L'hétérogénéité des profils d'apprenants en classe de langue dans le contexte de la mobilité internationale : questions et perspectives sur leur réintégration en milieu guidé

Martin Howard
University College Cork

Introduction

Si l'hétérogénéité est très évidente dans une classe de langue étrangère, ce chapitre aborde l'hétérogénéité qui distingue les apprenants en milieu guidé ayant fait un séjour en milieu naturel, par rapport à leurs homologues qui n'en ont pas fait. Notre chapitre s'insère dans le cadre de la vague de recherches sur la mobilité internationale et l'acquisition des langues secondes (L2) [pour un survol, voir Howard, 2011 ; Kinginger, 2013]. Ces recherches visent l'acquisition d'une L2 chez des apprenants guidés qui décident de faire un séjour en milieu naturel dans le cadre de différents programmes d'échange internationaux tels que le programme de l'Union européenne, ERASMUS, ou d'autres programmes de plus courte durée, comme les programmes d'immersion en milieu naturel qui sont plus courants en Amérique du Nord. Le mythe linguistique veut que ces programmes soient très propices à l'acquisition langagière, permettant une combinaison « idéale » de l'input plus explicite qui caractérise le milieu guidé, et de l'input plus implicite en milieu naturel. C'est-à-dire que les apprenants développent leurs savoirs métalinguistiques en milieu guidé, et bénéficient des occasions, plus fréquentes en milieu naturel, pour automatiser ces savoirs par le biais d'une interaction communicative plus fréquente et plus intensive.

Il existe une littérature très riche sur les bienfaits acquisitionnels dont témoignent les apprenants ayant fait un séjour à l'étranger par rapport à leurs homologues qui ne partent pas à l'étranger. Ces recherches mettent en lumière plusieurs questions

concernant le rôle du contact langagier et de l'interaction en milieu naturel, ainsi que le rôle de facteurs socio-contextuels et socio-personnels qui interagissent avec les gains acquisitionnels dont font preuve les apprenants dans ce milieu. Dans un premier temps, nous passerons en revue ces acquis pour cerner l'hétérogénéité qui caractérise les profils d'apprenants ayant fait un séjour à l'étranger. Dans un deuxième temps, nous cernerons l'hétérogénéité qui caractérise de tels apprenants par rapport à leurs homologues en milieu guidé qui n'ont jamais fait de séjour en milieu naturel. En conclusion, nous aborderons la problématique de cette double hétérogénéité à laquelle font face tant les enseignants que leurs étudiants, que ces derniers aient fait ou non un séjour en milieu naturel. En particulier, nous visons les questions qui sous-tendent leur réintégration du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères.

1 Les apprenants 'pseudo-naturels' de retour en milieu guidé : vers une caractérisation socio-biographique et linguistique

Grâce à la mondialisation croissante de l'éducation universitaire, les étudiants de langues étrangères sont de plus en plus encouragés à faire un séjour en milieu naturel, que ce soit dans le cadre d'un programme d'échange universitaire ou d'un séjour qu'ils organisent eux-mêmes comme par exemple un stage professionnel ou un séjour linguistique. En Europe, le programme Erasmus a fêté ses 30 ans en 2017. Depuis sa création, plus de trois millions d'étudiants ont bénéficié de ce programme pour faire un séjour dans un autre pays européen. Parmi ces participants, les étudiants spécialistes des langues étrangères sont les plus nombreux, bien que des non-spécialistes puissent également faire des études dans un autre pays européen. Hors de l'Europe, les États-Unis et le Canada ont également connu une grande croissance du nombre d'étudiants faisant un séjour à l'étranger, surtout dans le cadre d'un séjour linguistique d'une courte durée de quelques semaines : depuis 1999, il y a eu par exemple une croissance de 50 % au Canada (Association of Universities and Colleges of Canada, 2011), et plus de 250 000 étudiants américains partent chaque année. En Asie, les pays les plus concernés par ce phénomène sont la Chine, l'Inde, la Corée du Sud et le Japon. Le Japon a par exemple établi l'initiative « Tobitate ! » en raison des difficultés à encourager ses étudiants à partir à l'étranger, comme par exemple les difficultés linguistiques (voir Grimes-MacLellan, 2017 ; MEXT, 2014). Altbach (2014) note une croissance de départs à l'étranger de 21,1 % dans le monde entier en 2010-2012. Il s'agit d'étudiants dont les profils sont très divers : des étudiants spécialistes ou non des langues, des étudiants inscrits dans un programme d'études à l'université ou faisant un stage professionnel, des étudiants faisant un séjour temporaire ou permanent, comme dans le cas d'étudiants étrangers inscrits à l'université au même statut que leurs homologues dits natifs. Même leur logement peut varier, par exemple un logement en cité universitaire, en famille, ou en colocation, ce qui peut influer sur leur intégration dans le pays d'accueil.

Si les profils de tels apprenants sont très divers, la plupart d'entre eux rentrent ensuite dans leur université d'origine pour terminer leur programme d'études. En mi-

lieu naturel, comme l'indique Coleman (1996), ils acquièrent un statut d'apprenant « quasi-naturel ». Les deux milieux, milieu guidé et milieu naturel, se distinguent principalement en raison de la spécificité du contact langagier qui fait que « *each of the two contexts has differential patterns of input exposure, both quantitatively and qualitatively, [such that] their effect on the participants' communicative and motivational development will be different* » (Pérez-Vidal & Juan-Garau, 2011 : 158). Ces auteurs ajoutent que « *SA [study abroad] constitutes a context in which learners can avail themselves of massive and varied exposure to input, interaction and feedback in natural, authentic exchanges* » (p. 158). Cela s'oppose au contact « goutte-à-goutte », caractéristique de l'acquisition en milieu guidé traditionnel qui consiste en un enseignement de courte durée, souvent de quelques heures par semaine (Muñoz, 2011) et qui prive l'apprenant d'un contact langagier plus intensif sur un plus long laps de temps. Pourtant, si l'on peut considérer que le contact langagier en milieu naturel aboutit à des gains acquisitionnels importants, d'autres auteurs notent que ce contact est moins propice que ce que l'on pourrait penser. Comme le dit DeKeyser (2007 : 208) par exemple, « *research illustrates that transfer of knowledge and skills from a foreign instructed context to a study abroad context is far from obvious, and that study abroad is not as obviously ideal for practicing foreign language skills as is often assumed* ». La spécificité des gains acquisitionnels en milieu naturel est donc primordiale pour caractériser les profils linguistiques des apprenants à leur retour en milieu guidé (l'hétérogénéité du Type Ia), et cela pour comprendre, d'une part, la spécificité de leurs besoins acquisitionnels après avoir fait un séjour en milieu naturel, et d'autre part, la spécificité de l'hétérogénéité qui les distingue de leurs homologues en milieu guidé du point de vue de leurs gains développementaux (l'hétérogénéité du Type Ib).

