

Connaissances et usages en L2: nouvelles perspectives

Cyrille Granget¹, Marie-Ange Dat¹, Delphine Guedat-Bittighoffer², et Christine Cuet¹

¹ Laboratoire de Linguistique de Nantes, UMR 6310, Université de Nantes et CNRS, France

² Centre d'Etude et de Recherche sur Imaginaire, Ecritures et Cultures, EA 922, Université d'Angers, France

Abstract. *Knowledge and usage in a second language: new perspectives.* The articles included in the volume *Knowledge and usage in a second language* show that knowledge in a second language is not a one-dimensional block, but rather a vast set of practices in the L2, receptive and productive ones engaging different cognitive and linguistic capacities at the discursive, morphosyntactic, prosodic and phonological levels. The language practices investigated in the contrastive studies presented here vary according to groups or individuals in a sometimes qualitative and sometimes quantitative way. This invites us to pay closer attention to the linguistic experience the subjects have and to reconsider the usual opposition between declarative and procedural knowledge or native and non-native speakers.

Résumé. Ce que montre l'ensemble des articles rassemblés ici, c'est que la connaissance d'une langue seconde n'est pas un bloc unidimensionnel mais recouvre un vaste ensemble de pratiques de la L2, réceptives et productives, qui engagent des capacités cognitives et langagières, à la fois discursives, lexicales, morphosyntaxiques, prosodiques et phonologiques. Les pratiques langagières étudiées dans les recherches contrastives présentées ici attestent par ailleurs de différences intergroupes ou interindividuelles tantôt qualitatives, tantôt quantitatives. Ces études invitent donc à accorder une place importante à l'expérience linguistique, variable, des sujets et à réinterroger certaines oppositions, entre connaissances procédurales et déclaratives ou entre locuteurs natifs et non natifs.

Ce volume *Connaissances et usages en langue seconde* rassemble une sélection d'études présentées lors du colloque homonyme qui s'est tenu à l'université de Nantes du 29 juin au 1^{er} juillet 2016. Nous avons plusieurs raisons de penser que nous nous trouvons aujourd'hui à une époque charnière qui invite à repenser l'articulation entre connaissances et usages en sciences du langage en général et en acquisition de langue seconde (AL2) en particulier. Haspelmath (2014) considère en effet que le XX^{ème} siècle marque un tournant par rapport à celui de la grammaire comparative en ce qu'il reconnaît l'existence des usages comme objet de recherche, que ce soit à travers la notion saussurienne de parole opposée à celle de langue ou la notion chomskyenne de performance, opposée à celle de compétence. En même temps,

le propre du XX^{ème} siècle est aussi de considérer connaissances et usages comme des entités distinctes. Or, selon Haspelmath, l'époque contemporaine pourrait être le moment d'une réconciliation des usages et des connaissances, d'une part parce que les usages sont devenus, grâce à des évolutions techniques, conservables, cumulables et ainsi plus faciles à analyser, et d'autre part parce que leur étude montre qu'ils sont systématiques. En AL2, la distinction fondatrice entre connaissances et usages est également mouvante. Les approches formelles analysent prioritairement les connaissances entendues comme des représentations mentales du système linguistique, sans toutefois ignorer l'apport de l'*input* ou des usages entrants (Rankin & Unsworth 2016) tandis que les approches fonctionnelles privilégient l'examen de systèmes linguistiques fondés dans la pratique de la langue. Les études de l'acquisition d'une langue seconde en dehors du milieu institutionnel montrent effectivement que les usages peuvent se développer indépendamment de toute connaissance consciente du système (Watorek, Benazzo & Hickmann 2012).

