caractérise l'environnement naturel est l'acquisition d'une seconde langue relevant d'un processus subconscient, qui peut s'acquérir indépendamment de l'apprentissage explicite de règles linguistiques (Hoque, 2017 : 1). Notons cependant qu'une grande partie des apprenants en milieu naturel a préalablement étudié des règles explicites. Il serait donc réaliste de considérer l'importance de l'association de mécanismes implicites et explicites. L'apport du milieu naturel dans l'acquisition basée sur l'usage est particulièrement visible quant aux séquences conventionnelles (SC). Ellis et Wulff (2014) expliquent l'acquisition basée sur l'usage comme suit :

- L'apprentissage dépend principalement de l'exposition (l'*input*) de l'apprenant à sa L2 en usage.

- L'apprenant induit cognitivement les règles de sa L2 à partir de l'*input*.

Suivant cette théorie, l'apprentissage basé sur l'usage est en grande partie implicite ; il prend forme sans que l'apprenant en prenne conscience. Cette acquisition subconsciente s'acquiert donc graduellement, moins en apprenant chaque entité individuelle qu'en comprenant que certains éléments fonctionnent ensemble lorsqu'ils sont utilisés fréquemment dans des contextes précis. En effet, diverses caractéristiques d'une paire forme-sens s'enregistrent cognitivement, telles que sa fréquence, le type de lexique et le contexte avec lesquels elle se produit (Ellis & Wulff, 2014). De l'usage, donc, émerge un système complexe et adaptatif en interaction avec d'autres locuteurs dans divers contextes sociaux (Ellis & Wulff, 2014).

Cette théorie soutient donc que c'est l'exposition à la langue cible (LC) qui enclenche le processus d'acquisition – tout en attribuant néanmoins une pertinence importante aux facteurs motivationnels, affectifs et cognitifs (Arvidsson, 2019).

Comme mentionné précédemment, la théorie d'acquisition sur base d'usage se remarque particulièrement quant aux séquences conventionnelles du langage. En effet, des groupes de mots fréquemment utilisés ensemble de manière figée ne se font pas comprendre mot à mot, littéralement ni grammaticalement, mais par l'usage fixe et dans certains cas, par métaphore. Les séquences conventionnelles lexicales concernent tant des formes verbales que des groupes de noms communs. Par exemple, « vendre la mèche », « tomber dans les pommes », mais aussi « un sens de l'humour » et « les fruits du travail ».

Quand on considère le caractère arbitraire des séquences conventionnelles, la pertinence de l'intérêt pour son lien avec l'acquisition sur base d'usage en milieu naturel se souligne. L'acquisition de langue

a été décrite comme un processus personnel et social par Moyer (2004 : 11), et Hoque (2017 : 11) souligne la nécessité pour les apprenants d'avoir une source de communication naturelle. Moyer et Levis (2014 : 2) insistent également sur ce point, lorsqu'ils affirment que les apprenants qui utilisent la langue à des fins communicatives et sociales avec des personnes au niveau avancé, bénéficient d'opportunités d'entrainement linguistique plus riches et significatives. Il est donc naturel d'estimer que le pays de la LC soit l'environnement le mieux adapté, mais cela à condition que les interactions sociales dans la LC aient bien lieu régulièrement. Le milieu naturel est aussi selon Pliatsikas et Chondrogianni (2015 : 1) le facteur crucial pour une performance linguistique qui se rapproche le plus du type natif.

Il est cependant nécessaire de se rappeler qu'une telle expérience ne se fait rarement que dans une seule langue – il est en effet principalement question d'une expérience multilingue, avec au moins deux langues présentes dans la vie sociale quotidienne du sujet (Mitchell, Tracy-Ventura & McManus, 2017 : 244). Multilingue, car ce sujet reste généralement en contact avec ceux de son pays d'origine, communique via une *lingua franca* avec d'autres étrangers, mais aussi échange avec les habitants de cet autre pays. La *lingua franca* étant généralement l'anglais, l'expérience est donc inévitablement différente pour les apprenants qui ont l'anglais comme L1. Le fait qu'il soit généralement possible de communiquer aisément dans leur première langue à l'étranger ne les aide pas à maintenir des interactions dans une seconde langue. Leur pratique langagière sur place dépendra alors de leur motivation et intégration sociale.

1.3 But et questions de recherche

Cette étude se concentre sur l'expérience d'étudiants anglais qui passent une année académique de 9 mois en France. Leur suivi longitudinal permet d'étudier l'évolution de leur usage de séquences conventionnelles lexicales qu'ils expriment spontanément dans une interview à propos de leur propre expérience dans la communauté hôte. Ces séances tenues dans le cadre du projet LANGSNAP (détaillé au chapitre 3.2) constituent donc également un corpus crédible qui témoigne de leur degré d'intégration sociale et habitudes langagières. A travers ces données, s'évaluent en parallèle l'évolution linguistique et le degré d'intégration – ce qui permet de poser les questions suivantes :

- Un séjour linguistique de 9 mois dans le pays de la langue cible permet-il un usage de séquences conventionnelles lexicales comparable à celui des locuteurs natifs ?

- Une telle évolution dépendrait-elle du facteur d'intégration sociale des apprenants ?

1.4 Plan du travail et délimitations

1.4.1 Plan du travail

Un cadre introductif a ainsi permis d'entamer cette étude. Après la mention des limitations de celle-ci, un chapitre théorique sera établi. Dans celui-ci, nous débuterons par une vue d'ensemble du contexte théorique en faisant le point sur les recherches récentes dans le domaine d'acquisition de seconde langue. Ensuite, un volet théorique sera dédié au langage préfabriqué suivi d'une attention accordée aux séquences conventionnelles lexicales. Le bilan des recherches d'acquisition de L2 en lien avec l'acquisition des séquences lexicales suivra. Les points théoriques suivants aborderont le contexte de séjour linguistique, la question de l'intégration des étrangers et son rapport avec la langue, et enfin le rôle du réseau social dans l'acquisition de seconde langue. À la lumière de ces apports théoriques, les questions de recherches seront rappelées et précisées, de manière à pouvoir établir une transition vers la présentation des matériaux et méthodes utilisés pour y répondre. Les résultats de l'étude seront ensuite présentés et discutés, avant de clôturer les réflexions engendrées et apporter une conclusion générale.

1.4.2 Délimitations

Ne s'agissant pas d'une étude suffisamment étendue, nous ne nous permettons pas de tirer des conclusions à portée générale. Nous nous sommes fixé comme objectif de répondre aux questions posées concernant le contexte d'étudiants anglophones participant à un programme d'année d'échange. Notons également que les participants sélectionnés ne sont pas retournés dans leur pays régulièrement, ni ne sont revenus pour les vacances ; il s'agissait bien d'une immersion totale, ce qui n'est pas forcément le cas de tous les apprenants internationaux. Finalement, le contexte sanitaire actuel ne nous a pas permis de récolter nos propres données – c'est pourquoi nous nous sommes basées sur un corpus préalablement enregistré. Si les entrevues avaient été organisées pour le contexte strict de cette étude, le facteur d'intégration aurait été vérifié à l'aide de moyens supplémentaires. Toutefois, bien que conscientes de ces limites, nous estimons les témoignages rapportés suffisamment solides pour éclairer nos questions de recherche.

2 Cadre théorique

Après une introduction conceptuelle sur l'acquisition en L2 par l'usage, ce chapitre développe en détail les concepts théoriques impliqués dans notre étude. Le langage préfabriqué s'explique depuis la conceptualisation du caractère prédictif et conventionnel du langage, avant une précision de nos définitions pour les différentes séquences conventionnelles, et enfin une justification de notre intérêt particulier pour les SC lexicales. Une fois les concepts du langage préfabriqué élaborés, nous les abordons en contexte d'acquisition en L2, en se penchant sur la différence de traitement cognitif des apprenants et des natifs. Des pistes d'acquisition d'un processus similaire aux natifs sont présentées, avant de passer au volet concernant le contexte d'expatriation. L'expérience de séjour linguistique est contextualisée avec ses motivations et bienfaits interpersonnels et linguistiques. Ensuite, nous nous penchons sur le concept d'intégration sociale et son rapport avec la pratique linguistique, et les difficultés autour de l'adaptation aux cultures différentes. Enfin, le chapitre théorique se clôture sur le lien entre acquisition de SC lexicales et réseau social de l'apprenant.

2.1 Contexte théorique

Les deux dernières décennies ont vu une préférence grandissante pour l'acquisition linguistique basée sur l'usage. L'expérience individuelle face à l'apprentissage d'une langue a progressivement été placée au centre d'intérêt des recherches (Ellis, 2004). L'idée sous-jacente principale est qu'une langue se construit et se réceptionne sur base d'échantillonnage (Ellis, Simpson-Vlach, Römer, O'Donnell & Wulff, 2015 : 364).

Selon ce point de vue, l'apprenant d'une seconde langue (L2) doit donc estimer les normes des natifs à partir de sa propre expérience de l'*input*. Une immersion totale dans la communauté linguistique de la LC permet ainsi à l'apprenant d'acquérir ce jugement sensible et souvent inconscient quant aux formes considérées naturelles (Ellis et al. 2015 : 365). En effet, certaines formes, bien que grammaticalement correctes, sont jugées anormales par les natifs et témoignent donc d'un éloignement vis-à-vis de la communauté linguistique. Il a été observé par Ellis et al. (2015 : 365) que ces tendances phraséologiques caractéristiques d'un discours natif s'expriment cependant à fréquence relativement basse. Il est donc nécessaire que l'*input* de l'apprenant soit suffisamment large pour que ces formes soient réceptionnées. Selon Edmonds et Gudmestad (2021 : 4), c'est précisément passer du temps dans l'environnement de la LC qui offre à l'apprenant un échantillon suffisamment large et riche, duquel les tendances phraséologiques peuvent être extraites. Cela s'explique par le temps suffisamment vaste et la variation des types d'interactions qu'offrent ce contexte.

Depuis quelques décennies, la phraséologie attire de plus en plus d'attention dans le domaine de recherche, et dernièrement, quelques études se sont intéressées à son développement pendant un séjour linguistique (Edmonds & Gudmestad, 2021). Les conclusions tirées soulignent la nécessité d'un *input* suffisamment varié pour une extraction pertinente (Edmonds & Gudmestad, 2021 : 1). Ce sont donc particulièrement les expériences de séjour linguistique qui permettent ce facteur spécifique (Edmonds & Gudmestad, 2021 : 2). Cependant, les résultats de ces études démontrent des tendances fortement variables entre les sujets étudiés. En effet, tandis que certains de ceux-ci produisaient des combinaisons de mots typiquement influencées par le discours natif, d'autres ne démontraient soit aucun changement, soit une tendance contraire en s'éloignant davantage des tendances natives (Edmonds & Gudmestad, 2021). Ces résultats contradictoires sont également soulignés par Mitchell et al. (2017 : 78) lorsqu'ils présentent les résultats de l'étude similaire de Tidball et Treffers-Daller (2007 : 148) qui ont observé que certains apprenants n'ont pas eu l'opportunité d'améliorer leur connaissance de vocabulaire après un an de séjour linguistique.

Malgré ces variations considérables, les études sur le français L2 ont avancé que le séjour linguistique est crucial dans l'acquisition de caractéristiques linguistiques variables, en ce qui concerne les apprenants ayant préalablement un niveau avancé (Mitchell et al., 2017 : 73- 74). Les avancées suite au séjour linguistique concernent principalement, selon ces études, le débit et le temps de parole, et le développement lexical – ce dernier étant le premier élément à s'améliorer en début de séjour (Mitchell et al., 2017 : 75 - 78).

Cependant, tandis que les chercheurs antérieurs ont avancé qu'une telle expérience offre automatiquement des avancées linguistiques en LC, les résultats des études plus récentes contestent cette présomption « automatique » (Mitchell et al., 2017 : 75)

2.2 Le langage préfabriqué

2.2.1 La prédictibilité des séquences de mots

Firth (1957 : 11) a dit « tu connaitras un mot par la compagnie qu'il tient ». Cette citation illustre le cœur de la linguistique structuraliste qui a exploré la langue comme une structure relationnelle autonome, dont les constructions élémentaires tirent les fonctions de leurs distributions dans les textes et discours (Meunier & Granger, 2003 : 1). Engrené dans la tradition structuraliste, Firth a établi une distinction entre le sens lexical et le sens structurel, reliant un arrangement particulier de classes de formes à des significations structurelles particulières. Dans cette optique, l'acquisition d'une langue est l'apprentissage

d'un inventaire de modèles en tant qu'arrangements de mots avec leurs significations structurelles associées (Meunier & Granger, 2003 : 1).