2 L'hétérogénéité des Types Ia et Ib : profil linguistique des apprenants de L2 de retour en milieu guidé

Il existe maintenant une grande panoplie d'études qui cernent le développement de différents aspects du répertoire linguistique des apprenants pendant leur séjour en milieu naturel. Ces recherches permettent de comparer le développement au travers de différentes composantes comme par exemple la prononciation, la fluidité, le lexique, la grammaire, et les compétences sociolinguistique et socio-pragmatique (voir par exemple Barron, 2000 ; Howard, 2005 ; Llanes, 2016 ; Llanes & Muñoz, 2013 ; Pérez-Vidal & Juan-Garau, 2011). Ces recherches mettent en lumière la spécificité du développement qui ne constitue pas un phénomène uniforme, mais peut être plus évident pour certaines composantes que pour d'autres. Si les recherches antérieures basées sur des tests de compétence linguistique notent les bienfaits d'un séjour en milieu naturel sur la production et la compréhension orales, les études des différentes composantes du répertoire linguistique de l'apprenant permettent de cerner celles qui sont plus propices au développement que d'autres. Les résultats de telles recherches ont donc une grande importance pour cerner la spécificité des besoins linguistiques des apprenants à leur retour en milieu guidé en tant que tels, mais aussi par rapport à leurs homologues qui ne sont pas partis à l'étranger. Ces travaux sont de plus en plus nombreux à inclure un groupe de contrôle d'apprenants qui ne sont pas partis à l'étranger dans un cadre longitudinal. Cela permet donc de comprendre le dévelop-

pement linguistique des apprenants au fur et à mesure qu'ils s'approprient la langue, que ce soit en milieu guidé ou en milieu naturel. Bien que certains auteurs (voir Rees & Klapper, 2008) soulèvent des questions concernant la comparabilité des apprenants en raison de différences motivationnelles, c'est-à-dire que les apprenants ont choisi de partir à l'étranger alors que d'autres ne l'ont pas choisi, les recherches mettent en lumière des différences de compétence linguistique chez les deux groupes d'apprenants qui sous-tendent l'hétérogénéité linguistique à laquelle fait face l'enseignant en milieu guidé (pour des exemples de ces recherches, voir Howard, 2011 ; Kinginger, 2009). Nous faisons un bilan de ces différences ici afin de cerner les avantages concernant l'acquisition des langues pour l'un et l'autre groupe.

Comme nous l'avons noté ci-dessus, chez les apprenants en milieu naturel par rapport à ceux en milieu guidé, les gains linguistiques touchent tout particulièrement la compétence orale alors que les gains sont moins importants en ce qui concerne leur compétence à l'écrit (production et compréhension) [voir par exemple Dyson (1988) qui présente des analyses de questionnaires d'apprenants]. Plusieurs études ont décrit la spécificité du développement de l'oral. En ce qui concerne la fluidité de la production orale des apprenants, Freed (1995) note que les apprenants ayant fait un séjour en milieu naturel parlent plus, produisent de plus longs énoncés, témoignent d'un débit plus rapide, et sont plus à l'aise à l'oral par rapport aux apprenants qui sont restés en milieu guidé. Dans le cas des stratégies communicatives qui sous-tendent la production orale, Lafford (1995) note que les apprenants ayant vécu en milieu naturel développent un plus grand éventail de stratégies de sorte qu'ils sont mieux préparés à résoudre les problèmes communicatifs qui se présentent lors de l'interaction communicative en temps réel.

En ce qui concerne la compétence lexicale des apprenants en milieu naturel, Milton & Meara (1995) observent un grand progrès en soutenant que de tels apprenants s'approprient le vocabulaire « *five times faster than for those who took classes at home [...] gaining vocabulary at a rate of over 2 500 words per year* » (p. 31). Il ne s'agit pas tout simplement d'un plus grand éventail lexical puisque d'autres recherches notent que l'organisation lexicale est plus 'native' chez des apprenants en milieu naturel. Ife *et al.* (2000) par exemple notent que les combinaisons de mots reflètent des choix lexicaux propres aux natifs. Au-delà du vocabulaire, d'autres recherches ont visé les choix lexicaux pour cerner la compétence socio-pragmatique des apprenants [1]. Les expressions socio-pragmatiques varient considérablement à travers le monde, de sorte qu'elles ne se traduisent pas facilement en raison des normes socio-pragmatiques qui sont propres à chaque langue. Si les recherches mettent en avant un développement socio-pragmatique chez les apprenants en milieu naturel, elles notent que cette composante de la langue reste un aspect difficile à acquérir car il s'agit d'un développement partiel vers les normes natives, sans que les apprenants témoignent d'une maîtrise complète de ces normes (Barron, 2000).

Une autre composante très liée à la compétence socio-pragmatique concerne la compétence sociolinguistique des apprenants. Il s'agit ici de faire un choix de variante

1. C'est-à-dire, la capacité à choisir entre différentes expressions qui se distinguent selon leur valeur (in)formelle mais expriment la même fonction socio-pragmatique, comme par exemple, pour exprimer des excuses ou des demandes.