Les approches de l'interface qui s'intéressent surtout à l'acquisition d'une L2 en milieu institutionnel, et à son enseignement, essaient depuis le début des années quatre-vingt de penser les notions de connaissances et usages ensemble. D'un côté, elles ont établi un construit de connaissances explicites, conscientes, déclaratives, représentations mentales verbalisables, soit des connaissances SUR la langue, et de l'autre côté, un construit de connaissances implicites, inconscientes, procédurales, non verbalisées, soit de connaissances DE la langue, auxquelles on réfère ici avec le terme d'usages ou de pratiques langagières. Cette distinction est très fructueuse puisqu'elle alimente depuis plusieurs décennies de nombreuses réflexions pour appréhender le processus acquisitionnel guidé. Certains chercheurs (Krashen et Terrel 1983, Paradis 2009) considèrent que les usages de langue se développent indépendamment des connaissances de la langue. D'autres défendent à l'inverse l'idée que les connaissances sur la langue peuvent être transformées en usages à travers diverses pratiques de procéduralisation (Andersen 1990, DeKeyser 2007). Récemment Han et Finneran (2014) ont toutefois proposé de repenser cette distinction, en se demandant quels aspects du système linguistique s'acquièrent par exposition à des connaissances et lesquels par exposition à des usages. Ce que l'on peut entendre comme une proposition, dans la lignée de celle de Martin Haspelmath (ibid.), de penser le langage et les langues, parmi lesquelles nous incluons les langues d'apprenants, en conciliant, plutôt qu'en opposant, usages et connaissances.

Ces notions structurent ainsi les approches de l'acquisition de langue seconde et soulèvent de nombreuses questions auxquelles les études rassemblées dans ce volume apportent de nombreux éléments de réponse :

- Dans quelle mesure est-il possible de rendre compte du développement en L2 sans mobiliser cette notion de connaissances ? Les connaissances déclaratives ne sont-elles pas aussi des usages consubstantiels à l'activité langagière ?
- En quoi l'étude du traitement et de la compréhension d'une langue seconde permet-elle de mieux comprendre les types de connaissances en jeu dans le processus acquisitionnel ?
- Quel rôle pour les mécanismes cognitifs, spécifiques au langage ou généraux ?
- Quelle place accorder aux connaissances et usages des langues antérieurement acquises, L1 et L2s ?
- N'y a-t-il pas des aspects du système linguistique de l'apprenant qui s'acquièrent par exposition à des règles et d'autres par exposition à des pratiques orales, et écrites ?

Dans la filiation d'autres essais de synthèse récents (De Graaff et Housen 2009, Adringa et Rebuschat 2015), le double intérêt de ce volume est à la fois d'attirer l'attention sur les connaissances et usages en jeu dans l'acquisition d'une langue seconde tout en questionnant l'opposition binaire entre ces deux notions. A la lecture des articles, le lecteur pourra dans un premier temps trouver confirmation que la nature du lien entre connaissances et usages varie selon le type de connaissances en jeu: phonologiques, phonétiques, prosodiques, lexicales,

(morpho)syntaxiques ou pragmatiques. Il apparaît par exemple que des apprenants avancés ayant des connaissances déclaratives sur la réalisation des voyelles en français ne les réalisent pas nécessairement comme les locuteurs du français L1 (cf. l'étude de Paillereau) et qu'en revanche des apprenants intermédiaires n'ayant aucune connaissance déclarative sur le délai de voisement de certaines consonnes en français sont capables de les produire de façon appropriée (cf. l'étude de Falkert). Dans ces deux cas, on voit bien que la chercheuse peut se donner les moyens de mesurer les connaissances déclaratives et procédurales des locuteurs au moyen d'outils idoines afin de rendre compte de la nature de leur interface. Il est d'ailleurs clair que connaissances déclaratives et usages ne sont pas consubstantiels. La mise en évidence de connaissances déclaratives du sujet sur la langue, que ce soit au niveau segmental ou grammatical, n'implique pas, s'il est encore nécessaire de le rappeler, un usage automatique du phénomène linguistique verbalisé, pas plus que l'emploi d'un énoncé n'implique une pensée consciente et verbalisable de l'ordre des mots qui le composent.

A partir de là, ces études nous invitent à nous demander dans un deuxième temps si, au lieu de focaliser notre attention sur l'automatisation de connaissances déclaratives, nous ne pourrions pas plutôt nous interroger sur les conditions d'émergence d'usages réceptifs et productifs et de représentations spécifiques et inclure parmi elles, certes la connaissance de règles, y compris macro-syntaxiques de cohérence discursive ou informationnelle, mais aussi divers dispositifs d'exposition, d'imitation ou de reformulation, comme le suggèrent plusieurs auteurs. On pourra d'ailleurs se demander à la lecture des diverses contributions de ce volume si cette conceptualisation fréquente du processus d'appropriation d'une langue seconde comme une transformation de connaissances en usages n'a pas aussi été, d'une certaine manière, fabriquée, lorsque dans les départements de langue étrangère, dans certaines régions du globe, notamment en Europe, a été décrété, dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, l'état d'urgence sociale pour l'enseignement des langues étrangères (Kramsch 2005).