La faculté de compréhension linguistique repose donc en partie sur la faculté de prédire l'information à venir. En ce qui concerne les groupes de mots, c'est une prédiction qui permet une communication aisée, efficace et réussie (Siyanova-Chanturia, Conklin, Caffarra, Kaan & Van Heuven, 2017). Des preuves empiriques indiquent en effet que les locuteurs d'une langue enregistrent cognitivement l'information fréquente, non pas uniquement sur base de chaque mot individuel, mais bien par unités plus larges comprenant des mots (Arnon & Snider, 2010 ; Bannard & Matthews, 2008 ; Siyanova-Chanturia et al, 2017). Ceci indique que l'information linguistique peut donc être gouvernée par un mécanisme cognitif de prédiction (Siyanova-Chanturia et al, 2017). Sur ce point, Harris (1991) explique que ces unités ne sont pas enregistrées d'une manière architecturale stricte, mais se créent à travers l'usage et l'expérience fréquente d'extraire ces régularités (Siyanova-Chanturia et al, 2017). Les études allant dans ce sens démontrent donc, directement ou indirectement, la pertinence des conséquences de l'effet de fréquence de groupe de mots, réduisant l'importance accordée traditionnellement à la distinction nette entre grammaire et lexique (Arnon & Snider, 2010 ; Bannard & Matthews, 2008 ; Siyanova-Chanturia et al, 2017). La forme et l'information sont également inséparables selon Harris (Meunier & Granger, 2003). À travers ses travaux d'analyse mathématique de séquences de mots porteurs d'information, Harris explique en effet que chaque langue humaine est un système auto-organisé dans lequel les propriétés syntaxiques et sémantiques d'un mot sont établies uniquement en relation avec d'autres mots, et que les modèles d'une langue sont appris par l'exposition à l'usage dans la participation sociale (Harris 1982, 1991, Meunier & Granger, 2003 : 2).

2.2.2 L'inscription des formes conventionnelles dans le langage

Ce que les linguistes des années 1950 nommaient « modèles structurels » sont aujourd'hui désignés par les termes « phraséologismes » ou « constructions » (Meunier & Granger, 2003 : 2). En d'autres mots, il s'agit de correspondances entre formes et significations, conventionnées dans la communauté linguistique et ancrées dans la cognition de l'apprenant, en tant que connaissances linguistiques. Les unités symboliques de la langue relient ainsi les propriétés définissant leur forme morphologique, syntaxique et lexicale à des fonctions sémantiques, pragmatiques et discursives particulières (Croft 2001 ; Goldberg 1995, 2003, 2006 ; Meunier & Granger, 2003 : 2). C'est donc par l'usage que se crée la généralisation, et que ces collocations acquièrent une « aura de signification » (Meunier & Granger, 2003 : 3). Les modèles d'usage s'ancrent dans la langue ; ainsi les paires répétées de formes morphologiques, syntaxiques et lexicales particulières sont ainsi associées à des fonctions sémantiques,

pragmatiques, et discursives particulières (Bybee & Thompson, 2000 ; Meunier & Granger, 2003 : 3). Le contexte lexical est donc crucial pour la connaissance du sens et du rôle grammatical des mots.

Les analyses linguistiques de corpus de grandes collections de textes ont affirmé que les langues naturelles font un usage considérable de modèles récurrents de mots et de constructions (Forsberg, 2020 ; Meunier & Granger, 2003 ; Ellis, Simpson-Vlach & Maynard, 2008). Durant ses recherches, Sinclair (1991 : 100) observe en effet qu'un locuteur d'une langue dispose d'un nombre important de groupes de mots semi-préconstruits qui constituent des choix uniques, et ce même s'ils semblent pouvoir être analysés en segments. Similairement, Siyanova-Chanturia et al. (2017) expliquent que les locuteurs d'une langue ont tendance à puiser dans un répertoire vaste, mais limité, de constructions de mots multiples. Dans la même lignée, Kjellmer (1985 : 140) conclut que dans toutes sortes de textes, les collocations sont des éléments indispensables sur lesquels nos énoncés se construisent très largement. Erman et Warren (2000) estiment qu'environ la moitié des textes de natifs sont construits sur le principe de l'idiome (Meunier & Granger, 2003 : 4). Comme observé par Forsberg (2020), Erman et Warren (2000) ont d'ailleurs été parmi les premiers à quantifier les proportions de langage préfabriqué dans des corpus écrits comme oraux, et ont dès lors démontré que les éléments figés représentaient 58% des productions orales, et 52% des productions écrites. En résumé, Meunier et Granger (2003 : 6) soulignent que les analyses phraséologiques démontrent qu'une grande partie de la communication fait appel à des expressions fixes mémorisées sous forme de morceaux de formules, que le langage est riche en restrictions de collocation et en prosodies sémantiques, que le groupe nominal est le niveau de base de la représentation du langage où la forme et le sens se rencontrent, que les SC jouent un rôle central dans l'acquisition du langage chez l'enfant, et que les locuteurs ont un vaste répertoire de séquences linguistiques mémorisées (Ellis, 1996 ; Pawley & Syder, 1983 ; Sinclair, 1991, 2004 ; Wray, 2002).

2.2.3 Les séquences conventionnelles et nouvelles

Il est globalement reconnu par les linguistes et psycholinguistes que la fluidité des locuteurs natifs dans le traitement et la production de la langue est facilitée par leur connaissance d'une myriade d'expressions à mots multiples (Wray, 2002 ; Thomson, Boers & Coxhead, 2019 : 406). Il a également été démontré qu'une maitrise intégrée de ces dernières facilite la fluidité de la lecture (Conklin & Schmitt, 2008 ; Ellis et al., 2008 ; Siyanova-Chanturia, Conklin & Van Heuven, 2011) ainsi que celle de l'expression orale (Thomson et al., 2019). Ce sont donc également ces mêmes séquences conventionnelles qui rendent le discours relativement prévisible (Thomson et al., 2019). Wray (2002 : 5) explique en effet que chacun est susceptible d'utiliser des groupes nominaux spécifiques à un type d'interaction particulier, puisque nous sommes des « créatures d'habitude », dans d'autres aspects de notre comportement, mais également dans la façon dont nous utilisons le langage.

Des études ont eu pour but de déterminer la différence de traitement cognitif selon la conventionalité d'une séquence. Si une construction grammaticalement correcte n'est pas courante ni conventionnalisée, elle est dénommée « séquence nouvelle ». Ces études ont examiné si les séquences conventionnelles présentaient un privilège de traitement cognitif par rapport aux séquences nouvelles. Un modèle à double route a été avancé (Wray 2002 ; Zhao, Yasunaga & Kojima 2021) ; il postule deux voies de traitement différentes pour les séquences conventionnelles et les séquences nouvelles : le traitement holistique et le traitement analytique. Le premier traite une séquence de mots comme un tout, c'est-à-dire qu'elle est stockée et récupérée comme un ensemble, tandis qu'une séquence de mots traitée analytiquement se crée et se réceptionne sur base de règles grammaticales. Dans ce cas, la séquence doit être traitée mot par mot pour avoir un sens (Zhao et al., 2021). Les nombreuses expériences qui ont été menées avec des participants de type natif ont soutenu la position selon laquelle les séquences conventionnelles possèdent effectivement un avantage cognitif par rapport aux séquences nouvelles (Meunier & Granger, 2003 ; Zhao et al., 2021 : 398). Meunier et Granger (2003 : 6) en effet expliquent que les théories cognitives de la catégorisation et de la généralisation démontrent comment les constructions schématiques sont abstraites par rapport aux constructions moins schématiques, induites par l'apprenant lors de l'acquisition.

Notons également que si les séquences nouvelles sont elles aussi présentes dans le langage, certaines sont empiriquement jugées incorrectes. Par exemple, une caractéristique pertinente des SC est qu'elles sont souvent spécifiques à une langue précise et ne peuvent pas systématiquement se traduire littéralement d'une langue à l'autre (Forsberg, 2020). Dès lors, si en français, il est naturel de dire « boire un verre », un anglophone ne dira pas « **to drink a glass* », mais bien « *to have a drink* ».

Ces arguments ont réellement remis en question l'affirmation chomskienne selon laquelle le langage des locuteurs natifs adultes est entièrement généré au moment de la production et entièrement analysé lors de la compréhension. En effet, une séquence conventionnelle ne peut être interprétée ainsi car la signification n'est pas le résultat du sens littéral des unités dont la séquence est composée. Par ailleurs, toutes les phrases grammaticales possibles ne se produisent pas avec la même fréquence ni ne sont jugées idiomatiques par les locuteurs natifs (Wray, 2002 : 12 – 13).

2.2.4 Une précision de la définition de SC

Wray (2002 : 14) explique le principe idiomatique comme suit : il consiste en une sélection de deux ou plusieurs mots, sur base de leur occurrence antérieure et régulière ensemble. En d'autres termes, cela concerne les chaînes de mots qui semblent être traitées sans recourir à leur niveau de composition le plus segmenté.

Dans leur globalité, les SC comprennent les collocations, groupes lexicaux, verbes à particules, et idiomes. Elles consistent le plus souvent en séquences de mots familiers apparaissant de manière prévisible et restreinte (Zhao et al., 2021 : 398). A l'instar de Forsberg (2010), nous traduisons le terme *formulaic sequence* par « séquence conventionnelle ». Tant « *formulaic* » que « conventionnelle » sont associés aux notions d'unité, de coutume, et d'habitude, tandis que le mot « séquence » indique qu'il est question d'un regroupement de mots à part entière (Wray 2002 : 7). La définition de « *formulaic* sequence » proposée par Wray (2002 : 7) est comme suit : une séquence, continue ou discontinue, de mots ou d'autres éléments, qui est, ou semble être, préfabriquée, c'est-à-dire stockée et récupérée entièrement dans la mémoire au moment de l'utilisation, plutôt que d'être soumise à l'analyse par la grammaire de la langue. Wray (2002 : 4) élabore sa conception des SC en expliquant que souvent, deux niveaux de signification en résultent. En effet, une signification ressort de la décomposition des parties constituantes d'une séquence, mais cette signification sera différente de celle qui émerge du traitement de la séquence dans son ensemble (Wray 2002 : 4). Prenez par exemple l'expression « jeter un œil » : deux significations en ressortent ; cela peut signifier « regarder » ou littéralement « lancer un œil ». L'usage commun est tel que c'est la première signification qui est conventionnelle, et cette expression n'est donc pas à comprendre littéralement.

Pour Nesselhauf (2003 : 225), le critère d'identification le plus répandu est celui de la « restriction arbitraire de substituabilité » (Forsberg, 2020 : 376). Dans sa recherche sur les collocations V-N, deux critères d'identification principaux ont été avancés :

- La spécificité et rareté de la signification d'un élément ne demande qu'une sélection limitée d'éléments voisins (exemple : « battre la chamade »)

- Un élément n'a pas la même signification avec d'autres éléments voisins (exemple : « prendre une photo » est courant, mais pas « *prendre une vidéo »)

Comme souligné par Forsberg (2020), la méthode d'identification de Nesselhauf est similaire au critère d'interchangeabilité restreinte avancé par Erman et Warren (2000), selon lequel au moins un élément de

la SC ne peut être remplacé par un élément synonyme sans provoquer un changement de sens ou de fonction ni faire perdre son statut idiomatique (Forsberg, 2020 : 376).

2.2.5 Les différentes séquences conventionnelles

Le caractère idiomatique des SC représente un intérêt particulier pour cette étude. Forsberg Lundell, Lindqvist et Edmonds (2018 : 645) confirment par ailleurs la pertinence du rôle de ces séquences dans l'évaluation du degré d'influence native sur le discours en seconde langue. Leur usage est en effet décrit comme un prérequis pour une maitrise linguistique par Forsberg (2010 : 31). Ces combinaisons de mots considérées naturelles ne dépendent pas de règles grammaticales *stricto facto*, mais surtout du caractère conventionnel qui naît de l'usage des locuteurs natifs (Forsberg 2010 : 25). Ainsi, une évolution de l'usage des SC témoigne de l'influence relative du discours natif sur les apprenants.

Parmi les SC, nous distinguons, à l'instar de Forsberg (2010), les SC discursives, grammaticales, et lexicales. Différentes classifications ont en effet été posées par les linguistes, qui ne considèrent pas toutes les séquences sur le même pied. Nattinger et DeCarrico (1992) remarquent que certaines SC sont transactionnelles et d'autres interactionnelles. Granger et Paquot (2008) ont ensuite synthétisé ces catégorisations en distinguant les séquences référentielles des textuelles et communicatives. La présente catégorisation suit donc celle qui a été proposée par Erman et Warren (2000), et utilisée ensuite par Forsberg (2010). Nous précisons ici ces distinctions en suivant Forsberg (2010 : 35 – 39).

Les SC discursives, comme les grammaticales, n'ont pas de référence extralinguistique. Les SC discursives représentent des formes telles que « tout à fait », « bien sûr », « à mon avis ». Elles servent de ciment dans la construction et organisation du discours. Les SC grammaticales, quant à elles, se différencient par leur ensemble structural limité. En effet, leur caractère pronominal rend cette catégorie plus limitée. Ces SC grammaticales déterminent et quantifient le contenu propositionnel d'un énoncé. Par exemple : « la plupart de», « les uns les autres », « n'importe quel ». Ces séquences se sont en effet solidifiées et figées, car il est inconcevable de remplacer un élément par un autre similaire (« *une plupart », « *les autres les uns », ou encore « *un grand peu » au lieu de « un petit peu »).