sociolinguistique, comme par exemple dans le cas de l'effacement du « ne » ou la non-réalisation du /l/ en français. Si la compétence socio-pragmatique renvoie au choix d'expressions lexico-pragmatiques, la compétence sociolinguistique concerne tout type de variables sociolinguistiques, que ce soit des variables socio-phonétiques (par exemple l'effacement du /l/), lexicales (choix de vocabulaire (in)formel), morphosyntaxiques (par exemple l'effacement du « ne » / choix variable de « nous » *vs.* « on »), ou discursives (emploi variable de marqueurs discursifs comme « donc » *vs.* « par conséquent » par exemple). À la différence des fonctions socio-pragmatiques qui s'expriment dans toute langue, mais de façon différente, les variables sociolinguistiques sont spécifiques à chaque langue et relèvent de la compétence du locuteur : il doit faire le bon choix selon la formalité du contexte où il s'exprime (voir Howard *et al.*, 2013). Si les progrès socio-pragmatiques en milieu naturel sont plutôt moyens, ce milieu est très propice à l'acquisition de la variation sociolinguistique. Plusieurs études montrent que, si les apprenants en milieu guidé emploient de façon très peu fréquente les variantes sociolinguistiques informelles, les apprenants en milieu naturel emploient plus fréquemment ces variantes, s'approchant ainsi des taux d'emploi des natifs. Autrement dit, les apprenants guidés sous-emploient les variantes informelles tout en utilisant excessivement les variantes formelles. Les recherches notent par ailleurs que les apprenants en milieu naturel s'approprient les facteurs linguistiques qui sous-tendent leur emploi chez les locuteurs natifs, bien qu'ils ne fassent pas preuve des mêmes contraintes socio-stylistiques. Cela veut dire que les apprenants ne distinguent pas leur emploi de variantes informelles selon qu'il s'agit d'un parler formel ou informel de sorte que l'on observe une qualité mono-stylistique dans leur production orale.

Nous avons présenté des composantes qui témoignent des bienfaits acquisitionnels d'un séjour fait en milieu naturel. D'autres composantes néanmoins semblent moins propices au développement, et constituent donc des aspects de la langue qui méritent plus d'attention au retour des apprenants en milieu guidé. Il s'agit en particulier de la prononciation et de la compétence grammaticale. Dans le premier cas, il s'agit d'un domaine qui n'a pas fait l'objet de nombreuses analyses. Celles qui existent mettent en évidence l'existence de difficultés de prononciation qui continuent à caractériser les apprenants en milieu naturel. Dans son étude d'apprenants américains d'espagnol, Díaz-Campos (2004) par exemple, ne relève pas de progrès significatifs dans le cas de phonèmes dits difficiles en espagnol. Ces phonèmes continuent à poser des difficultés aux apprenants à la fin de leur séjour en milieu hispanophone, ce qui est moins le cas chez leurs homologues en milieu guidé. Par contre, Llanes (2016) et Martinsen *et al.* (2014) trouvent un avantage pour leurs apprenants en milieu naturel du point de vue de la perception d'accent étranger par des juges natifs. Pourtant, Martinsen *et al.* (2014) notent que la qualité non native de l'accent des apprenants était très marquée même après deux ans en milieu naturel.

Dans le cas de la compétence grammaticale, les recherches se distinguent selon qu'elles adoptent une approche plus générale en visant le développement grammatical de façon plus globale dans un cadre dit CAF (Complexité, Exactitude [« *Accuracy* »], Fluidité) ou en visant des aspects spécifiques du répertoire grammatical de l'apprenant, comme par exemple l'expression morphosyntaxique de la temporalité, de l'aspect, du nombre

et du genre. En ce qui concerne le développement dans le cadre CAF, les études notent en général des progrès importants. Dans une étude longitudinale des apprenants catalans d'anglais du projet SALA, Pérez-Vidal & Juan-Garau (2011) remarquent que les apprenants ont fait des progrès importants à l'oral selon des critères de fluidité et de correction et ont tendance à faire des progrès selon des critères de complexité.

Dans une autre étude du même projet, Pérez-Vidal & Barquin (2014) visent le développement de l'écrit chez les apprenants. Les auteurs observent des progrès plus importants en milieu naturel qu'en milieu guidé dans le cas de la complexité et de la fluidité, mais pas dans le cas de l'exactitude. Par contre, Juan-Garau (2014) qui analyse les données orales des apprenants dans le même projet trouve que les apprenants ont plus progressé dans leur taux de correction de production orale. Selon Juan-Garau, les différences entre les résultats des différents critères du CAF à l'écrit et à l'oral peuvent refléter un effet de modalité. Cela signifie que le milieu guidé peut être plus propice au développement de l'exactitude à l'écrit du fait que ce milieu favorise des exercices écrits, alors que le milieu naturel est plus propice au développement de l'oral. Dans une autre étude du projet, Juan-Garau *et al.* (2014) analysent le développement lexico-grammatical des apprenants par le biais d'un test à trous et d'un test de reformulation de phrases. Les résultats indiquent des progrès significatifs dans le cas du test à trous chez les apprenants en milieu naturel, alors que de tels progrès n'étaient pas évidents en milieu guidé. Par contre, des gains significatifs n'ont pas été enregistrés dans le cas du test de reformulation des phrases. Dans une autre étude dans un cadre CAF, Llanes & Muñoz (2013) analysent le développement grammatical chez les apprenants catalans adultes et enfants en milieu guidé et en milieu naturel. Ces auteurs notent l'avantage acquisitionnel du milieu naturel, sauf dans le cas du critère de complexité à l'écrit. Freed *et al.* (2003) étudient l'évaluation par des locuteurs natifs de la complexité à l'écrit chez leurs apprenants américains du français. Les résultats n'indiquent pas de différences selon que les apprenants avaient ou non fait un séjour en milieu naturel. Godfrey *et al.* (2014) visent aussi la complexité et la fluidité à l'écrit dans une analyse comparative de quatre apprenants en milieu naturel et en milieu guidé. Si les deux groupes témoignent de gains dans la fluidité, ce sont les apprenants guidés qui ont fait le plus de progrès du point de vue de la complexité syntaxique. Tout comme dans le cas des travaux du projet SALA, ces résultats laissent supposer un effet de la modalité (l'écrit ou l'oral), de sorte que le milieu naturel peut être propice au développement à l'écrit, mais dans une moindre mesure qu'à l'oral. Le développement n'est pas non plus évident à travers toutes les composantes du CAF, dont certaines peuvent s'être développées davantage en milieu guidé, comme par exemple l'exactitude à l'écrit (Pérez-Vidal & Barquin, 2014) ou la complexité à l'écrit (Llanes & Muñoz, 2013 ; Freed *et al.*, 2003 ; Godfrey *et al.*, 2014).