Le présent volume rassemble des études d'usages productifs et réceptifs, de connaissances linguistiques et non linguistiques, en différentes langues. Ce que les auteurs entendent par connaissances ou usages varie évidemment et permet ainsi d'explorer plus avant la variété des usages seconds. L'étude de Pélissier, Krzonowski et Ferragne montre ainsi que des sujets bilingues peuvent se ressembler dans leur capacité à reconnaître des violations de l'accord sujet-verbe en anglais dans une tâche de jugement de grammaticalité mais se distinguer dans le type de traitement, explicite vs implicite, qu'ils font de l'énoncé. La mise en évidence du type de traitement de la violation syntaxique complète utilement celle de la perception de la violation. Plusieurs études de la production en L2 distinguent un niveau sémantique, discursif ou pragmatique (expression de l'*irrealis*, du passé, du mouvement référentiel ou de la requête) d'un niveau lexical et morphosyntaxique. Dans un cadre d'analyse extra-phrastique elles montrent en général qu'à tâche constante, ce qui distingue les locuteurs d'une langue, qu'elle soit première ou seconde, ce sont les moyens linguistiques qu'ils utilisent. On peut noter qu'une telle conception de l'appropriation fait souvent fi du *distingo* entre connaissances et usages pour ne s'intéresser qu'aux usages et à la variation diachronique et synchronique des usages en fonction du temps d'exposition à la langue.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que les différences observées entre des groupes d'apprenants, débutants et intermédiaires, natifs et non natifs, peuvent être utilement classées en différences qualitatives ou quantitatives. Plusieurs études montrent en effet que les apprenants avancés et les locuteurs natifs se distinguent sur le plan quantitatif : ils n'ont pas d'usages fondamentalement différents de la langue puisqu'ils emploient dans un contexte donné la même palette de moyens linguistiques mais expriment pour ces moyens lexicaux, discursifs ou morphosyntaxiques des préférences variables. Les deux études des usages réceptifs de ce volume, traitement d'erreurs d'accord et interprétations d'implicatures scalaires, montrent au contraire des différences qualitatives entre d'un côté des locuteurs natifs et des locuteurs non natifs intermédiaires (Pélissier et al.) et de l'autre des locuteurs monolingues et

des locuteurs bilingues (Dupuy et al.). Plusieurs études se donnent aussi les moyens d'observer dans des groupes *a priori* homogènes des différences qualitatives importantes, dans la façon d'introduire une entité dans le discours (Lena) ou de raconter une histoire au passé (Michot et Pierrard), et soulignent donc la nécessité de prendre en compte la variation des usages, y compris dans un groupe contrôle de locuteurs natifs, afin de distinguer les usages propres ou préférés d'un groupe donné. Pour expliquer ces usages, quelques études soulignent également le rôle des usages en L1, que ce soit au niveau segmental, suprasegmental, lexical ou morphosyntaxique.

Bien entendu, ces avancées dans l'observation et la conceptualisation du processus acquisitionnel sont aussi rendues possibles par la variété des dispositifs scientifiques d'observation et de mesure des connaissances langagières du sujet plurilingue, largement reflétée à travers les onze études constitutives de ce volume.