Les SC lexicales se distinguent en ce sens qu'elles incorporent au moins une entité référentielle et décrivent un objet (« pomme de terre »), un état (« avoir peur »), ou une action (« faire la fête »). Notons également qu'il ne s'agit pas systématiquement d'une expression figée – certaines séquences restent ouvertes, comme : X mettre X au courant, ou encore « ça fait X UNITE DE TEMPS » (Forsberg, 2010 : 35 – 36).

2.2.6 Notre choix d'attention pour la SC lexicale

> We now know that Lexical CSs is the most interesting CS category to focus on, especially when we want to investigate the upper limits of L2 use.
>
> (Forsberg, 2010: 49)

Nous avons choisi de porter un intérêt particulier pour la SC lexicale dans cette étude. Ce choix est motivé par sa difficulté d'acquisition particulière démontrée récemment. Il a effectivement a été conclu de l'étude de Forsberg (2010 : 48) que parmi les SC, ce sont les SC lexicales qui constituent la catégorie qui s'acquiert le moins rapidement pour les apprenants.

En effet, puisque les SC discursives et grammaticales sont des catégories fonctionnelles, elles s'acquièrent plus rapidement que la catégorie lexicale (Forsberg, 2010 : 44), à cause de leur fréquence dans l'*input*. L'étude a de fait souligné une différence frappante en démontrant que les SC lexicales avaient une fréquence d'usage bien plus basse que les autres catégories (Forsberg, 2010 : 45). Une autre raison derrière la difficulté d'acquisition de cette catégorie s'explique par la manipulation grammaticale parfois nécessaire à effectuer sur une séquence. En effet, certaines formes varient selon la personne, le nombre, et le temps, tandis que les SC grammaticales et discursives permettent très peu de manipulation (Forsberg, 2010 : 45). Les SC lexicales seraient dès lors un moyen pertinent pour repérer les limites de l'usage linguistique de l'apprenant et sa position par rapport au discours-type d'un locuteur natif.

2.3 Les séquences préfabriquées en L2

2.3.1 L'intérêt pour les apprenants d'acquérir les SC

Il se trouve que pour les locuteurs non natifs, la maîtrise des SC constitue justement un marqueur de fluidité en LC auquel ils aspirent (Arvidsson, 2019 ; Mitchell et al., 2017 ; Zhao et al., 2021). En effet, une maitrise de l'idiomaticité est non seulement un indicateur de maitrise linguistique par son aspect d'influence native, mais elle permet également un développement pertinent de compétence communicative en L2. Les avantages de l'acquisition de SC ne se limitent effectivement pas au plan cognitif mais également social : en transmettant un message avec une certaine conventionalité, le locuteur signale sa familiarité avec une communauté linguistique spécifique et son sentiment d'appartenance à celle-ci (Forsberg, 2020 ; Wray, 2002). Il est en effet question de conformation aux normes et attentes sociales, ce qui constitue une grande importance pour l'apprenant d'une L2 (Forsberg, 2020 : 372). Cette pertinence autour de l'acquisition de SC en L2 est telle qu'en linguistique de corpus, un intérêt croissant se porte sur le langage préfabriqué, et les regroupements lexicaux des apprenants sont de plus en plus étudiés (Zhao et al., 2021).

2.3.2 La différence de traitement des SC pour les apprenants

Cet élément linguistique interpelle par la caractéristique de son acquisition propre aux apprenants en L2. En effet, si l'acquisition des SC s'effectue naturellement pour les locuteurs natifs, ce n'est pas le cas pour les apprenants (Thomson et al., 2019 ; Wray, 2002 ; Zhao et al., 2021). Plusieurs études ont effectivement démontré un avantage net que les locuteurs en L1 ont sur les autres en ce qui concerne la largeur et la profondeur de leur connaissance de SC (Thomson et al., 2019). L'explication derrière cette difficulté d'apprenant typique se trouve notamment dans l'habitude que ce dernier prend à décomposer chaque groupe nominal, se concentrant sur chaque mot, sans prendre conscience que certains éléments fonctionnent en séquence (voir Arnon & Christiansen, 2017 ; Wray 2002 ; Zhao et al., 2021). Des observations similaires établies par ces études citées expliquent en effet les constatations avancées selon lesquelles les apprenants n'acquièrent pas les SC aussi aisément que les natifs. Ces études démontrent une autre différence entre les locuteurs en L1 et L2 en ce qui concerne leur traitement cognitif : tandis que les natifs vont plus intuitivement vers les SC que les séquences nouvelles, les apprenants n'ont *a priori* pas cet avantage cognitif qui les amènerait à poser une distinction entre les SC et les séquences nouvelles (Zhao et al., 2021 : 399). Les SC qui sont sémantiquement transparentes sont plus aisément traitées dans la cognition des apprenants, car le sens littéral des unités composantes se rapproche de la signification de ces SC. Ce n'est pas le cas pour les SC sémantiquement opaques, dont le sens littéral est trop éloigné (Zhao et al., 2021 : 400). Or, puisque la recherche dans ce domaine a fourni des preuves démontrant que le traitement du langage est sensible à l'aspect conventionnel des séquences (Ellis et al., 2008 : 376), on peut s'attendre à ce qu'un apprenant puisse acquérir cette intuition distinguant les formes conventionnelles des formes moins naturelles, à l'instar des locuteurs natifs.

2.3.3 Un processus qui peut s'acquérir

Derrière les discours en L2 caractérisés de « non fluide » se cacherait alors un usage faible de SC (Thomson et al., 2019 : 406). Puisque la fluidité est manifestement un objectif partagé par de nombreux apprenants, cela soulève la question de savoir si une favorisation de l'apprentissage des SC pourrait les aider à atteindre cet objectif (Thomson et al., 2019 : 406).

Un tel apprentissage ne peut se construire sur base d'un enseignement limité aux règles de grammaire et listes de vocabulaire de mots simples. Il est en effet souligné par Wray (2002) que c'est en incorporant ces séquences dans son expérience personnelle en L2 que l'apprenant parviendra à les acquérir et développer son répertoire linguistique. En effet, Arvidsson (2019 : 11) souligne que c'est par l'interaction sociale dans la langue que la connaissance linguistique s'étend alors, à travers, donc, le traitement de la construction qui se représente via la rencontre entre « une image phonologique et un

contenu sémantico-pragmatique ». À travers un tel phénomène d'acquisition, la représentation s'établit peu importe la jauge de complexité ou d'abstraction de la SC (Ellis et al., 2016). Ainsi, en s'adaptant aux habitudes langagières des natifs, les apprenants peuvent développer l'idiomaticité inconsciemment. Il s'agit cependant d'un processus lent, et qui nécessite une exposition à la LC qui soit fréquente, variée et authentique, durant laquelle l'apprenant puisse établir une association entre les unités lexicales, la séquence, avec la fonction et le sens qui y sont attachées (Ellis, 2003).

2.4 Le contexte de séjour linguistique

2.4.1 Les motifs derrière l'expérience

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, l'espace européen souhaite intensifier ses efforts pour promouvoir la dimension sociale dans tous les domaines académiques. Le but est d'élargir l'accès à l'enseignement, réduire les taux d'abandon, et accroître la mobilité internationale des étudiants (Eurostudent, 2019 ; Resch et al., 2021). Ces efforts portent leurs fruits, puisqu'on observe aujourd'hui un nombre croissant d'étudiants cherchant à intégrer une période de séjour à l'étranger dans leurs études : ils en reconnaissent les nombreux avantages (Resch et al., 2021). Passer un séjour dans un pays étranger constitue en effet une expérience marquante pour des millions de jeunes chaque année (Arvidsson, 2019 ; OECD, 2013). Les destinations les plus populaires aujourd'hui sont les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie, suivis par la France, laquelle est donc le pays hôte non anglophone le plus populaire dans le contexte de séjour à l'étranger. En effet, des centaines de milliers d'étudiants du monde entier se rendent en France pour une éducation internationale (Arvidsson, 2019 : 5 ; Nunès, 2016).

Les motifs d'un placement à l'étranger évoquent le plus souvent des objectifs académiques, culturels, interculturels, linguistiques, personnels, et professionnels. En effet, selon la Commission Européenne (2014) les étudiants motivent leur choix en mentionnant leur désir de vivre une expérience à l'étranger, nouer des liens sociaux nouveaux, améliorer leur capacité d'adaptation, gagner de la perspective, et enfin bénéficier de meilleures opportunités de carrière (Arvidsson, 2019 : 6). Plus généralement, effectuer un séjour à l'étranger est généralement considéré comme une intervention positive dans le développement de l'identité d'une personne en tant que citoyen mondial ou européen (Resch et al., 2021 : 945). En effet, cela offre aux étudiants de faire l'expérience d'autres cultures, normes et valeurs, tout en renforçant leurs compétences en langues étrangères et d'établir des contacts avec des pairs d'autres nations et d'autres milieux (Hernandez, 2018 ; Resch et al., 2021). Soulignons toutefois qu'une telle complétion de l'expérience nécessite un certain degré d'inclusion sociale, ressentie par la création

de liens au travers d'activités quotidiennes, culturelles et sociales, entreprises par les jeunes durant leurs séjours à l'étranger (Hernandez, 2018 ; Resch et al., 2021 : 945).

2.4.2 Les apports linguistiques

À mesure qu'une telle expérience conquiert de plus en plus de jeunes adultes, les études associées se multiplient, au point qu'un champ de recherche expansif y est maintenant consacré, sous l'appellation de *Study Abroad* (Arvidsson, 2019 : 2 ; Howard, 2016). Notons par exemple la revue scientifique *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education* récemment créée par Howard (2016), qui est par ailleurs le fondateur de l'Action COST, financée par l'Union Européenne : *Study Abroad Research in a European Perspective* (SAREP) (Arvidsson, 2019 : 2).

Force est de constater que ce type de contexte est particulièrement favorable à l'épanouissement social et linguistique, plus qu'un autre contexte d'immigration. Le séjour linguistique est considéré comme porteur de conditions optimales d'apprentissage d'une L2 (Arvidsson, 2019 ; Ranta & Meckelborg, 2013). En effet, de durée limitée et concernant généralement des apprenants de moins de 25 ans, cette expérience n'amène pas ces derniers dans une situation de débrouille existentielle permanente, puisque leur déplacement est purement volontaire et l'objectif principal se résume à vivre une expérience enrichissante, et non trouver un travail pour nourrir une famille (Arvidsson, 2019 : 5 ; Tyne 2012). Ce type d'expérience est décrit comme un contexte d'apprentissage naturel dans lequel les apprenants sont immergés dans la langue cible et la culture avec des quantités potentiellement massives d'*input* et d'*ouput*, ainsi que d'opportunités d'interaction sociolinguistiquement variées à leur disposition (Pérez-Vidal, 2014 : 23).

En théorie, donc, un tel contexte immersif offre à l'apprenant une exposition continuelle à la LC, notamment à travers les précieuses interactions sociales avec les locuteurs natifs (Arvidsson, 2019 ; Pérez-Vidal, 2014). Un développement linguistique considérable dès lors s'avère être une potentielle conséquence importante du séjour à l'étranger. Ce sont principalement les aptitudes orales de fluidité, le développement lexical et compétences pragmatiques d'interaction sociale en L2 qui s'améliorent dans une telle situation (Arvidsson, 2019 ; Mitchell et al., 2017).

Cependant, malgré les effets positifs largement constatés et étudiés, une constante apparaît à travers les différentes recherches, à savoir : une variation individuelle importante (Arvidsson 2019 ; Edmonds & Gudmestad, 2021 **;** Mitchell et al. 2017 ; Tidball & Treffers-Daller, 2007). Il est avancé par les études récentes que des facteurs tant externes (taux de contact avec la LC) qu'internes (motivation et aptitude linguistique) jouent dans l'équation (Arvidsson, 2019 ; Dewaele, 2009). Comme nous l'expliquerons au

point 2.4.1, entrer en contact avec les locuteurs natifs peut poser certaines difficultés, ce qui dès lors peut résulter en un manque d'intégration sociale dans la LC. Compte tenu de cette variation individuelle et des facteurs interpersonnels mis en jeu, il est plus juste de qualifier l'apprentissage en milieu naturel de *potentiellement* propice à l'acquisition en L2 (Arvidsson, 2019). La nature des interactions, la qualité de l'expérience, et les prises d'efforts linguistiques sont en effet fortement pertinentes dans l'acquisition, en ceci qu'elles déterminent l'efficacité du contexte naturel (Freed, Segalowitz & Dewey, 2004). L'apprenant qui parvient à saisir de bonnes occasions peut dès lors véritablement améliorer ses compétences en L2, et à travers les interactions sociales, adopter une pratique langagière telle qu'elle est utilisée par les autochtones (Arvidsson, 2019).