Si les études dans le cadre CAF observent en général les bienfaits d'un séjour en milieu naturel sur le développement grammatical, elles ne cernent pas la spécificité du développement comme par exemple le marquage du genre, du temps, ou de l'aspect. C'est-à-dire qu'elles conceptualisent le développement en tant que phénomène uniforme à travers tout le système grammatical de l'apprenant, de sorte que l'on ne peut savoir si le développement touche tout aspect de ce système, ou si certains aspects sont davantage concernés que d'autres. Comme l'indique Howard (2005 : 501), « *de-*

velopment is not a uniform entity, but may differ across different components of the learner's grammatical repertoire ». Howard & Schwieter (2018) notent qu'il est possible que ce soit les aspects moins marqués de la langue qui se développent sans que des aspects plus marqués témoignent également de progrès. Des questions se posent concernant le détail du développement grammatical en milieu naturel du point de vue de l'évolution du système grammatical des apprenants de L2 en milieu naturel. S'agit-il d'une acquisition plus accélérée de certains aspects de la grammaire ? Ou le milieu naturel peut-il également influer sur d'autres aspects comme par exemple le traitement grammatical et les processus acquisitionnels qui sous-tendent la trajectoire acquisitionnelle que suivent les apprenants ? Ces questions sont primordiales pour mieux adapter l'enseignement grammatical aux apprenants lors de leur retour en milieu guidé.

Pour cerner ces questions, nous passons en revue quelques études qui mettent en lumière la complexité du sujet. Parmi les études qui se concentrent sur les aspects spécifiques du répertoire linguistique de l'apprenant, bon nombre ne trouvent pas d'avantage acquisitionnel en milieu naturel, ce qui laisse penser que c'est plutôt le milieu guidé qui est le plus propice au développement grammatical. Dans une étude comparative d'apprenants américains d'espagnol passant un semestre en milieu naturel et d'apprenants en milieu guidé, Collentine (2004) s'intéresse à leur emploi de différents marqueurs morphosyntaxiques pour exprimer le temps, l'aspect, l'accord et le genre. Ses résultats quantitatifs indiquent que c'est le groupe d'apprenants en milieu guidé qui a fait le plus de progrès. Isabelli-García (2010) analyse le marquage adjectival du genre par le biais d'un test de jugement grammatical dans une étude comparative d'apprenants américains d'espagnol passant quatre mois en milieu hispanophone et d'un groupe de contrôle d'apprenants en milieu guidé. Ses résultats ne mettent pas en évidence de différences significatives entre les deux groupes. Par contre, l'étude de Godfrey *et al.* (2014) que nous avons citée ci-dessus indique que leurs apprenants en milieu naturel faisaient preuve d'un avantage dans le cas du marquage du genre par rapport aux apprenants guidés. Dans une étude longitudinale d'apprenants américains d'allemand faisant un séjour de trois mois en Allemagne et de leurs homologues en milieu guidé aux Etats-Unis, Arnett (2013) analyse l'emploi des prépositions, des verbes auxiliaires et le marquage du cas. L'analyse ne montre pas de différences de développement chez les deux groupes d'apprenants. DeKeyser (2010) présente une analyse d'apprenants américains d'espagnol passant cinq semaines en Argentine. Ses résultats n'indiquent pas de progrès dans leur emploi de différents marqueurs grammaticaux. Marqués-Pascual (2011) compare le développement grammatical à travers de marqueurs grammaticaux différents en espagnol, à savoir l'accord verbal, l'omission de pronoms sujets, et l'inversion sujet-verbe. Ce sont les apprenants guidés qui témoignent du plus de progrès dans le cas de l'accord verbal, alors que ses apprenants avancés en milieu naturel font preuve de plus de progrès dans le cas des autres marqueurs analysés.

En somme, ces travaux mettent en lumière l'hétérogénéité importante qui caractérise les apprenants de retour du milieu naturel en milieu guidé. D'une part, il s'agit d'une hétérogénéité qui souligne la variation développementale à travers les différentes composantes du répertoire linguistique des apprenants en milieu naturel de sorte que l'on

ne peut parler d'un développement de « tout ou rien » (l'hétérogénéité du Type Ia). D'autre part, il s'agit d'une hétérogénéité qui distingue les apprenants de leurs homologues qui ne sont pas allés à l'étranger de sorte que les besoins acquisitionnels des deux groupes ne sont pas les mêmes (l'hétérogénéité du Type Ib). Si ces études ne laissent pas voir de bienfaits importants du milieu naturel pour le développement grammatical chez les apprenants, les travaux de Marqués-Pascual (2011) que nous venons de passer en revue, soulignent le rôle important de facteurs comme le niveau de maîtrise linguistique des apprenants qui peuvent influencer leur développement en milieu naturel. Dans la section suivante, nous abordons de tels facteurs socio-personnels et socio-contextuels qui sous-tendent la grande variation inter-individuelle qui caractérise les apprenants en milieu naturel, et qui constitue la deuxième catégorie d'hétérogénéité que nous problématisons dans ce chapitre.

3 L'hétérogénéité du Type II : profils socio-personnel et socio-contextuel des apprenants de retour en milieu guidé

Si l'hétérogénéité dont nous avons traité ci-dessus concerne le développement linguistique des apprenants en milieu naturel par rapport au milieu guidé, les apprenants se caractérisent par une grande variation inter-individuelle qui est contrainte par plusieurs facteurs socio-personnels et socio-contextuels. Ces facteurs aboutissent à des expériences qui sont souvent très variées en milieu naturel et à des différences de maîtrise linguistique qui sont même plus accentuées qu'en milieu guidé (voir Freed, 1995). Depuis les années 2000, les recherches témoignent d'une approche dite « sociale » qui vise à cerner une telle hétérogénéité inter-individuelle du point de vue des expériences individuelles des apprenants et des facteurs socio-personnels et socio-contextuels qui caractérisent leurs expériences à l'étranger. Dans cette section, nous traitons de tels facteurs pour mettre en lumière l'hétérogénéité socio-personnelle des apprenants. Il faut en effet tenir compte de celle-ci à leur retour en milieu guidé.