Au moyen d'une méthodologie originale, l'article de Pélissier, Krzonowski et Ferragne montre qu'en L2, il existe en général différents niveaux de connaissances et en particulier de reconnaissance d'une erreur, l'identification consciente d'une violation morphosyntaxique pouvant être corrélée à un traitement implicite ou explicite de l'énoncé. A travers une tâche d'évaluation de la grammaticalité d'énoncés contenant des violations de l'accord sujet-verbe en anglais L2, l'étude aborde subtilement la question du lien entre connaissances implicites et explicites dans le traitement d'une langue seconde. Les auteurs multiplient les approches en s'appuyant à la fois sur les réponses au test de jugement, sur les potentiels évoqués (ERP) des participants, locuteurs natifs (groupe contrôle) et apprenants intermédiaires et avancés de l'anglais, pendant la tâche, et sur des éléments d'autobiographie langagière, notamment le durée d'enseignement universitaire et de séjour à l'étranger. Partant du constat habituel que l'onde P600 reflète un traitement explicite et l'onde négative LAN ou ELAN un traitement implicite de l'énoncé, les auteurs font état de différences qualitatives entre les groupes dans le traitement des violations de l'accord verbal avec le pronom *he* (par rapport à *they*). Ils montrent aussi que, même si les apprenants intermédiaires et avancés présentent de bonnes connaissances déclaratives au jugement de grammaticalité, seuls les apprenants avancés font état, comme les natifs, d'un traitement implicite de l'énoncé plus probablement imputable, sur la base des corrélations établies, à la durée de l'enseignement reçu et donc à la procéduralisation de connaissances explicites qu'à leur pratique intensive de l'anglais lors d'un séjour à l'étranger.

La contribution de Catherine Felce questionne l'idée communément admise dans les études de l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2 selon laquelle la connaissance d'une règle de syntaxe pourrait, à un moment précis de l'apprentissage, déclencher son usage. A la question de savoir si des connaissances déclaratives sur la syntaxe de l'allemand se transforment en usage, l'étude de Felce répond d'une certaine façon que la règle ne saurait être le moyen d'atteindre un usage mais qu'en revanche, l'usage, guidé, est le moyen d'accomplir des actes de communication pertinents et chemin faisant, de s'approprier la construction de l'énoncé en allemand L2. Pour faire acquérir l'inversion verbe-sujet, l'auteure propose ainsi d'ignorer cette règle syntaxique et de déplacer l'attention de l'apprenant vers le *Vorfeld* ou l'ouverture de l'énoncé, cruciale pour le maintien de la cohérence du discours en interaction et le succès de la communication. L'intérêt de l'article réside aussi dans sa force de proposition. L'auteure en effet montre bien comment la classe peut-être ce « lieu d'exploration et d'expérimentation des usages de la langue ». A partir d'une évaluation scrupuleuse d'un dispositif original d'enseignement de la construction de l'énoncé sur notamment l'usage de la règle complexe de positionnement V2 du verbe par des adolescents débutants, elle argumente en faveur d'un usage des catégories linguistiques informationnelles, de la mise en place de routines conversationnelles et de la mémorisation de structures prototypiques avec des bases lexicales restreintes. Dans sa recherche, Tuuli Holttinen invite aussi à élargir la fenêtre d'observation des langues d'apprenants au-delà de la dimension

phrastique. L'auteure y étudie comment, dans des contextes similaires, des locuteurs de français forment des requêtes, selon que le français est leur L1 ou leur L2, et dans ce dernier cas, selon le volume et le type de données auxquels ils ont été exposés. Les résultats issus d'une tâche écrite de complétion de discours confirment le caractère plus direct des requêtes en L2 et le moindre recours des apprenants débutants par rapport aux étudiants intermédiaires et avancés à des éléments morphosyntaxiques et lexicaux qui adoucissent ou renforcent la force illocutoire de la requête. Mais l'étude montre aussi que les apprenants avancés recourent davantage que les locuteurs natifs à ces modificateurs internes et que les apprenants en général, en comparaison des locuteurs natifs, n'emploient pas excessivement *s'il vous plaît* contrairement à ce que montrent des études antérieures portant sur d'autres combinaisons langagières. Dans une discussion finale très intéressante, l'auteure suggère d'explorer d'autres pistes pour tenter de savoir si les moyens linguistiques employés dans les requêtes en L2 relèvent d'un usage spontané ou d'une opération consciente et ostentatoire propre à l'apprenant de L2 de modification interne et de déploiement de connaissances linguistiques. C'est à cette question de savoir si le locuteur régulier d'une L2 se distingue de celui d'une L1 en raison de ses connaissances linguistiques, restreintes ou avancées, ou en raison d'une modification générale de ses capacités cognitives que répond, entre autres, l'étude de Dupuy, Stateva, Andreetta et al. Les auteurs montrent l'impact de la connaissance approfondie d'une L2 sur un autre aspect de la compétence pragmatique, à savoir la capacité à faire des implicatures scalaires en L2 et en L1. Les auteurs comparent un groupe de monolingues (français L1) et deux groupes de bilingues (français L1/anglais L2 et français L1/espagnol L2) dans leur capacité à interpréter, en L1 et en L2, les termes scalaires *tous* et *quelques*. L'étude, dont le protocole expérimental réplique avec quelques modifications celui d'une autre étude, confirme la préférence des locuteurs bilingues pour une interprétation pragmatique des termes scalaires en L2, alors que les locuteurs monolingues préfèrent une interprétation sémantique. L'apport essentiel de cette étude est de montrer que la préférence des locuteurs bilingues pour l'interprétation pragmatique vaut également dans leur L1. Ces résultats conduisent ainsi à rejeter l'idée selon laquelle l'interprétation pragmatique serait celle privilégiée en L2 en raison de sa simplicité car, outre qu'elle apparaît déjà comme une interprétation cognitivement plus coûteuse en raison de son émergence tardive en acquisition de la L1, elle apparaît ici aussi comme l'apanage des locuteurs bilingues par rapport aux locuteurs monolingues. Les auteurs suggèrent donc un lien entre l'avantage bien connu des bilingues dans les fonctions exécutives et la capacité à résoudre une implicature scalaire de façon pragmatique et proposent d'explorer dans de futures recherches l'hypothèse d'une modification générale des capacités pragmatiques induite par l'apprentissage d'une L2.