En effet, cette condition semble palier un enjeu épineux : l'intuition du locuteur non-natif, ou plus exactement, son manque d'intuition linguistique (Wray 2002 : 22). Dans un souci de déterminer avec précision ce qui rend une formulation de l'apprenant "incorrecte", on se fie généralement au jugement intuitif des locuteurs natifs, comme le remarque Wray (2002 : 22). L'apprenant lui-même aspire à atteindre une intuition similaire, indépendante d'un retour constant aux règles grammaticales. Au niveau linguistique, plus précisément, cet objectif récurrent concernant l'adoption d'un discours-type de natif, renvoie à une certaine aisance et à la connaissance d'expressions courantes, formules idiomatiques, utilisées par les natifs de la LC (Arvidsson, 2019 ; Mitchell et al., 2017).

La capacité à saisir les opportunités qui viennent avec cette expérience est également sollicitée pour réaliser un autre souhait courant parmi les étudiants internationaux : celui d'améliorer leur capacité à tenir des conversations informelles (Arvidsson, 2019 ; Mitchell et al., 2017).

Le développement des compétences linguistiques influencées par le discours natif s'observe donc comme étant un objectif important pour les jeunes internationaux, qui témoignent par ailleurs de leur désir de communiquer avec les autochtones (Arvidsson, 2019).

Malgré cette variation individuelle, il a été démontré qu'un séjour linguistique est effectivement potentiellement bénéfique pour l'adoption de l'idiomaticité (Mitchell et al., 2017), puisque c'est à travers ces interactions diverses et authentiques que l'acquisition naturelle s'enclenche. En ce qui concerne le français L2, les recherches de Forsberg (2010) montrent, malgré la constante de variation, un mouvement général vers l'augmentation d'usage de séquences conventionnelles et une plus grande variété lexicale au cours de séjours linguistiques.

En outre, l'interaction sociale en LC offre d'autres avantages linguistiques, à savoir l'apprentissage à travers la négociation de sens, les tours de parole et le retour reçu par l'interlocuteur. La forme de la LC

telle qu'elle est exprimée par les natifs est également un aspect sur lequel l'apprenant parvient à poser son attention (Arvidsson, 2019 ; Ellis, 2015). C'est pourquoi la nature des relations entretenues dans la LC a son importance : si une interaction a un caractère trop formel, à sens unique, déplaisant, ou peu fréquent, les résultats ne seront pas aussi prometteurs (Arvidsson, 2019). Le rôle du réseau social, qui sera développé au point 2.4.2, constitue en effet un intérêt particulier dans les études récentes (voir par exemple Arvidsson et al., 2019 ; Coleman, 2015). Effectivement, certains chercheurs, tel que Coleman (2015), soutiennent la pertinence et le caractère décisif du réseau social de l'apprenant dans son développement en LC.

Un autre facteur qualifié de décisif par les chercheurs est celui de la motivation, à savoir le désir accompagné d'efforts appuyés dans l'investissement de l'apprentissage d'une L2 (Arvidsson, 2019 : 34 ; Ortega, 2013 : 168). Ortega (2013) souligne que la confiance en soi ainsi qu'en ses capacités linguistiques, accompagnée des émotions et des motifs derrière cet apprentissage sont de pertinents antécédents de la motivation (Arvidsson, 2019 : 34). En effet, si les opportunités d'interactions en LC sont bel et bien présentes, ce n'est en revanche pas systématiquement le cas de la confiance linguistique de l'apprenant, compte tenu du caractère impressionnant que peuvent prendre les interactions avec les locuteurs natifs de la LC.

2.5 La question de l'intégration et son rapport avec la langue

2.5.1 Le clivage linguistique entre communauté locale et immigrés

> La maitrise de langue du pays d'accueil par les populations d'origine immigrée va constituer un facteur décisif de leur intégration.
>
> (Hambye & Romainville, 2015 : 5)

La langue est un puissant symbole d'identité collective. Dans une société devenue multiculturelle, la question de la langue partagée est au centre des intérêts concernant une cohésion sociale. Les difficultés rencontrées par les populations étrangères à s'intégrer apparaissent fortement liées à leurs pratiques linguistiques, lesquelles s'avèrent généralement cruciales pour une participation (sociale, économique et citoyenne) à égalité avec les autres membres de la société qu'ils rejoignent (Hambye & Romainville, 2015 : 4). Hambye et Romainville (2015 : 4) soulignent en effet l'attention constante apportée à la maitrise et à l'emploi des langues lors de débats publics contemporains sur la question de l'intégration des personnes issues de l'immigration. A travers leur recherche et divers entretiens, les deux linguistes ont démontré que la connaissance linguistique ne constitue pas un « atout ou une aide pour mieux

s'intégrer » dans une communauté, mais bel et bien « un gage de réussite de l'intégration des immigrants » (Hambye & Romainville, 2015 : 128).

Cependant, une telle intégration ne s'avère pas limitée aux capacités linguistiques des immigrants. Lorsque Hambye et Romainville (2015 : 128) se penchent sur la perception de la population autochtone, ils constatent une « persistance d'une conception concurrentielle des langues » par rapport à une « opposition au niveau identitaire entre l'attachement à la langue et à la culture de ses racines ». Ce point indique qu'il n'est pas question de capacité linguistique *stricto sensu*, mais également d'intérêt démontré pour cette seconde culture qui entoure cette langue que les autres « devraient désirer » apprendre. Une intégration réussie auprès de la population locale en dépendrait alors, et c'est en ce sens que l'emploi d'une langue commune deviendrait « signe d'une identité partagée, d'une volonté de 'vivre ensemble' » (Hambye & Romainville, 2015 : 130).

La question d'identité partagée sur base d'une pratique linguistique motivée n'est néanmoins pas aussi systématique, comme le soulignent les deux linguistes pour qui leurs « répondants sont réticents à reconnaitre les personnes d'origine immigrée comme des 'francophones' » ce qui fait donc écho aux difficultés exprimées par l'autre parti « à se revendiquer comme tels » (Hambye & Romainville, 2015 : 130). Pourtant, les premiers enquêtés souscrivent largement à la tendance actuelle consistant à tenir les immigrés pour responsables de leur (non-)intégration, résumant cela en une « question de volonté et d'effort individuel », sur base de quoi certains « mériteraient » d'être intégrés. Les conditions structurelles déterminant les différents parcours individuels ne sont donc pas pris en compte par cette conception du « qui veut peut ».

En effet, il est judicieux de noter que l'intégration ne dépend pas uniquement de l'apprenant, mais aussi du contexte qui l'entoure. Hambye et Romainville (2015 : 133 – 134) concluent leur étude en inversant la perspective, dans le but de « comprendre les difficultés vécues par les immigrants, au lieu de les stigmatiser ». Ils affirment en effet que « c'est l'intégration qui mène à l'apprentissage de la langue locale, et non l'inverse » et dès lors la maitrise du français serait plutôt « la conséquence que la cause des difficultés d'intégration ».

2.5.2 Le clivage entre étudiants locaux et internationaux

Cette difficulté d'intégration et processus d'ajustement interculturel touchent également les étudiants en contexte de séjour linguistique. A travers le processus de « l'adaptation des nouveaux arrivants », il est courant que les jeunes rapportent des difficultés à s'intégrer socialement avec les locaux pendant leur séjour linguistique (Resch et al., 2021). Ces témoignages coïncident avec les chiffres avancés par le *Deutscher Akademischer Austauschienst* (DAAD), démontrant que 86% des étudiants allemands entreprenant un séjour linguistique passent leur temps avec d'autres internationaux, 65% passent du temps avec d'autres Allemands, tandis que 51% ont des contacts réguliers avec des étudiants locaux. Une étude de King et Ruiz-Gelices (2003) a indiqué que 30% des étudiants suivant un programme d'étude à l'étranger ont uniquement des contacts avec des étudiants de leur pays d'origine, et 39% ont également des contacts avec des jeunes de leur pays d'accueil. Coleman (2013) illustre ce phénomène à l'aide d'un modèle à trois cercles concentriques :

- L'engagement avec des étudiants du pays d'origine de l'étudiant (cercle intérieur)
- L'engagement avec d'autres étudiants internationaux (cercle du milieu)
- L'engagement avec les étudiants locaux (cercle extérieur)

Si les moyens de communication actuels permettent aux apprenants délocalisés de rester en contact avec leur cercle social du pays d'origine, ils rendent aussi en conséquence l'inclusion sociale dans le pays hôte plus difficile (Coleman, 2015). Il est dès lors fortement recommandé aux étudiants de sortir de leur zone de confort le plus tôt possible lorsqu'ils arrivent dans leur pays hôte, de manière à interagir le plus régulièrement possible avec le cercle extérieur (Hernandez, 2018 ; Resch et al., 2021). En effet, Hernandez (2018) souligne que bien qu'un certain isolement occasionnel soit inévitable pour les apprenants délocalisés, il est crucial que ces derniers nouent des relations avec la communauté locale. La recommandation d'Hernandez (2018) de sortir de sa zone de confort s'adresse encore plus particulièrement aux apprenants ayant l'anglais comme L1. En effet, l'anglais étant largement utilisé comme *lingua franca*, les étudiants anglophones se voient confrontés à un plus grand défi, compte tenu de la facilité avec laquelle ils peuvent continuer de communiquer dans leur L1. Les apprenants interrogés dans le cadre de l'étude d'Hernandez (2018), qui estiment s'être intégrés avec la communauté locale témoignent de l'importance de participer aux activités sociales ou sportives, au cour desquels il est plus aisé de communiquer avec les autochtones. D'autres témoignages conseillent de partager un logement avec un ou plusieurs natifs, ou encore de se poser préalablement comme objectif fixe de ne parler que dans la langue cible. Hernandez (2018) conclut donc son étude en encourageant les institutions à entrainer les jeunes apprenants à socialiser avec la communauté locale.

2.5.3 Le décalage culturel

Nous l'avons vu précédemment, il est recommandé aux apprenants expatriés de sortir de leur zone de confort. Si la recommandation est pertinente et judicieuse, force est de constater que certains individus n'y parviennent pas. Dans ce contexte, il est donc nécessaire de souligner le décalage entre frontières personnelles, et terrestres. En effet, selon Panicacci (2019: 87), le franchissement des frontières intérieures du « moi », qui manquent de concrétude, apparaît beaucoup plus complexe que le franchissement des frontières géographiques. Ainsi, le déplacement intérieur du « moi » n'accompagne pas systématiquement celui du corps qui le porte (Dewaele & Stavans, 2014 ; Panicacci, 2019 : 87).

Sachant que l'identité se construit partiellement autour d'une culture dans laquelle le sujet est baigné, ce type de décalage personnel souligne dès lors un décalage culturel. Brown (2000 : 170) affirme en effet que des caractéristiques propres au « moi » telles que la vision du monde, l'identité personnelle, systèmes de pensées, d'action, de sentiment et de communication, sont susceptibles d'être perturbées par le passage d'une culture à une autre. Or, non seulement la culture, mais la langue fait également partie intégrante de l'être humain, en tant que moyen de communication récurrente et conventionnalisée entre les membres d'une culture partagée. Le processus d'acculturation est ainsi encore plus accentué lorsqu'il s'accompagne d'un apprentissage de langue (Brown, 2000).

De fait, un lien entre l'acquisition d'une L2 et les processus socioculturels et psychologiques d'acculturation a été établi par Schumann (1978 ; 1986). L'acculturation selon Schumann concerne les phénomènes engendrés à partir de contacts directs et continus entre des groupes d'individus de cultures différentes, avec des changements subséquents sur le plan culturel d'un groupe (Hammer & Dewaele, 2015). Brown (1994 : 169) définit l'acculturation comme suit : il s'agit d'un processus d'adaptation à une nouvelle culture, qui nécessite une réorientation de pensées et de sentiments. Cela concerne donc le degré d'adaptation qu'un migrant adopte quant aux coutumes et habitudes de vie du pays d'accueil, sa façon d'intérioriser les valeurs de ce dernier, ainsi que son degré de similitude avec les autochtones (Hammer & Dewaele, 2015). En d'autres mots, le niveau d'acculturation fait référence à un degré d'intégration socioculturelle et linguistique dans le pays d'accueil (Hammer & Dewaele, 2015).

Schumann a donc conçu ce modèle d'acquisition de L2 pour souligner le rôle des facteurs sociaux dans un milieu naturel, et son rapport direct avec l'acquisition linguistique. Selon ce modèle, c'est la capacité d'adaptation à la culture de la LC qui détermine le succès linguistique de l'apprenant (Schumann, 1978 ; 1986). Panicacci (2019) souligne que le point d'attention principale de la recherche sur l'acculturation concerne la manière dont les individus concilient l'héritage et la culture dominante dans laquelle ils se

trouvent immergés. Dès lors, le modèle d'acculturation se base sur deux voies majeures : psychologiques et sociales ; lesquelles déterminent le degré de distance sociale et de distance psychologique avec la LC (Pinnegar & Teemant, 2019).

2.5.4 La distance sociale et psychologique avec la LC et sa culture

La distance sociale, élément important dans la prise de contact, représente le degré d'identification ressenti chez les apprenants par rapport aux locuteurs de la LC. Quant à la distance psychologique, elle concerne le ressenti des apprenants quant au degré d'aisance avec laquelle ils s'expriment dans la LC. Schumann catégorise les différents facteurs comme suit : 8 facteurs qui influencent la distance sociale, et 4 qui rentrent en jeu dans la distance psychologique (Schumann, 1978). Nous nous basons sur le résumé de Pinnegar et Teemant (2019) pour les présenter ainsi.