Les travaux de Kinginger (2013) sont exemplaires de l'approche sociale en ce qu'ils mettent en lumière la spécificité des expériences individuelles et leurs influences sur les apprenants en tant qu'individus au fur et à mesure qu'avancent leurs séjours à l'étranger. En adoptant une approche socio-culturelle, Kinginger (2008) par exemple traite des expériences d'apprenants américains en France. S'ils étaient en famille d'accueil, certains d'entre eux mettaient en question leur intégration dans celle-ci. Quant aux familles d'accueil, certaines voyaient les étudiants moins comme un « membre » de la famille que comme un hôte payant. Cela influençait la dynamique de l'intégration de l'étudiant au sein de la famille de sorte que les occasions pour l'interaction communicative n'étaient pas aussi fréquentes que l'on aurait pu l'imaginer. Par ailleurs, les données avaient été recueillies pendant une période difficile des relations franco-américaines, à savoir pendant l'invasion anglo-américaine en Irak. Certains étudiants ont raconté des expériences qui influençaient leurs attitudes de façon négative les conduisant à s'isoler sans profiter de leur séjour pour rencontrer des locuteurs natifs. Ils sont restés dans des réseaux socio-personnels « internationaux » composés d'autres étudiants étrangers. Dans ces travaux, Kinginger (2008) fait observer que les attitudes qui sous-tendent la motivation des apprenants à l'étranger ne sont pas fixes. Elles peuvent évoluer en fonction de facteurs spécifiques au contexte socio-culturel de

l'apprenant. Par contre, dans une autre étude menée par Spenader (2008), l'auteur fait une comparaison entre deux étudiants américains débutants effectuant un séjour en Suède. Bien que tous les deux en famille d'accueil, l'un d'entre eux a fait beaucoup plus de progrès que l'autre, ce qui reflétait des expériences très différentes. L'un était beaucoup plus ouvert à son intégration dans la famille d'accueil et profitait de multiples occasions pour rencontrer de nouvelles personnes en dehors de la famille. L'autre étudiant de son côté ne témoignait pas du même niveau de motivation intégrative pour développer des liens socio-personnels. Ces études soulignent la difficulté à généraliser quant aux expériences des apprenants à l'étranger.

Les travaux de Pellegrino (2005) mettent en lumière aussi les difficultés qu'ont les apprenants à s'intégrer à l'étranger. Dans ce cas, il s'agit d'une analyse d'apprenantes en Russie qui se sont isolées en raison de problèmes de harcèlement sexuel qui faisaient que leurs expériences n'étaient pas du tout les mêmes que chez leurs homologues masculins. Ce problème est également mis en évidence dans d'autres études telles celles de Twombly (1995) et Kinginger (2008). Cette dernière note que ce sujet est surtout soulevé dans les recherches nord-américaines, la conduisant à se demander pourquoi les travaux européens n'y font pas référence.

La spécificité des expériences des apprenants à l'étranger renvoie surtout à des questions d'intégration sociale et aux occasions pour l'interaction communicative qui semblent être fortement influencées par les attitudes et la motivation des apprenants, comme nous l'avons vu ci-dessus. Le niveau d'intégration sociale et la spécificité de l'interaction à laquelle participe l'apprenant sont des sujets qui sont de plus en plus abordés dans des travaux très récents. Mitchell *et al.* (2017) par exemple visent les réseaux socio-personnels que développent les apprenants pour mettre en lumière l'hypothèse que des réseaux plus denses aboutissent à un développement linguistique plus important. Pourtant, leurs résultats ne confortent pas cette hypothèse en ne mettant pas en évidence de différences significatives entre les apprenants en fonction de la densité de leurs réseaux. Ce résultat est surprenant puisque l'on encourage nos étudiants à rencontrer des locuteurs natifs et à profiter des occasions interactionnelles avec eux. Pourtant, les auteurs concluent que l'interaction est suffisante dans des réseaux qui ne sont pas forcément très denses. Autrement dit, même si l'on considère que les occasions interactionnelles sont plus riches au sein de réseaux plus développés, cela ne semble pas aboutir à des gains linguistiques plus importants. Ce résultat pose des questions concernant la spécificité des occasions interactionnelles en milieu naturel. Si le mythe folklinguistique veut que les apprenants soient immergés dans le bain linguistique, d'autres travaux s'attachent à la quantité et la qualité de l'interaction. Ranta & Meckelborg (2014) trouvent par exemple que la communication vraiment interactive n'est pas aussi fréquente que l'on pourrait l'imaginer, et que la communication réceptive devient de plus en plus fréquente au fur et à mesure que le séjour des apprenants avance. Wilkinson (2002) analyse la qualité des échanges interactionnels dans des familles d'accueil. Elle trouve que les séquences interactionnelles reflètent celles observées dans la classe de langue, se rapprochant de la formule question-réponse qui caractérise l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant sans qu'il s'agisse de la participation « égale » de l'apprenant et de son interlocuteur. Si un séjour en famille d'accueil est privilégié, ces résultats soulignent les limites poten-

tielles de l'interaction en famille. Un autre type d'accueil pourrait être plus propice. Rivers (1998) par exemple trouve que ses apprenants en colocation ont fait des progrès linguistiques plus importants que leurs homologues en famille d'accueil.

La spécificité de l'interaction communicative chez les apprenants hébergés en famille est également visée dans les travaux de Celeste Kinginger. Kinginger *et al.* (2016) proposent une analyse qualitative des échanges interactionnels pendant des repas en famille. Leur analyse souligne la dynamique intra-familiale qui caractérise les interactions en portant non seulement sur les apprenants, mais aussi sur les membres de la famille. Ces derniers offrent des détails très intéressants concernant l'intégration plus ou moins importante de l'apprenant au sein de la famille. En analysant les séquences interactionnelles enregistrées au sein de la famille, les auteurs notent le rôle important tant de l'apprenant que des membres de la famille dans la dynamique de l'interaction qui est spécifique à chaque famille.