L'article *Counterfactual Conceptualizations in L2 French : From Cognitive Principles to Semantic and Lexical Realizations* explore aussi le lien entre un niveau conceptuel qui serait ici la conception du discours et la sélection de l'information et des moyens linguistiques qui l'encodent. L'auteure, Isabel Repiso, analyse les modifications linguistiques et non linguistiques inhérentes à la production de scénarios contrefactuels en français L2 (espagnol L1) et L1. Elle compare comment, dans une tâche de mutation, des locuteurs natifs et non natifs du français non seulement inventent des scénarios alternatifs en modifiant certaines variables de l'histoire initiale, mais aussi réalisent ces alternatives contrefactuelles au moyen d'un ensemble de constructions verbales aspectuelles et d'opérateurs sémantiques et syntaxiques d'agentivité, de transitivité et de polarité. L'auteure montre qu'il n'existe aucune différence entre les productions en français L1 et L2 au niveau cognitif puisque les locuteurs optent dans des proportions semblables pour les mêmes alternatives contrefactuelles d'un groupe à l'autre. Au niveau de la réalisation linguistique de ces options en revanche, les locuteurs du français L1 et L2 recourent à des moyens linguistiques distincts. Cette étude montre ainsi la pertinence d'une distinction entre le niveau cognitif, encore appelé logique ou sémantique et le niveau lexical et grammatical pour comprendre les points communs et

différences entre des productions en L1 ou L2. L'étude de Sewoenam Chachu vise aussi à comprendre les différents types de connaissances en jeu en production de L2 en analysant des discours en français L2 amorcés par un discours en français L1 mais dans une tâche cette fois de reproduction. L'auteure analyse les moyens linguistiques mis en œuvre par des apprenants ghanéens de troisième et quatrième année universitaire d'apprentissage du français dans une tâche de narration orale et écrite amorcée par une double lecture d'un récit de l'histoire. L'auteure analyse les récits produits en français L2 sous l'angle de la reformulation et de la transformation du récit initial au niveau lexical, discursif et morphosyntaxique. Elle souligne que la capacité de reformuler une histoire entendue relève de la mise en œuvre de connaissances linguistiques explicites et de connaissances implicites, comme la capacité de négocier le sens ou de sélectionner l'information pertinente pour maintenir la cohérence narrative.