La première catégorie est composée de :
- La dominance sociale : selon qu'un groupe soit vu comme supérieur, inférieur, ou égal
- Le modèle d'intégration : les apprenants assimilés abandonnent les valeurs et les modes de vie de leur L1 ; les apprenants conservateurs gardent les valeurs et les modes de vie de leur L1 ; les apprenants adaptatifs deviennent biculturels et changent en fonction du groupe.
- La clôture : lorsque les groupes partagent des installations sociales, la clôture est faible, ce qui favorise l'apprentissage des langues.
- La cohésion : un solide réseau de contacts au sein de la communauté de la L1 et peu de contacts en dehors a des conséquences sur l'apprentissage de la L2.
- Le facteur taille : la taille de la communauté autochtone peut aussi avoir un impact.
- La congruence culturelle : le degré de similitude et d'harmonie entre les cultures est conséquent.
- Le facteur attitude : concernant les sentiments et le type d'appréciation qu'un groupe porte envers l'autre
- La durée prévue de la résidence : la durée du séjour prévu dans le pays et la permanence de la résidence dans le pays ont un impact sur la motivation à apprendre la langue des autochtones.

Toujours selon Schumann, la distance psychologique quant à elle s'explique par les facteurs de :
- Motivation : le niveau de motivation affecte l'apprentissage.
- Choc linguistique : se sentir stupide en essayant de pratiquer la langue équivaut à être moins enclin à l'apprendre ; aussi le degré de similitude entre la L1 et la L2 a sa pertinence.
- Choc culturel : concernant les sentiments d'anxiété ou de désorientation par rapport à la culture de la langue des autochtones
- Perméabilité de l'ego : si les apprenants estiment que leur L1 restera immuable

Comme le soulignent Hammer et Dewaele (2015 : 183), au-delà de l'inclusion de variables psychosociales dans le domaine de la recherche à ce sujet, la force majeure du modèle de Schumann réside dans sa fiabilité potentielle quant à la découverte du pourquoi des niveaux avancés en L2. Ainsi, la langue étant de fait intrinsèquement liée au contexte social, Hammer et Dewaele (2015 : 183) suggèrent l'acculturation comme une variable causale majeure dans le domaine d'acquisition des langues secondes. En effet, selon le modèle d'acculturation de Schumann, l'identification à la communauté de la LC prend forme en surmontant la distance sociale et psychologique ressentie à degrés variés entre les cultures (Hammer & Dewaele, 2015). En d'autres termes, cela se résume ainsi : plus la distance perçue est grande, plus il est difficile pour l'apprenant d'acquérir la LC (Brown, 2007 ; Hammer & Dewaele ; Schumann, 1978). Le sentiment d'appartenance ou d'intégration sociale favorise donc l'acquisition de la langue de cette communauté qui accueille l'apprenant. Selon Edmonds et Guesle-Coquelet (2015), l'acculturation est de fait étroitement liée aux niveaux de compétence auto-déclarés par les migrants culturels (c'est-à-dire, les expatriés motivés par l'échange culturel). Notons néanmoins que le processus peut se faire à différents rythmes, au cours des différentes étapes de la transition culturelle (Panicacci, 2019), c'est notamment sur ce point que le facteur de « la durée prévue de la résidence » entre en équation.

Le changement d'environnement ayant un impact sur l'individu (Panicacci, 2019), l'apprentissage d'une L2 implique, à certains égards, l'acquisition d'une seconde identité (Brown, 2000 : 168). En effet, une majorité de polyglottes a déclaré se sentir différents lorsqu'ils passent d'une langue à l'autre (Panicacci & Dewaele, 2017 ; 2018). Sur ce point, Panicacci et Dewaele (2018) citent Stavans (2001 : 251) lorsqu'ils avancent que changer de langue est comparable à « s'imposer un autre rôle », ou « être quelqu'un d'autre temporairement ». La suggestion de Koven (2001 : 513) est aussi citée, lorsque les linguistes avancent que les différentes langues permettent aux locuteurs de « réaliser une variété d'identités culturelles », au moyen de tendances interlocutoires, formes discursives et stratégies communicatives (Panicacci et Dewaele, 2018).

Ainsi, similairement, en plus de l'apprentissage linguistique, une deuxième culture s'apprend (Brown, 2000 : 168). Le choc culturel constitue donc une expérience courante pour les apprenants expatriés, et l'expérience peut amener des sentiments de tristesse, solitude et d'éloignement (Panicacci & Dewaele, 2018). Un élément important dans l'acclimatation émotionnelle est la construction d'un réseau social sur place. Parallèlement, à travers l'apprentissage de culture et de langue, un contexte hautement social de la LC crée des caractéristiques affectives de l'acquisition (Brown, 2000 : 168).

2.5.5 Le rôle du réseau social dans l'acquisition d'une L2

> To achieve the intercultural, personal or linguistic objectives associated with such placements, social inclusion with peers […] is needed
> (Resch et al, 2021: 945)

> Self-confident individuals gradually build a large network of L2 interlocutors, which will speed up their L2 socialisation and contribute to the development of their L2
> (Ożańska-Ponikwia, 2012: 19)

Des recherches récentes, Mitchell et al. (2017 : 245) soulignent une preuve anecdotique considérable concernant la pertinence du réseau social dans le contexte du développement en L2. En effet, ces réseaux sont intrinsèquement liés aux différentes caractéristiques langagières reçues par l'apprenant (Arvidsson et al., 2019 : 260). Se limiter aux contacts occasionnellement nécessaires avec les natifs de la LC résulte en une intégration culturelle et linguistique moins intense (voir Coleman, 2015). Les études récentes s'accordent sur l'importance du rôle du réseau social dans l'explication de la variation individuelle dans le développement linguistique (Arvidsson et al., 2019 : 255).

En effet, ces variations s'expliquent également par des « facteurs non-linguistiques » ; comme les « pratiques sociales ». Ces dernières dépendent donc majoritairement de la motivation personnelle des apprenants. L'un d'eux, bien que sociable, peut en effet facilement créer un réseau social constitué d'autres internationaux, et son expérience de séjour linguistique, bien qu'appréciée par l'apprenant, n'apportera pas les mêmes conséquences linguistiques qu'un autre apprenant qui aurait fourni des efforts d'intégration sociale avec les autochtones. Notons cependant que la langue anglaise étant généralement utilisée comme *lingua franca* dans divers milieux, il est fréquent que les autochtones eux-mêmes désirent exercer leur propre capacité en anglais. Ainsi, il arrive qu'il ne leur soit pas automatique de parler dans leur langue natale avec l'apprenant. Malgré ces négociations linguistiques occasionnelles, il semble évident que « la formation d'un réseau social riche en relations en L2 favorise le développement de l'idiomaticité » (Arvidsson et al., 2019 : 281).

Rappelons ceci : concernant l'apprentissage des SC lexicales plus particulièrement, la construction d'un réseau social dans la communauté autochtone a toute son importance. En effet, comme développé précédemment au point 2.3, une utilisation de pareilles séquences indique non seulement un niveau linguistique avancé, mais également une appartenance à un groupe parmi les natifs. C'est également

précisément par le biais d'interactions sociales fréquentes et authentiques que ces SC lexicales s'acquièrent.

3 Recherches et méthodes

A la lumière de ces apports théoriques, nous revenons sur l'étude en précisant le but de recherche, avant d'exposer les matériaux qui nous ont été utiles dans notre étude. Une présentation brève des participants est ensuite suivie par les explications de nos différentes méthodes adoptées.

3.1 Précision du but de recherche

Considérant à présent la pertinence du contexte social autour de l'apprenant dans son acquisition de séquences conventionnelles, ainsi que l'élément indicatif des SC lexicales concernant la similitude avec le discours natif, rappelons les thèmes que cette étude cherche donc à investiguer. Les apprenants anglais font face à une difficulté supplémentaire en contexte de séjour linguistique, dû à la notoriété de leur première langue. C'est cependant dans ce contexte naturel qu'ils peuvent bénéficier d'un *input* suffisamment large pour pouvoir repérer des SC lexicales dans le discours des natifs – qui ne sont pas fréquentes.

Cette étude vise donc à investiguer si les apprenants anglais acquièrent et commencent à utiliser les séquences conventionnelles lexicales avec une fréquence similaire à celles des francophones, et cela durant une année académique passée en France. Le facteur d'intégration du sujet sera pris en compte, de manière à vérifier le caractère pertinent du réseau social avancé par les études précédentes.

3.2 Matériaux

L'étude tire ses données longitudinales du corpus LANGSNAP, entrepris par des chercheurs de l'Université de Southampton. Il s'agit d'un suivi d'étudiants provenant de programmes d'étude du français en université anglaise. Chaque participant à l'échange avait le choix entre suivre un programme Erasmus, faire un stage dans une entreprise sur place, ou être assistant de langue anglaise dans une école. L'anglais est la langue dominante de la majorité – notons néanmoins la présence d'une bilingue, native en finnois. Ce corpus contient également la production orale des francophones natifs de la même génération. Le point de repère qu'offre le relevé des natifs est en effet pertinent pour une compréhension et comparaison longitudinales du phénomène. Cela permet en effet de repérer si l'évolution linguistique des apprenants rejoint un usage de type natif.

Les étudiants ont été interrogés à 6 reprises, entre mai 2011 et février 2013, soit avant, pendant, et après une année académique (de 9 mois) passée en France. Pour cette étude, 3 séances différentes sont retenues : la première rencontre qui a lieu quelques mois avant leur départ, la séance en fin d'année académique de 9 mois, et enfin une interview près de 3 mois après leur retour au Royaume Uni.

Le corpus LANGSNAP contient différents essais argumentatifs rédigés par les étudiants, ainsi que plusieurs interviews et exercices de narration guidée. Dans le cadre de cette étude, ce sont les sessions enregistrées des interviews qui sont sélectionnées, de manière à se concentrer sur les productions orales. Le caractère informel des sessions orales offre en effet une idée réaliste de l'usage linguistique spontané, tel qu'il s'exprime en conversation quotidienne. Chaque étudiant a donc été interrogé au moyen de questions identiques, concernant leur motivation, leur cercle social, leurs activités quotidiennes et difficultés linguistiques éventuelles ou des difficultés liées à l'intégration. C'est sur base de ces témoignages continus qu'il est possible de vérifier le degré d'intégration sociale de chaque participant.

Le tableau (figure 1) représente les 15 apprenants décrits ci-dessus :

(figure 1)

			Nombre de mots		
Sujet	**genre**	**Type**	**Interview 1**	**Interview 2**	**Interview 3**
100	homme	Stage	**2 811**	**2 716**	**1 232**
101	femme	Assistante	**755**	**911**	**647**
102	femme	Stage	**1 334**	**790**	**666**
104	homme	Erasmus	**1 076**	**868**	**565**
105	femme	Assistante	**1 033**	**1 568**	**801**
106	femme	Assistante	**1 413**	**2 052**	**769**
107	femme	Erasmus	**720**	**955**	**688**
108	femme	Erasmus	**1 273**	**1 860**	**1 552**
116	femme	Stage	**773**	**491**	**528**
124	femme	Stage	**937**	**617**	**375**
109	femme	Assistante	**981**	**795**	**583**
110	femme	Assistante	**927**	**738**	**668**
120	femme	Assistante	**1 273**	**768**	**286**
121	femme	Erasmus	**763**	**510**	**413**
122	femme	Assistante	**1 553**	**3 283**	**771**

Le tableau (figure 2) représente les 7 francophones qui ont été interrogés individuellement en français, à une reprise, au début de leur propre séjour linguistique en Angleterre :

(figure 2)

Sujet	genre	Nombre de mots
130	femme	**1 225**
131	femme	**1 544**
132	homme	**863**
136	femme	**1 424**
137	homme	**1 359**
138	femme	**2 446**
139	homme	**1 992**

3.3 Méthodes

Sont donc repris 3 interviews de chacun des 15 sujets non-natifs, enregistrées avant leur départ, vers la clôture de leur séjour de 9 mois, et enfin 3 mois après leur retour. Certains autres participants ne sont pas compris dans l'étude car ils ont indiqué avoir passé 3 semaines de vacances en Angleterre juste avant la deuxième interview. Il n'aurait en effet pas été cohérent d'étudier leur évolution car leur expérience n'est pas comparable avec les sujets qui ont véritablement passé 9 mois dans le pays de leur LC .

Pour chaque interview, le nombre de mots ainsi que le nombre de séquences conventionnelles lexicales ont été comptés.

3.3.1 Relevé du nombre de mots

Concernant le relevé du nombre de mots, il a été effectué manuellement, car s'agissant de transcriptions linguistiques (et non orthographiques), certains signes prosodiques devaient être écartés, ainsi que des marques d'exclamation comme « Ah ! » ou d'hésitation comme « euh » ou « em ». Aussi, d'autres termes tels que « Ile Maurice » devaient être comptés en tant qu'une unité, et non 2 mots, contrairement à ce que Word indique automatiquement. Ont également été écartées les courtes répétitions telles que « de [//] de [//] de » ou faux départs de mots comme « que j'ai choisissai [//] que j'ai choisi ». En effet, la production orale s'entend instantanément qu'elle s'effectue, et certaines de ces répétitions auraient été directement effacées par le participant si le format était écrit. Cependant, ni les structures syntaxiques caractéristiques de l'oral, ni les corrections explicites ne sont quant à elles écartées.