Une autre perspective sur l'interaction concerne le niveau de maîtrise linguistique des apprenants lors de leur arrivée en milieu naturel. DeKeyser (2010) suggère que ses apprenants américains n'ont pas fait de progrès grammaticaux du fait qu'ils n'étaient pas assez avancés pour profiter de l'input dans ce milieu. En particulier, il suggère qu'ils n'avaient pas le savoir métalinguistique pour pouvoir analyser l'input à leur disposition. Le facteur du niveau de maîtrise linguistique des apprenants est important puisque la plupart des études portant sur le développement des marqueurs grammaticaux dans ce milieu ne trouvent pas d'effet particulièrement positif par rapport au milieu guidé. L'interprétation de DeKeyser est donc très intéressante puisqu'il est possible que l'input en milieu guidé soit plus compréhensible pour des apprenants moins avancés. Pourtant, quelques études sur des apprenants avancés mentionnent des progrès significatifs (Howard, 2005 ; Pérez-Vidal & Juan-Garau, 2011 ; Marqués-Pascual, 2011). Ces études visent des apprenants qui ont appris la langue pendant plusieurs années, à la différence des apprenants des autres études analysées ci-dessus. Dans une série d'études portant sur des apprenants irlandais du français, Howard (2005) observe un effet positif sur l'acquisition de différents aspects de la morphologie verbale, comme par exemple l'opposition aspectuelle perfectif / imperfectif qui sous-tend l'expression du passé en français, ainsi que l'emploi d'autres marqueurs verbaux qui constituent des zones de fragilité dans le système langagier d'apprenants avancés, à savoir les formes des verbes irréguliers à la 3^{e} personne du pluriel au présent (« boit » *vs.* « boivent » par exemple), le subjonctif pour l'expression de la modalité, et le plus-que-parfait pour le marquage du rapport aspectuo-temporel non chronologique. Étant donné ces différences entre les résultats des études de l'acquisition de la grammaire, Lafford & Collentine (2009) proposent une hypothèse de « seuil » selon laquelle il y aurait un seuil de compétence minimale nécessaire en dessous duquel il serait difficile pour les apprenants de faire des progrès grammaticaux.

Hormis le facteur du niveau de maîtrise linguistique, un autre facteur qui sous-tend l'hétérogénéité chez les apprenants, concerne la durée de leur séjour en milieu naturel. Si les recherches sur l'acquisition de la grammaire ne trouvent pas d'effet positif du milieu naturel, nous notons que ces recherches sont souvent basées sur des études de courte durée, c'est-à-dire de quelques semaines (voir par exemple DeKeyser, 2010 ;

Godfrey, 2014). Par contre, un effet plus positif est observé dans les études de Howard et d'Isabelli & Nishida (2005) qui analysent le développement grammatical sur une plus longue période de temps. Les travaux de Howard (2005) que nous avons passés en revue ci-dessus analysaient le développement de la morphologie verbale chez des apprenants faisant un séjour de neuf mois en milieu naturel. Isabelli & Nishida (2005) analysent aussi l'acquisition du subjonctif chez leurs apprenants américains pendant neuf mois. Dans une étude du développement des critères CAF chez leurs apprenants catalans en milieu anglophone, Serrano *et al.* (2012) confirment l'importance de la durée du séjour pour le développement linguistique. En particulier, en comparant le développement après un semestre en milieu naturel, et après deux semestres, ces auteurs notent qu'un séjour de plus longue durée est nécessaire pour certaines composantes CAF : si les critères de fluidité et de richesse lexicale témoignent de progrès importants chez les apprenants après un semestre, ce n'est qu'après deux semestres que les progrès sont également évidents pour l'exactitude.

Si ce bref survol des recherches antérieures traite de facteurs très divers concernant par exemple l'input et l'interaction d'une part, et les facteurs socio-personnels et socio-contextuels, d'autre part, il souligne la complexité des facteurs qui sous-tendent l'hétérogénéité des expériences chez les apprenants pendant leur séjour en milieu naturel. En particulier, l'hétérogénéité ne s'explique pas par rapport à un seul facteur, comme le mettent en évidence les travaux de Baker-Smemoe *et al.* (2014). Ces auteurs notent l'importance des études qui tiennent compte de plusieurs facteurs pour expliquer la variation dans le développement des apprenants. Leur étude portant sur des apprenants dans différents pays, note que les gains linguistiques sont surtout observés chez des apprenants qui témoignent de sensibilisation culturelle et selon leur réseau social au sens sociologique – c'est-à-dire selon la taille et la densité de leur réseau.

4 Discussion : faire face à l'hétérogénéité des Types Ia et Ib et du Type II dans la classe de langue en milieu guidé

Dans les sections précédentes nous avons présenté un survol des recherches antérieures sur les apprenants guidés faisant un séjour en milieu naturel. Nous avons ainsi cerné deux types d'hétérogénéité qui caractérisent les apprenants à leur retour en milieu guidé.

Dans un premier temps, l'hétérogénéité de Type I qui concerne, d'une part, le développement à travers les différentes composantes du répertoire linguistique des apprenants. Ce développement n'est pas un phénomène uniforme, certaines composantes semblant être plus propices au développement que d'autres (Type Ia). D'autre part, le profil du développement linguistique que nous avons dressé concernait l'hétérogénéité du développement linguistique chez les apprenants par rapport à leurs homologues en milieu guidé qui ne font pas de séjour en milieu naturel (Type Ib).

Dans un deuxième temps, l'hétérogénéité des apprenants qui relève de leurs expériences en milieu naturel, de sorte que leurs profils extralinguistiques en milieu naturel ne sont pas aussi homogènes que l'on pourrait l'imaginer. Les profils extralinguistiques renvoient aux facteurs socio-personnels et socio-contextuels qui influencent leurs ex-

périences à l'étranger, tandis que ces expériences influencent elles aussi la dynamique des facteurs que nous avons présentés.

À leur retour en milieu guidé, les apprenants témoignent d'une double hétérogénéité. Elle les distingue d'une part de leurs homologues qui ne sont pas partis à l'étranger. Elle est également très évidente d'autre part, au sein du groupe d'apprenants de retour de leur séjour. Si les enseignants font face à d'autres formes d'hétérogénéité comme par exemple dans les classes d'apprenants de niveaux de maîtrise linguistique très mixtes, l'hétérogénéité que nous avons détaillée chez les apprenants revenant d'un séjour à l'étranger constitue une forme d'hétérogénéité de plus en plus importante en raison du nombre croissant d'apprenants qui vont à l'étranger. Si les recherches sur le rôle d'un séjour linguistique ont nécessairement visé les apprenants en milieu naturel, leur réintégration en milieu guidé reste une piste de recherche à explorer. Plusieurs questions de recherche se posent. D'une part, en ce qui concerne les apprenants de retour, la question de leur développement linguistique après un séjour à l'étranger touche la spécificité de leurs besoins linguistiques par rapport à leurs homologues qui ne sont pas allés à l'étranger. Si les recherches antérieures permettent de dresser un profil de leur développement linguistique, certaines composantes constituent des aspects qui méritent tout particulièrement une intervention pédagogique, surtout dans le cas des compétences grammaticale et phonétique, et dans une certaine mesure de la compétence socio-pragmatique. D'autre part, si les apprenants font des progrès importants dans d'autres domaines, comme par exemple le lexique, la communication orale et la compétence sociolinguistique, des questions concernant le maintien, l'attrition et le développement supplémentaire de ces gains se posent. N'étant plus en milieu naturel et ayant donc moins de contacts communicatifs dans la langue, les gains linguistiques se perdent-ils ou se stabilisent-ils ? Il existe très peu de recherches sur ces questions et celles dont on dispose indiquent un effet mixte, sur le long terme, d'un séjour à l'étranger. Par exemple, dans une étude d'apprenants américains de retour de France, Raffaldini (1987) note que leur taux d'erreurs lexicales, morphologiques et structurales s'élève. Leur compétence communicative témoigne aussi de régression. Par contre, dans le cas de la compétence sociolinguistique, Howard (2010) note un effet positif. C'est ainsi que ses apprenants irlandais du français font preuve d'un emploi très stable de variantes sociolinguistiques informelles.