L'originalité de l'étude de Michot et Pierrard sur l'usage des temps du passé dans la narration orale en français L2 et L1 est d'envisager la complexification des usages sous l'angle de la diversification des formes, de leur fréquence et surtout de leurs combinaisons dans la narration. Au terme de plusieurs analyses quantitatives de l'usage du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait, les auteurs montrent en effet les limites d'une appréhension du développement de la temporalité en L2 en termes de fréquence d'occurrence et proposent de saisir la variété des scénarios narratifs au passé et leur évolution selon le statut de la langue de la narration, L1 versus L2, et le volume de données auquel ont été exposés les narrateurs. La notion centrale de configuration narrative, ou combinaison de temps utilisés dans la narration au passé, ouvre une nouvelle perspective de recherche sur les récits au passé. Il apparaît ainsi nettement qu'en L1 comme en L2, les configurations narratives varient selon les individus et que les temps dits du passé ne sont pas les seuls convoqués dans la narration au passé. Ce qui caractérise l'usage des temps dans la narration au passé dans les groupes L1 et dans le groupe L2 avancé, ce sont des combinaisons variables selon les narrations et notamment l'usage non négligeable du temps présent. Ce qui distingue les deux groupes, L1 et L2, ce sont donc des préférences des narrateurs, pas tant pour certains temps que pour certaines combinaisons de temps. Contre une conception linéaire et systématique du développement des moyens temporels, cette analyse met l'accent sur la variabilité des usages et souligne que ceux des narrateurs L1 et L2 avancés relèvent d'options narratives en partie communes. Ludovica Lena s'intéresse aussi à la relation entre une structure et sa fonction discursive en s'interrogeant sur les moyens linguistiques qu'emploient des locuteurs du français L1 et des locuteurs, sinophones, du français L2 pour encoder l'introduction de nouvelles entités référentielles dans le discours. Alors que la situation de contact de langues chinoises – françaises est souvent conçue comme une situation archétypale de contact de langues typologiquement éloignées, cette étude l'envisage au contraire comme un observatoire de l'appropriation en L2 de moyens syntaxiques formellement et fonctionnellement semblables à ceux employés en L1. Il existe en effet une structure présentative fréquente en *avoir* dans les deux langues en contact, français et chinois. L'analyse montre qu'en dépit de cette proximité, les locuteurs sinophones du français L2 emploient beaucoup moins la structure présentative introductive *il y a ...qui* en français L2 que ne le font les locuteurs du français L1 et qu'ils n'emploient la structure *you* en chinois. Ils ont alors tendance à suremployer l'ordre canonique sujet-verbe dans l'énoncé présentatif. Au terme de subtiles analyses qualitatives, l'auteure souligne que la présence d'une structure formellement et fonctionnellement similaire à la langue cible en langue source ne saurait seule expliquer les choix d'encodage en L2, ici de l'introduction d'un référent. Elle avance d'abord que les notions de similarité et de transfert syntaxique qui en découlent doivent faire l'objet d'un examen minutieux. De plus, d'autres facteurs linguistiques entrent en jeu et déterminent les choix d'encodage, comme les contraintes pragmatiques distinctes qui pèsent sur les constructions présentatives en français et en chinois et les connaissances métalinguistiques des locuteurs

sinophones sur le français.