Par exemple :

(1) « le sept, on dit, pas le septième »

(2) « déjà le premier c'est de, parce que moi je suis en stage ici »

3.3.2 Méthode d'identification des SC lexicales

Concernant ensuite le relevé des séquences conventionnelles lexicales, la méthode est elle aussi manuelle (pour une méthode similaire, voir Forsberg, 2010). Cette méthode se base sur le critère avancé par Eman et Warren (2000) ; *l'interchangeabilité limitée.* Selon ce critère, il n'est pas possible d'échanger un terme constituant du groupe de mots par un synonyme sans en modifier son caractère idiomatique. En cas de doute, ce processus est complété par des recherches sur le serveur de Google. En effet, le nombre d'entrées pour une séquence en dit long sur sa conventionalité et la préférence des natifs. Similairement à Forsberg (2010 : 36), si le nombre d'entrées pour une séquence est double par rapport à celui d'une construction similaire (par synonymes, antonymes, changement d'article ou de nombre), la première est retenue conventionnelle. Similairement ensuite à Arvidsson et al. (2019 : 269) (pour une approche similaire, voir aussi Forsberg, 2010) deux locuteurs natifs de français résidant en pays francophone ont indiqué si les séquences conventionnelles relevées leur étaient naturelles ou non, et seules celles jugées naturelles ont été retenues. Parmi celles-ci : « toucher un salaire », « rendre visite », « ça vaut la peine », « faire un carton » ; mais aussi « ma famille d'accueil », « le mode de vie », ou « une pièce de théâtre ».

Un exemple d'identification de SC effectuée sur base du critère d'interchangeabilité limitée est la séquence « faire du shopping ». Ne trouvant pas de synonyme correspondant qui soit aussi courant que « faire », la séquence a donc été retenue. La même justification était posée dans la sélection de « il fait beau » ou « ça fait bizarre ». Des questions sont aussi survenues face aux formes « passer le temps », « passer du temps », et « passer un peu de temps ». Ces trois séquences se distinguant subtilement tant dans la forme qu'au niveau sémantique ; elles donc ont été retenues, n'étant pas remplaçables. Enfin, durant le processus, il était important de distinguer les séquences par rapport à la fonction qu'elles remplissaient dans le discours. S'il s'agissait d'une fonction référentielle, la séquence était qualifiée de lexicale. S'il s'agissait au contraire d'une fonction discursive (par exemple « de toute façon » ou « en fin de compte »), la séquence n'était pas incluse.

Pour chaque interview, le rapport entre le nombre de SC lexicales et le nombre de mots a donc été classé et calculé. Nous avons alors rendu observable, pour chaque interview, le nombre de séquences conventionnelles par 1 000 mots. Pour plus de lisibilité, le prochain tableau (figure 3 au point 3.1) reprend le résultat.

3.3.3 Méthode de qualification d'intégration

Nous avons également indiqué, pour chaque personne interrogée, si elle était en contact régulier avec des francophones et témoignait de son intégration sociale, ou si la tendance était contraire. Cette tendance contraire se vérifiait en effet également dans les témoignages des sujets, qui avouaient parler anglais la plupart du temps, ou ne pas avoir de contact avec des francophones. En effet, à chaque séance, l'interrogateur demandait au participant de décrire son cercle social.

La méthode de qualification se base donc sur les critères suivants :
- L'apprenant s'est inscrit à un programme d'activité (club de sport, groupe de musique) des environs où les habitants francophones se réunissent régulièrement.
- L'apprenant partage un logement avec au moins un autochtone.
- L'apprenant offre un témoignage cohérent entre le deuxième et le dernier entretien concernant son cercle social.

C'est donc sur base de témoignages, mais aussi de la cohérence entre les différents témoignages en vision longitudinale, que les critères se validaient.

Les questions ci-dessous étaient en effet posées à chaque participant, et ont avancé les informations suivantes :
- « Avec qui passes-tu la majeure partie de ton temps ? » - Francophones ou non ?
- « Décris-moi une journée type » - L'apprenant parle-t-il français durant la plupart de ses activités quotidiennes ?
- « Avec qui comptes-tu rester en contact ? » - Quels contacts sont suffisamment authentiques pour que cela soit envisageable ?
- « As-tu rencontré des difficultés langagières avec les francophones ? » - Quel est l'état de la barrière linguistique entre l'apprenant et les francophones ?

Enfin, des questions de réflexion étaient posées une fois l'étudiant rentré au Royaume Uni, telles que : « Si tu pouvais refaire ton année à l'étranger, que changerais-tu ? »

A cette question, par exemple, le participant 110 a répondu ceci :

> - Je crois que je changerais la quantité des amies françaises avec qui j'ai parlé et j'ai rencontré parce que j'habitais avec les assistants, donc c'était très difficile pour rencontrer assistant d'intégrer avec les Français et les personnes locales, et donc c'est difficile pour un étranger de s'intégrer.

Un témoignage similaire était rendu par le participant 109 :

> - Peut-être le fait que tous mes amis étaient anglais. Ça c'est une grande chose parce que j'ai quelques amis ici à *Home City* qui n'ont pas parlé beaucoup en anglais du tout, il y a un vrai différence entre mon niveau et leurs niveaux.

Une autre question de réflexion ; « penses-tu avoir accomplis tes buts ? », recevait des réponses telles que, par exemple, celle du participant 108 :

> - Oui je pense que j'ai réussi à trouver des Français. Enfin, j'ai habité avec les Français. J'ai fait du sport avec les Français. A *Institute* aussi j'ai trouvé des amis locaux, français. Alors oui je pense que j'ai parlé le français la majorité du temps.

Quant au participant 100, il vivait chez sa tante française et passait la plupart de son temps avec ses collègues et ses cousins français. De son expérience, il a conclu que :

> - J'ai l'impression que juste en arrivant on travaille chaque jour, même si on n'a pas même en tête d'essayer de faire un truc, ça rentre quoi. Ça c'est vraiment juste habiter en France. Ça aide, mais tellement. C'est vraiment comme ça qu'on fait de progrès, c'est l'immersion en fait. Après avoir une base en fac après avoir été appris des choses, machins, des règles, c'est là qu'on arrive dans un autre pays qu'on commence à les mettre en place, et là où on voit que oui ça commence à vraiment rentrer. Parce que quand on est en Angleterre quand on est dans une classe machin, on dit 'mais je vois pas trop l'utilité', mais c'est après quand tu arrives là-bas que ça… et même tu t'en rends même pas compte c'est que c'est là où ça se forme, quoi.

Bien qu'il arrivait que parmi un groupe, le caractère d'intégration était davantage marqué chez l'un que chez l'autre, aucun sujet parmi les 15 présélectionnés n'était inqualifiable. Les questions du projet LANGSNAP restant précises et cohérentes d'un entretien à l'autre, cette qualification était aisément attribuable.

Afin de disposer d'une comparaison, nous avons également sélectionné 7 natifs qui ont été interrogés dans le cadre du projet LANGSNAP, et nous avons mesuré de la même manière le nombre de collocations par 1 000 mots. Puisque la présente étude porte son intérêt principal sur l'expérience des apprenants, et les résultats des francophones servant de point de repère, nous représenterons la moyenne

de ces résultats par une ligne indicatrice au premier graphe (figure 5 au point 3.2) lors de l'analyse des données. Le tableau (figure 4 au point 3.1) illustre chaque résultat.

4 Résultats

Ce chapitre présente les résultats de nos analyses, illustrés par tableaux et graphes, lesquels sont ensuite interprétés par le biais de nos interprétations et discussions.

4.1 Analyse des SC lexicales par 1 000 mots

Nous pouvons donc observer, pour chaque participant, le nombre de séquences conventionnelles lexicales par 1 000 mots. Les participants qualifiés comme intégrés socialement sont regroupés dans la première section du tableau (figure 3) :

(figure 3)

			SC par 1 000 mots			
Sujet	**genre**	**Type**	**Interview 1**	**Interview 2**	**Interview 3**	**Intégré?**
100	homme	Stage	**5**	**11**	**13**	oui
101	femme	Assistante	**4**	**10**	**8**	oui
102	femme	Stage	**11**	**16**	**15**	oui
104	homme	Erasmus	**7**	**10**	**16**	oui
105	femme	Assistante	**2**	**6**	**5**	oui
106	femme	Assistante	**4**	**7**	**13**	oui
107	femme	Erasmus	**3**	**7**	**12**	oui
108	femme	Erasmus	**7**	**11**	**9**	oui
116	femme	Stage	**3**	**10**	**9**	oui
124	femme	Stage	**3**	**6**	**11**	oui
109	femme	Assistante	**5**	**5**	**2**	non
110	femme	Assistante	**6**	**8**	**7**	non
120	femme	Assistante	**5**	**0**	**0**	non
121	femme	Erasmus	**4**	**2**	**2**	non
122	femme	Assistante	**7**	**6**	**3**	non

Ce second tableau (figure 4) présente le nombre de séquences conventionnelles lexicales par 1 000 mots calculé dans chaque interview des francophones.

(figure 4)

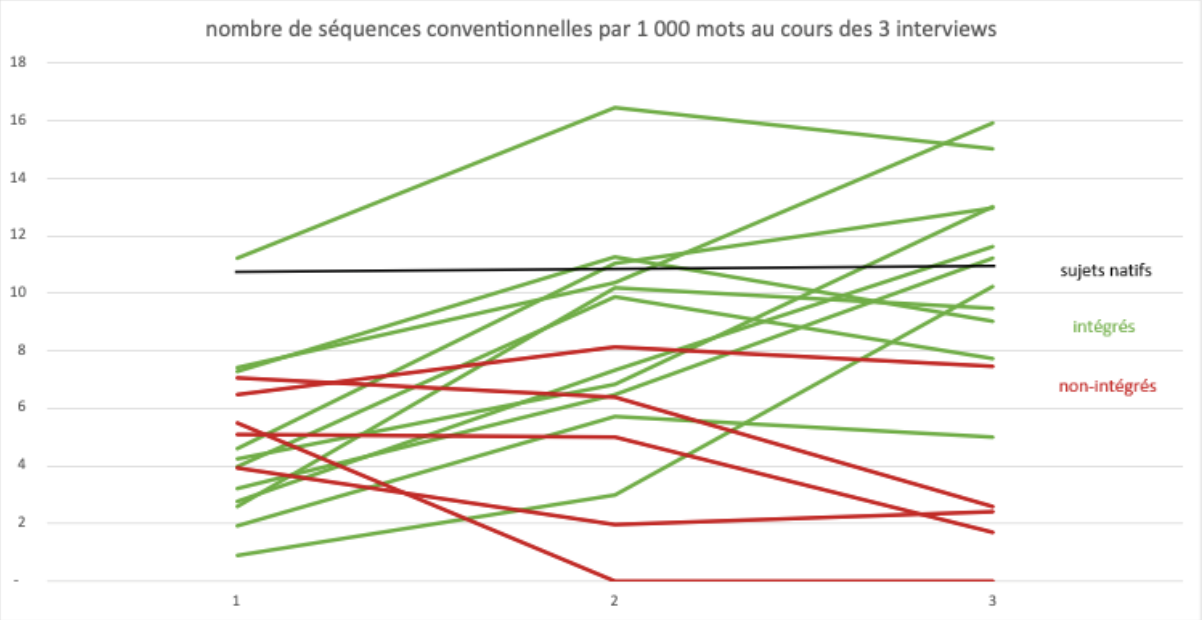
Sujet	genre	Nombre de SC par 1 000 mots
130	femme	**12**
131	femme	**7**
132	homme	**15**
136	femme	**13**
137	homme	**8**
138	femme	**7**
139	homme	**13**

La moyenne de ces résultats est de 11, ce qui nous servira de jalon pour la suite.

4.2 Mise en graphe des résultats

Le premier graphe (figure 5) montre de façon brute le nombre de séquences conventionnelles lexicales par 1 000 mots au cours des trois interviews pour chacun des sujets. Les lignes vertes représentent les sujets considérés comme « intégrés », et les rouges représentent les sujets « non-intégrés ». La ligne noire indique la moyenne relevée des interviews des francophones.