Ces questions spécifiques renvoient tout particulièrement aux apprenants de retour d'un séjour à l'étranger. D'autres questions se posent concernant l'intégration dans une même classe, des deux groupes d'apprenants, ceux qui sont allés à l'étranger et ceux qui n'y sont pas allés. Ces questions concernent par exemple les différences entre la spécificité de leurs besoins linguistiques, et les différences socio-culturelles qui sous-tendent leurs expériences de l'acquisition langagière. Ces différences relèvent de leurs expériences d'interaction communicative, d'une part, et de différences motivationnelles et attitudinales, d'autre part. Si les apprenants qui ne sont pas allés à l'étranger sont les parents pauvres dans la classe de langue, une question globale se pose concernant le défi d'améliorer leur expérience acquisitionnelle pour profiter de la présence de leurs homologues revenus du milieu naturel. Ces derniers peuvent constituer une ressource très riche dans la classe de langue si l'enseignant sait tirer profit de leur expérience.

Conclusion

Si nous avons posé plusieurs questions concernant l'hétérogénéité qui caractérise les classes de langue où des apprenants de retour du milieu naturel sont présents, c'est que l'intégration des deux groupes d'apprenants n'a pas été sujette à analyse dans les recherches antérieures. Et cela malgré l'importance actuelle du sujet dans les classes de langue. Il s'agit donc de questions qui demandent à être analysées dans les recherches à venir pour identifier de bonnes pratiques dans ce domaine. Ces recherches devront adopter une approche qui vise, d'une part, les apprenants de retour en milieu guidé et, d'autre part, les apprenants qui ne sont pas allés à l'étranger, pour cerner la spécificité de leurs expériences respectives. Cela pourrait se faire par le biais d'entretiens et/ou de questionnaires soumis aux deux groupes d'apprenants pour comparer leurs expériences d'apprentissage dans une classe mixte ou séparée. La perspective des enseignants sur le terrain est également primordiale pour définir le défi et pour identifier de bonnes pratiques.

Le sujet est également important pour la politique linguistique dans l'enseignement :

- pour mieux connaître les pratiques actuelles concernant par exemple les classes mixtes ou non mixtes, et les approches adoptées ;
- pour évaluer la maîtrise linguistique des apprenants inscrits au même programme d'études sans que leurs expériences acquisitionnelles (milieu guidé / milieu mixte [guidé et naturel]) et leur programme d'enseignement (programme adapté selon qu'il s'agit d'apprenants guidés ou d'apprenants dits mixtes) soient les mêmes.

Bibliographie

Altbach, R., « The complexity of higher education. A career in academics and activism », *in* Maldonado, A. et Bassett, R. (dir.) (2014), *The forefront of international higher education,* Dordrecht, Springer.

Arnett, C. (2013), « Syntactic gains in short-term study abroad », *Foreign language annals,* vol. 46, n° 4, p. 705-712.

Association of Universities and Colleges of Canada (2011), www.univca.ca.

Baker-Smemoe, W., Dewey, D., Bown, J. et Martinsen, R. (2014), « Variables affecting L2 gains during study abroad », *Foreign language annals,* vol. 47, n° 3, p. 464-486.

Barron, A. (2000), *Learning to do things with words,* Amsterdam, Benjamins.

Coleman, J. (1996), *Studying languages : a survey of British and European students. The proficiency, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe,* Londres, Centre for Information on Language Teaching and Research.

Collentine, J. (2004), « The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development », *Studies in second language acquisition,* vol. 26, n° 2, p. 227-248.

Dekeyser, R. « Study abroad as foreign language practice », *in* DeKeyser, R. (dir.) (2007), *Practice in a second language : perspectives from Applied Linguistics and cognitive psychology,* Cambridge, Cambridge University Press.

Dekeyser, R. (2010), « Monitoring processes in Spanish as a second language during a study abroad program », *Foreign language annals,* vol. 43, n° 1, p. 80-92.

Diaz-Campos, M. (2004), « Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology », *Studies in second language acquisition,* vol. 26, n° 2, p. 249-273.

Dyson, P. (1988), *The year abroad,* Rapport pour le Central Bureau for Educational Visits and Exchanges. Oxford, Oxford University Language Centre.

Freed, B. « What makes us think that students who study abroad become fluent ? », *in* Freed, B. (dir.) (1995) *Second language acquisition in a study abroad context,* Amsterdam, Benjamins.

Freed, B., Lazar, N. et So, S. (2003), « Language learning abroad : how do gains in written fluency compare with oral fluency in French as a second language ? », *ADFL bulletin,* vol. 34, p. 34-40.

Godfrey, L., Treacy, C. et Tarone, E. (2014), « Change in French second language writing in study abroad and domestic contexts », *Foreign language annals,* vol. 47, n° 1, p. 48-78.

Grimes-Maclellan, D. (2017), « Challenges for study abroad in contemporary Japan : inward-looking youth or cost-conscious consumers ? », *Study abroad research in second language acquisition and international education,* vol. 3, n° 2, p. 147-174.

Howard, M., « Second language acquisition in a study abroad context : a comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learner's grammatical development », *in* Housen, A. et Pierrard, M. (dir.) (2005), *Investigations in instructed second language acquisition,* Berlin, Mouton de Gruyter.

Howard, M., « S'approprier les normes sociolinguistiques en langue étrangère—quel rôle pour l'enseignement ? », *in* Bertrand, O. et Schaffner, I. (dir.) (2010), *Quel français enseigner ? La Question de la norme dans l'enseignement / l'apprentissage*, Paris, Éditions de l'École polytechnique.