(figure 5)

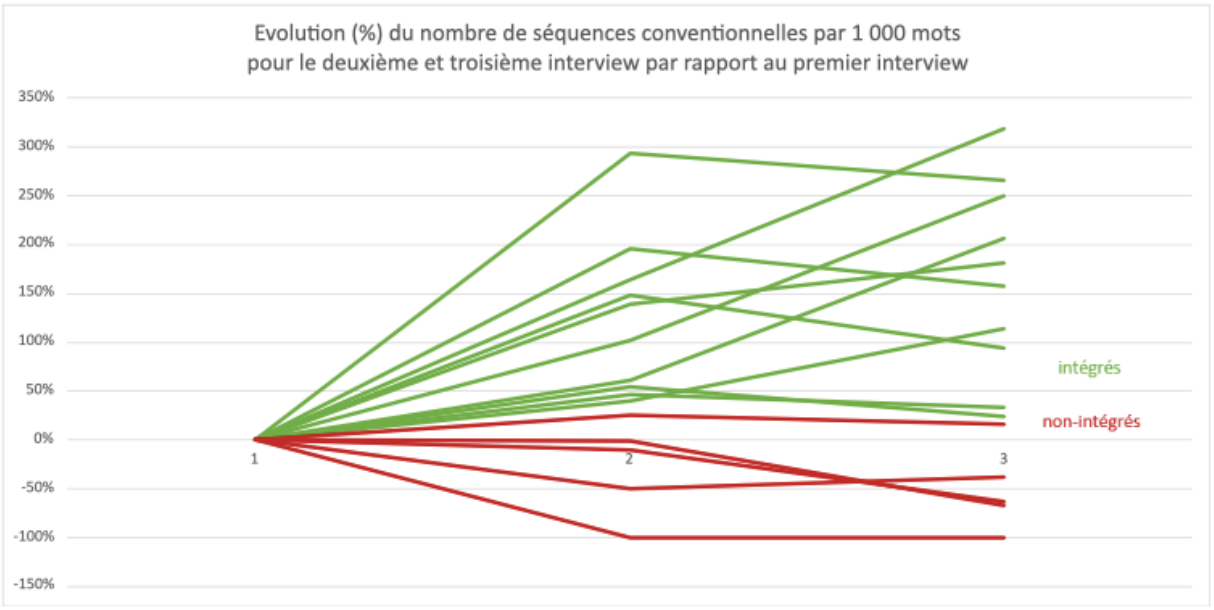


Le graphe (figure 5) nous permet d'observer déjà deux tendances :

- Les sujets intégrés semblent avoir tendance à utiliser plus de SC que les non-intégrés
- De façon générale, le nombre de SC a tendance à augmenter fortement entre la première et la deuxième interview, puis à se tasser dans la troisième interview.

Pour tenter d'y voir plus clair, nous avons dessiné un autre graphe (figure 6) qui présente, pour chaque sujet, l'évolution en pourcentage du nombre de SC par 1 000 mots par rapport à la première interview.

(figure 6)



Les tendances observées précédemment (figure 5) se confirment alors nettement ici (figure 6) : on se rend compte en effet que les « non-intégrés » ont, en moyenne, eu une utilisation très limitée et dégressive des séquences conventionnelles lexicales, à la différence des « intégrés » pour qui l'utilisation des SC a fortement augmenté lors du deuxième interview et, en moyenne, cette augmentation est plus significative entre la première et la deuxième. En effet, la tendance est moins marquée entre la deuxième et la troisième : selon le sujet, on observe une hausse ou une baisse.

5 Discussion et conclusion

Ce dernier chapitre offre un retour sur les questions de recherche et résume les procédés et résultats. Ces derniers sont ensuite discutés à la lumière des principaux points de théories élaborés précédemment, avant de clôturer sur une question d'ouverture.

5.1 Retour sur les questions de recherche

Cette étude s'inscrit donc dans le domaine d'acquisition des langues secondes et permet de continuer à approfondir notre compréhension des impacts linguistiques du milieu naturel sur les apprenants. L'influence du discours-type des francophones natifs a effectivement été repérée à travers l'usage des séquences conventionnelles lexicales relevé dans les données longitudinales des apprenants. Influence native, car les SC lexicales sont décrites par les études récentes comme un élément linguistique particulièrement lent à acquérir par les apprenants, et indicateur d'un discours-type de natif. Deux questions de recherche principales étaient alors posées, à savoir : un séjour linguistique de 9 mois dans le pays de la langue cible permet-il un usage de séquences conventionnelles lexicales comparable à celui des locuteurs natifs ? Une telle évolution dépendrait-elle du facteur d'intégration sociale des apprenants? Nous avons alors procédé en comparant la fréquence d'usage de SC lexicales de 15 apprenants anglophones avant, à la fin, et au retour de 9 mois passés en France, parallèlement au point de repère de la moyenne d'usage calculée dans les discours de 7 étudiants francophones.

Similairement aux résultats d'anciennes recherches sur les effets du contexte naturel en L2, l'évolution d'usage de cet élément linguistique variait fortement d'un groupe d'apprenants à l'autre. Le matériel de cette étude provenant du projet LANGSNAP, les questions posées à chaque étudiant durant chaque entretien nous ont permis de trouver un facteur majeur qui différenciait ces deux groupes d'apprenants : l'intégration sociale au sein de la communauté des autochtones. En effet, ceux qui témoignaient de leur investissement personnel dans leur intégration avec des francophones démontraient une évolution d'usage de SC lexicales positive, rejoignant la fréquence d'usage des natifs. En revanche, les apprenants qui passaient la majeure partie de leur temps avec des anglophones ou autres internationaux n'ont pas démontré d'évolution dans leur fréquence d'usage de SC lexicales. Rappelons qu'il est question de productions orales non préparées. Il s'agit donc d'un usage spontané.

5.2 La pertinence du facteur d'intégration sociale

En ce qui concerne le facteur d'intégration sociale, il s'est en effet révélé crucial durant le processus d'analyse de données, car c'est en remarquant une différence nette entre les apprenants que l'hypothèse de ce facteur a été validée. Il est intéressant de prendre en compte un autre témoignage, où la participante avoue avoir passé la plupart de son temps libre à regarder la télévision en anglais plutôt que de socialiser en dehors de chez elle. Elle fait part de son étonnement quant à son niveau en français qu'elle juge pourtant toujours assez bon, malgré son manque d'intégration. Elle a certes probablement évolué sur certains points que nous ne mesurons pas dans cette étude, pourtant, son usage de SC lexicales a bel et bien diminué à travers son expérience. Ceci souligne que le ratio de l'usage de SC lexicales est effectivement un indicateur pertinent de l'influence relative du discours des natifs dans la LC. C'est en analysant son usage de SC lexicales que nous pouvons effectivement confirmer son témoignage quant à ses contacts limités avec les natifs francophones.

Si le tableau (figure 3) indique d'autres informations concernant chaque participant (le genre et le type d'activité) c'est le facteur d'intégration qui s'est donc avéré être le plus déterminant. Bien que tous aient préalablement étudié le français à l'université, une différence relative de niveau a été observée (par exemple, parmi les étudiants intégrés, l'un indiquait ne pas avoir appris le français au lycée, ou un autre avouait que son professeur n'a jamais trouvé qu'il avait un bon niveau en langue). Ces indications n'étant pas systématiques ni vérifiées objectivement, elles n'ont pas été reprises dans le tableau (figure 3), mais cela indique bel et bien que ce n'était pas non plus un facteur déterminant dans cette étude.

5.3 Les SC lexicales en usage

Cette distinction nette observée entre les participants démontre donc que les SC lexicales sont plus aisément acquises à travers les contacts réguliers avec les autochtones. Cela répond donc de manière favorable à la théorie de l'acquisition sur base d'usage (expliquée au chapitre 1.2). Aussi, nous l'avons expliqué sous le volet théorique ; l'usage de SC lexicales renvoie non seulement une indication claire de fluidité et aisance linguistique, mais surtout une appartenance à un groupe, en l'occurrence : la communauté native. De même, nous l'avions conceptualisé : la difficulté particulière concernant l'acquisition des SC lexicales pour les apprenants peut se palier par le biais d'interactions sociales régulières et diverses. Rappelons-le : cette catégorie de SC n'est pas aussi fréquente ni fonctionnelle que les SC discursives et grammaticales. Le caractère arbitraire et conventionnel des SC lexicales indique qu'une telle acquisition naturelle relève de l'influence du discours des autochtones, en l'occurrence : les francophones natifs. Aussi, l'usage fort différent de SC lexicales des participants qui étaient moins intégrés que les autres démontre la pertinence de l'influence du discours des natifs.

5.4 Retour sur les études antérieures

5.4.1 Les approches basées sur l'usage

Si l'on revient sur les fondements de la théorie de l'apprentissage basé sur l'usage, on se rappelle qu'il s'agit d'un apprentissage graduel qui dépend principalement de l'exposition de l'apprenant à sa LC. A travers l'usage fréquent et varié de celle-ci, l'apprenant repère que certains éléments fonctionnent en tant qu'ensemble dans des contextes précis. L'apprentissage basé sur l'usage permet donc à l'apprenant d'enregistrer cognitivement un système complexe et adaptatif en interaction sociale (Ellis & Wulff, 2014).

Notre étude soutient dès lors la théorie d'acquisition sur base d'usage, car c'est à travers les interactions régulières et diverses avec les autochtones que les apprenants se différenciaient dans leur évolution linguistique. L'usage des SC lexicales permettait d'évaluer l'impact de l'acquisition sur base d'usage car les éléments singuliers d'une séquence ne s'analysent pas littéralement mais prennent leur sens à travers l'usage de leur ensemble.

Dès lors, nous l'avons démontré, le facteur d'intégration sociale est crucial en ce qui concerne l'acquisition des SC en usage. Il est toutefois pertinent de s'intéresser à ce qui sous-tend ce facteur. Si l'exposition à la LC est un élément qui a été souligné par les études précédentes, nous observons ici que ce sont davantage l'identification et l'affinité avec la communauté cible qui jouent un rôle déterminant.

5.4.2 La variation individuelle

Rappelons-le, tant les études de Edmonds et Gustemad (2021) que de Mitchell et al. (2017), ou encore Tidball et Treffers-Daller (2007) soulignaient une variation individuelle notable en séjour linguistique, et ce malgré leur différence d'approche. En effet, ces études n'ont pas traité les mêmes phénomènes linguistiques. Le développement de collocations était ce sur quoi Edmonds et Gustemad (2021) se concentraient, Mitchell et al. (2017) adoptaient la démarche CAF (*complexity, accuracy, fluency*), et Tidball et Treffers-Daller (2007) étudiaient le développement de la connaissance du vocabulaire. Similairement, notre étude a souligné une variation notable. Une cohérence s'est cependant tracée à travers ces variations, ce qui nous a permis de mieux comprendre les facteurs sous-jacents au phénomène.

Nous l'avons vu par les apports de Edmonds et Gustemad (2021), le développement de la phraséologie pendant un séjour linguistique nécessite une exposition à un *input* suffisamment varié. Cette exposition, à condition d'être fréquente, variée et authentique, est en effet selon Ellis (2003) un élément clé dans le

développement de l'idiomaticité de l'apprenant. Nous observons, par le biais de notre étude, que cette variation individuelle est davantage liée au caractère de l'exposition à la LC, qu'à l'exposition-même.

Tout en reconnaissant que c'est via l'interaction sociale en LC que les compétences linguistiques s'étendent, Arvidsson (2019) attribuait également une importance particulière aux facteurs motivationnels, affectifs et cognitifs.

Notre étude a davantage souligné l'importance de l'intégration de l'apprenant auprès de la communauté cible. Ainsi, notre étude nous encourage à privilégier un intérêt plus particulier pour l'acculturation plutôt que pour une exposition singulière.

5.4.3 L'acculturation, l'intégration et la confiance linguistique

Le modèle d'acculturation (présenté aux points 2.5.3 et 2.5.4) nous a permis de souligner la difficulté et le caractère non systématique de l'intégration sociale dans la communauté autochtone. Il ne s'agit donc pas de pointer du doigt les étudiants qualifiés de « non intégrés », mais de soutenir les études qui suggèrent une meilleure préparation sociale de la part des institutions.

Du modèle d'acculturation de Schumann, nous retenons quatre facteurs particulièrement mis en jeux et observés le long de cette étude, à savoir :
- La clôture : une certaine cohabitation partagée avec des autochtones avait bel et bien son importance.
- La cohésion : selon que le réseau de contacts soit plus solide dans la communauté L1 ou LC
- L'attitude : concernant le degré d'entente et d'affection de l'apprenant envers les autochtones
- La durée prévue de la résidence : les apprenants justifiaient leur désir de s'intégrer par la durée de leur expérience.

Les éléments en commun parmi les témoignages des participants qui ont eu une évolution positive sont les efforts d'intégration, et la réelle motivation à s'améliorer en français en parlant le français avec des autochtones. Cependant, une mention présente dans tous les témoignages est la suivante. À la question « penses-tu que ton niveau en français s'est amélioré ? », tous parlent d'une meilleure aptitude de compréhension et tous insistent surtout sur une plus grande confiance en soi lorsqu'il s'agit de s'exprimer en LC. Cette appréciation était donc présente, peu importe l'évolution réelle en termes de SC.

5.2 Le retour au pays d'origine

Comme traduit par la mise en graphe des résultats (au point 4.2), l'évolution entre le deuxième et le troisième entretien est drastiquement différente de la première évolution. Certains sujets continuent leur progression, tandis qu'une légère baisse s'observe pour d'autres – toutefois en restant sur un pourcentage supérieur à celui enregistré initialement. Le troisième entretien étant tenu 3 mois après le retour des apprenants, la différence entre l'évolution de ces derniers s'expliquerait dans leur attitude face à leur LC et leur type d'activités entretenues à leur retour. Pour certains participants, cette expérience positive semblait déjà lointaine, et ils avaient à présent d'autres priorités telles qu'apprendre une autre langue, ou se réintégrer dans leur mode de vie anglais. Quant à d'autres, ils envisageaient un retour en France, et restaient en contact avec leurs amis francophones. Tirer des conclusions nécessiterait davantage de recherches, mais l'hypothèse émise sur ce point est donc comme suit. L'évolution et la stabilité du ratio d'usage de SC lexicales dépendraient de l'investissement fait par l'étudiant personnellement à son retour au pays : s'il continue d'engager avec cette LC ou s'il perd ses habitudes en étant plongé dans sa L1 ou une autre L2. Concernant maintenant le fait que certains sujets continuent d'évoluer, et ce malgré qu'ils ne soient plus à présent dans un contexte naturel, le témoignage d'une participante est particulièrement intéressant :

> - Et peut-être il y a comme je trouve avec le français. Avant il y a une période, je sais pas, de conciliation, le temps qu'on parle toujours en français on parle pas trop bien le français, et après pour moi ça prend des mois pour vraiment arriver à parler mieux le français. […] Et c'est peut-être maintenant que je commence à avoir des conséquences positives.

Ce témoignage de "conséquences positives" qui s'enregistreraient cognitivement *après* l'expérience est une hypothèse qui demande à être investiguée dans de futures études.

5.3 Ouverture

Pour conclure, convaincues par la pertinence d'une telle expérience, nous suggérons une ouverture de volet de recherche se penchant sur l'état de la solidité linguistique après le retour au pays d'origine. De plus, encouragées par les bénéfices de l'intégration au sein de la communauté cible, nous proposons, à l'avenir, de distinguer ses composants sous-jacents et privilégier un intérêt souligné pour l'acculturation.

Bibliographie

Christiansen, M. H., & I. Arnon (2017). More than words: The role of multiword sequences in language learning and use.

Arnon, I., & N. Snider (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of memory and language*, *62*(1), 67-82.

Arvidsson, K. (2019). *«C'est ça, en fait.» Développer l'idiomaticité dans une L2 pendant un séjour linguistique: Trois études sur le rôle des différences individuelles* (Doctoral dissertation, Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University).

Arvidsson, K., Forsberg, F., & Bartning, I. (2019). Réseaux sociaux et développement linguistique: Une étude de cas en français L2. *Language, Interaction and Acquisition*, *10*(2), 255-288.

Bannard, C., & D. Matthews (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological science*, *19*(3), 241-248.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.

Brown, C. L. (2007). Supporting English language learners in content-reading. *Reading Improvement*, *44*(1), 32-40.

Bybee, J. & S. Thompson (2000). Three frequency effects in syntax. *Berkely Linguistic Society, 23,* 65 – 85.

Coleman, J.A. (2013). Researching whole people and whole lives. In C. Kinginger (ed.), *Social and cultural aspects of language in study abroad* (pp. 17 – 44). John Benjamins.

Coleman, J. (2015). Social circles during residence abroad: What students do, and who with. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (eds.). *Social interaction, identity and language learning during residence abroad. EUROSLA Monographs 4* (pp. 33–52).

Coleman, J.A., & L. Parker (2001). Preparing for residence abroad: staff development implications. In J. Klapper (Ed.), Teaching languages in higher education. Issues in training and continuing professional development (pp.134-162). CILT.

Conklin, K., & N. Schmitt (2008). Formulaic sequences: Are they processed more quickly than nonformulaic language by native and nonnative speakers?. *Applied linguistics*, *29*(1), 72-89.

Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Dewaele, J. M. (2009). Individual differences in second language acquisition. *The new handbook of second language acquisition*, *2*, 623-646.

Dewaele, J. M., & A. Stavans (2014). The effect of immigration, acculturation and multicompetence on personality profiles of Israeli multilinguals. *International Journal of Bilingualism*, *18*(3), 203-221.

Dewaele, J.-M. (2016). Why do so many bi- and multilinguals feel different when switching languages? *International Journal of Multilingualism, 13*(1), 92-105.

Edmonds, A., & A. Gudmestad (2021). Collocational Development during a Stay Abroad. *Languages, 6*(1), 12.

Edmonds, A., & C. Guesle-Coquelet (2015). 3. Reported Use and Perception of tu and vous Among Less Integrated and Highly Integrated Anglophone Cultural Migrants in France. In *Cultural migrants and optimal language acquisition* (pp. 83-114). Multilingual Matters.

Ellis, N. C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, and points of order. *Studies in Second Language Acquisition,* 18 (1), 91 - 126.

Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In Doughty, C. & Long M. H. (eds.) *Handbook of second language acquisition,* 63 - 103. Oxford: Blackwell.

Ellis, N. C. (2015). Cognitive and social aspects of learning from usage. Dans T. Cadierno & S. W. Eskildsen (dir.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 49-73). Berlin : De Gruyter Mouton.

Ellis, N. C., & Wulff, S. (2014). Usage–based approaches to SLA1. *Theories in second language acquisition: An introduction*, *1*, 75.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., & Maynard, C. (2008). The processing of formulas in native and second language speakers: Psycholinguistic and corpus determinants. *TESOL Quarterly*, *42*(3), 375-396.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., Römer, U., O'Donnell, M., & Wulff, S. (2015). *Learner corpora and formulaic language in SLA*. Cambridge University Press.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R. I. T. A., & C. Maynard (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL quarterly*, *42*(3), 375-396.

Ellis, R. (2004). 21 individual differences in second language learning. *The handbook of applied linguistics*, 525.

Erman, B., & B. Warren (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text & Talk, 20*(1), 29-62.

EUROSTUDENT (2019). The social dimension of student life in the European higher education area in 2019. Selected.

Firth, J. R. (1957). *A synopsis of linguistic theory, 1930 - 1955.* Oxford: Basil Blackwell.

Forsberg Lundell, F., C Lindqvist & A. Edmonds (2018). Productive Collocation Knowledge at Advanced CEFR Levels: Evidence from the Development of a Test for Advanced L2 French. *Canadian modern language review*, *74*(4), 627-649.

Forsberg, F. (2010). Using conventional sequences in L2 French. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *48*(1), 25–51.

Forsberg, F. (2020). Formulaicity. In *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora* (pp. 370-381). Routledge.

Freed, B.F., Segalowitz, N. & Dewey, D.P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and in- tensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition, 26*(2), 275-301.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago IL: University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2003). Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Science, 7*, 219 - 224.

Goldberg, A. E. (2006).*Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.

Granger, S., & Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. *Phraseology: An interdisciplinary perspective*, 27-49.

Hambye, P. & Romainville A. S. (2015). *Apprentissage du français et Intégration : Des évidences à interroger*, EME éditions, ProQuest Ebook Central.

Hammer, K. & Dewaele, J.-M. (2015). Acculturation as the key to the ultimate at- tainment? The case of Polish-English bilinguals in the UK. Dans F. Forsberg Lundell & I. Bartning (dir.), *Cultural Migrants and Optimal Language Acquisi- tion* (pp. 178-202). Bristol : Multilingual Matters.

Harris, Z. (1982). *A grammar of English on mathematical principles*. New York, NY: John Wiley and Sons.

Harris, Z. (1991). *A theory of language and information: A mathematical approach*. Oxford: Oxford University Press.

Hernandez, R. (2018). Integration or isolation: experiences of Irish students during their study abroad in Spain or Latin America. The Language Learning Journal 49 (1), 117-130.

Hoque, E., (2017), *An Introduction to the Second Language Acquisition*.

Howard, M. (2016). Message from the editor. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, *1*(1), 1–3. https://doi.org/10.1075/sar.1.1.001edi

Johnstone, C., & P. Edwards (2020). Accommodations, accessibility, and culture: Increasing access to study abroad for students with disabilities. Journal of Studies in International Education, 24 (4), 424 – 439.

King, R., & E. Ruiz - Gelices (2003). International Student Migration and the European 'Year Abroad': Effects on European identity and subsequent migration behaviour. International Journal of Population Geography, 9 (3), 229 -252.

Kjellmer, G. (1987). Aspects of English collocations. In Meijs, W. (ed) *Corpus linguistics and beyond*, 133 - 140. Amsterdam: Rodopi.

Koven, M. (2001). Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages. *Language in society*, *30*(4), 513-558.

Maiworm, F., & A. Over (2013). Studie zum Thema „Studentische Mobilität und europäische Identität". [Study on the topic of "Student mobility and European identity]. DAAD – German Academic Exchange Service.

Meunier, F., & S. Granger (eds.). (2003). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. ProQuest Ebook Central.

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., & McManus, K. (2017). *Anglophone students abroad: Identity, social relationships, and language learning*. Taylor & Francis.
Moyer, A., (2004), *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition - An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*.

Moyer, A., Levis, J., (2014), Social Dynamics in Second Language Accent. *Trends in Applied Linguistics* Volume 10.

Nattinger, J. R. & J. DeCarrico (1992). *Lexical phrases and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied linguistics*, *24*(2), 223-242.

Nunès, E. (2016, 19 février). Etudiants étrangers : la France demeure l'une des trois destinations préférées. Le Monde.

O'Callaghan, J. A. (2006). How a one semester study abroad experience affects an undergraduate college student's identity development. Montana State University. *(PDF) Social Inclusion of German Students who Complete an Academic Stay Abroad*.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquistion*. London : Hodder Education.

Ożańska-Ponikwia, K., & Dewaele, J. M. (2012). Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. *Eurosla Yearbook*, *12*(1), 112-134.
p. 4) Erman & Warren (2000)

Panicacci, A. (2019). Do the languages migrants use in private and emotional domains define their cultural belonging more than the passport they have?. *International Journal of Intercultural Relations*, *69*, 87-101.

Panicacci, A., & J. M. Dewaele (2017). 'A voice from elsewhere': acculturation, personality and migrants' self-perceptions across languages and cultures. *International Journal of Multilingualism*, *14*(4), 419-436.

Panicacci, A., & J. M. Dewaele (2018). Do interlocutors or conversation topics affect migrants' sense of feeling different when switching languages?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *39*(3), 240-255.

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

Pérez-Vidal, C. (dir.) (2014). *Language Acquisition in Study Abroad and Formal instruction contexts*. Amsterdam : John Benjamins.

Pinnegar, S. E. & A. Teemant (2019). Schumann's Acculturation Model: Variability Summary C. In B. Allman (Ed.), *Principles of Language Acquisition*. EdTech Books.

Pliatsikas, C. & V. Chondrogianni (2015), *Learning a Non-Native Language in a Naturalistic Environment: Insights from Behavioural and Neuroimaging Research*.

Ranta, L. & A. Meckelborg (2013). How much exposure to English do international graduate students really get? Measuring language use in a naturalistic setting. *Canadian Modern Language Review, 69*(1), 1-33.

Resch, K., Nusser, L., & Schwab, S. (2021). Social Inclusion Of German Students Who Complete An Academic Stay Abroad. European Journal of Educational Research, 10(2), 945-955.

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition* (pp. 1-113). Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, *7*(5), 379-392.

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

Sinclair, J. (2004). *Trust the text: Language, corpus and discourse.* London: Routledge.

Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Van Heuven, W. J. (2011). Seeing a phrase "time and again" matters: The role of phrasal frequency in the processing of multiword sequences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *37*(3), 776.

Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., Caffarra, S., Kaan, E., & van Heuven, W. (2017). Representation and processing of multi-word expressions in the brain. *Brain and language*, *175*, 111–122.

Siyanova-Chanturia, A., Conklin, K., & Van Heuven, W. J. (2011). Seeing a phrase "time and again" matters: The role of phrasal frequency in the processing of multiword sequences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *37*(3), 776.

Stavans, I. (2001). *On borrowed words. A memoir of language*. New York, NY: Penguin.

Thomson, H., Boers, F., & Coxhead, A. (2019). Replication research in pedagogical approaches to spoken fluency and formulaic sequences: A call for replication of Wood (2009) and Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers & Demecheleer (2006). *Language Teaching, 52*(3), 406-414.

Tidball, F., & J. Treffers-Daller (2007). Exploring measures of vocabulary richness in semi-spontaneous French speech. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*, 133-149.

Tyne, H. (2012). Acquisition d'une language seconde en milieu naturel : contextes et enjeux. Dans H. Adami & V. Leclercq (dir.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23-50). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Van Mol, C. (2011). The influence of European student mobility on European identity and subsequent migration behavior. In F. Dervin (Ed.), *Analysing the consequences of academic mobility and migration* (pp. 29 - 50). Cambridge Scholars Publishing.

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

Zhao, L., Yasunaga, D. & Kojima, H. (2021). Similarities and Differences Between Native and Non-native Speakers' Processing of Formulaic Sequences: A Functional Near-Infrared Spectroscopy (fNIRS) Study. *J Psycholinguist Res* 50, 397–416.

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se

Stockholms universitet