Howard, M., « Lessons from the world of SLA on the impact of learning context in L2 acquisition : insights from study abroad research », *in* Trévisiol-Okamura, P. et Komur-Thilloy, G. (dir.) (2011), *Discours, acquisition et didactique des langues. Les termes d'un dialogue,* Paris : Orizons.

Howard, M., Mougeon, R. et Dewaele, J.-M., « Sociolinguistics and second language acquisition », *in* Bayley, R., Cameron, R. et Lucas, C. (dir.) (2013), *Oxford handbook of sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.

Howard, M. et Schwieter, J., « The development of second language grammar in a study abroad context », *in* Sanz, C. et Morales-Front, A. (dir.) (2018), *The Routledge handbook of study abroad research and practice,* Londres, Routledge.

Ife, A., Vives Boix, G. et Meara, P. (2000), « The impact of study abroad on the vocabulary development of different proficiency groups », *Spanish applied linguistics,* vol. 4, n° 1, p. 55-84.

Isabelli, C. et Nishida, C., « Development in Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting », *in* Eddington, D. (dir.) (2005), *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages,* Somerville, MA, Cascadillla Proceedings Project.

Isabelli-Garcia, C. (2010), « Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts : study abroad and at home », *Foreign language annals,* vol. 43, n° 2, p. 289-303.

Juan-Garau, M., « Oral accuracy growth after formal instruction and study abroad : onset level, contact factors and long-term effects », *in* Pérez-Vidal, C. (dir.) (2014), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts,* Amsterdam, Benjamins.

Juan-Garau, M., Salazar-Noguerra et Prieto-Arranz, J., « English L2 learners' lexico-grammatical and motivational development at home and abroad », *in* Pérez-Vidal, C. (dir.) (2014), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts,* Amsterdam, Benjamins.

Kinginger, C. (2008), « Language learning in study abroad. Case studies of Americans in France », *Modern language journal*, Sup. 92.

Kinginger, C. (2008), *Language learning and study abroad : a critical reading of research,* Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Kinginger, C., « Introduction. Social and cultural aspects of language learning in study abroad », *in* Kinginger, C. (dir.) (2013), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* Amsterdam, Benjamins.

Kinginger, C., Wu, Q., Lee, S.-H. et Tan, D. (2016), « The short-term homestay as a context for language learning », *Study abroad research in second language acquisition and international education,* vol. 1, n° 1, p. 34-60.

Lafford, B., « Getting into, through, and out of a situation : a comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and at home », *in* Freed, B. (dir.) (1995), *Second language acquisition in a study abroad context,* Amsterdam, Benjamins.

Lafford, B. et Collentine, J., « The effects of study abroad and classroom contexts on the acquisition of Spanish as a second language : from research to practice », *in* Lafford, B. et Salaberry, R. (dir.) (2009),

Spanish second language acquisition : from research findings to teaching application, Washington DC, Georgetown University Press.

Llanes, A. (2016), « The influence of a short stay abroad experience on perceived foreign accent », *Study abroad research in second language acquisition and international education,* vol. 1, n° 2, p. 88-106.

Llanes, A. et Munoz, C. (2013), « Age effects in a study abroad context : children and adults studying abroad and at home », *Language learning,* vol. 63, n° 1, p. 63-90.

Marques-Pascual, L. (2011), « Study abroad, previous language experience, and Spanish L2 development », *Foreign language annals,* vol. 44, n° 3, p. 565-582.

Martinsen, R., Alvord, S. et Tanner, J. (2014), « Perceived foreign accent, extended stays abroad, level of instruction, and motivation », *Foreign language annals,* vol. 47, n° 1, p. 66-78.

MEXT 2014 Tobitate ! (Leap for tomorrow) study abroad initiative : http ://www.mext.go.jp.

Milton, J. et Meara, P. (1995), « How periods abroad affect vocabulary growth in a foreign language », *ITL review of applied linguistics,* vol. 107-8, p. 17-34.

Mitchell, R., Tracy-Ventura, N. et Mcmanus, K. (2017), *Anglophone students abroad. Identity, social relationships and language learning,* Londres, Routledge.

Munoz, C., « Introduction », *in* Muñoz, C. (dir.) (2011), *Intensive exposure experiences in second language learning,* Bristol, Multilingual Matters.

Pellegrino, V. (2005), *Study abroad and second language use. Constructing the self,* Cambridge, Cambridge University Press.

Perez-Vidal, C. et Barquin, E., « Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad », *in* Pérez-Vidal, C. (dir.) (2014), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts,* Amsterdam, Benjamins.

Perez-Vidal, C. et Juan-Garau, M. (2011), « The effect of context and input conditions on oral and written development : a study abroad perspective », *International review of applied linguistics,* vol. 49, n° 2, p. 157-185.

Raffaldini, T. (1987), *Attrition of communicative ability among former year abroad students of French,* Thèse de doctorat, Indiana University.

Ranta, L. et Meckelborg, A. (2014), « How much exposure to English do English graduate students really get ? », *Canadian modern language review,* vol. 61, n° 1, p. 1-33.

Rees, J. et Klapper, J., « Issues in the quantitative longitudinal measurement of second language progress in the study abroad context », *in* Ortega, L. et Byrnes, H. (dir.) (2008), *The longitudinal study of advanced L2 capacities,* Londres, Routledge.

Rivers, W. (1998), « Is being there enough ? The effects of homestay placements on language gain during study abroad », *Foreign language annals*, vol. 31, n° 4, p. 492-500.

Serrano, R., Tragant, E. et Llanes, A. (2012) « A longitudinal analysis of the effects of one year abroad », *Canadian modern language review,* vol. 68, n° 2, p. 138-163.

Spenader, A., « Acquiring oral language skills over the course of high school year abroad », *in* Ortega, L. et Byrnes, H. (dir.) (2008), *The longitudinal study of advanced L2 capacities,* Londres, Routledge.

Twombly, S. (1995), « Piropos and friendships : gender and culture clash in study abroad », *Frontiers,* vol. 1, n° 1, p. 1-16.

Wilkinson, S. (2002), « The omnipresent classroom during summer study abroad : American students in conversation with their French hosts », *Modern language journal,* vol. 86, p. 157-173.