Trois articles explorent l'articulation entre connaissances (supra)segmentales – prosodiques, phonologiques, phonétiques – et usages. Anika Falkert montre à travers une tâche originale d'imitation d'accent comment des locuteurs en immersion dans une communauté linguistique peuvent acquérir des connaissances phonologiques implicites de la langue seconde environnante. L'auteure s'intéresse à la mise en œuvre par des locuteurs germanophones de connaissances phonologiques implicites en français. Elle analyse la production des consonnes occlusives non voisées /p, t, k / en position initiale de mot dans une tâche originale de lecture et d'imitation de l'accent français. En s'appuyant sur le délai d'établissement du voisement (DEV), un indice de mesure acoustique robuste pour distinguer des consonnes occlusives dans différentes langues et *a priori* d'une variété native à une autre non native, elle observe si le DEV des consonnes produites par les locuteurs germanophones varie selon qu'ils lisent l'allemand de façon naturelle ou en imitant un accent français. Alors que les locuteurs n'ont pas de connaissances déclaratives sur la durée du délai d'établissement du voisement en français, les résultats montrent que ce délai est significativement plus faible en allemand imité avec un accent français qu'en allemand naturel, ce qui révèle des connaissances phonologiques strictement implicites des locuteurs sur la phonologie du français. L'étude de Nikola Paillereau traite aussi de ce décalage entre des connaissances, ici phonologiques, et la prononciation effective de locutrices tchécophones avancées en français L2. Après un rappel de différentes hypothèses explicatives de l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde, l'auteure examine la réalisation des voyelles du français L2 à partir du *Speech Learning Model (SLM)* de Flege, leur perception par des locuteurs natifs et l'impact des variables sociobiographiques dans les différences individuelles observées. La réalisation des voyelles, mesurée au moyen des différences formantiques entre les paires e/ε , θ/\eth , o/\mathring{o} et d'un test perceptif, confirme globalement les prédictions du modèle SLM et l'impact du tchèque L1, tout en montrant les limites au regard de la variation individuelle observée. Ce résultat complété par le dépouillement des questionnaires individuels suggère d'accorder une place plus importante au type, variable, de données entrantes dans un modèle de l'acquisition de la phonologie d'une L2, qui puisse ainsi rendre compte de la variété des performances individuelles. L'article de Leonardo Contreras Roa présente les résultats d'une étude exploratoire des usages, cette fois suprasegmentaux, de locuteurs de l'anglais L1 et L2. L'auteur y décrit, au moyen de plusieurs instruments de mesure et de modélisation (supra)segmentaux, la réalisation prosodique d'expressions focalisées en anglais langue première ou seconde, et selon que les apprenants de l'anglais L2 ont l'espagnol ou le français comme langue première. Il montre de claires régularités intragroupes et des différences intergroupes dans les mouvements tonals : une nette préférence du groupe contrôle anglais L1 pour les contours intonatifs montants -descendants, alors que les apprenants francophones préfèrent le mouvement uniquement montant et les hispanophones le mouvement descendant-montant. A contour intonatif constant, l'ampleur de f_0 permet aussi de rendre compte de réalisations contrastées d'un groupe à l'autre. L'auteur montre enfin que l'anglais L2 se distingue de l'anglais L1 par des tons montants à la fin des phrases interrogatives contenant un élément focalisé. Tout en soulignant des tendances de réalisation prosodique manifestement imputables à la L1, cette étude montre aussi que les groupes d'apprenants sélectionnés ne sont pas des entités aux usages homogènes.

Finalement, même si ces recherches récentes tendent à montrer que la distinction entre connaissances et usages n'est pas indispensable pour rendre compte de certains aspects du développement linguistique, pas plus que la connaissance explicite d'une règle de grammaire n'est nécessaire à la production d'un énoncé grammatical, elles formulent néanmoins diverses propositions à destination des passeurs de langue pour qu'ils interviennent dans le processus individuel d'acquisition d'une L2 au niveau phonologique, prosodique, morphosyntaxique, lexical, pragmatique et discursif, et mettent en œuvre des tâches ou des dispositifs

d'enseignement expérimentés ou évalués dans les recherches présentées. Plusieurs de ces dispositifs ont été entreposés dans IRIS, *Instruments for Research Into Second languages*. C'est à la présentation de cet entrepôt virtuel où sont librement mis à disposition des chercheurs et des praticiens des outils de collecte de données et des données en langue seconde, que se consacre le texte de Marsden, Thomson et Plonsky. Cette contribution est l'occasion de montrer l'intérêt de mutualiser et mettre en libre accès nos outils de recherche comme de rendre les résultats de ces études accessibles à tou.te.s, notamment chercheuses, chercheurs et enseignant.e.s de langue seconde.

Adringa S. & P. Rebuschat. (2015). New Directions in the Study of Implicit and Explicit Learning. An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, Special Issue 02, 185-196.

Anderson, J. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New-York : W.H. Freeman.

DeKeyser R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York : Cambridge University Press.

De Graaff, R., & Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In M.H. Long & C.J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching* (pp. 726-755). Oxford : Wiley-Blackwell.

Han, Z., & Finneran (2014). Re-engaging the interface debate : strong, weak none, or all ? *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 370-389.

Haspelmath, M. (2014). Grammatical form-frequency correspondences, Conférence du 2 avril 2014, Université de Olomouc, République tchèque, audible sous <https://www.youtube.com/watch?v=uDy44Qb1NwQ>

Krashen, S.D. et Terrell, T.D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.

Kramsch C. (2005). Post 9/11 : Foreign Languages between Knowledge and Power. *Applied Linguistics* 26/4. 545-567.

Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamin.

Rankin, T., Unsworth S. (2016). Beyond poverty : Engaging with input in generative SLA. *Second Language Research*, 1-10.

Watorek M., Benazzo S., Hickmann M. (éds) (2012). *Comparative perspectives on language acquisition : A Tribute to Clive Perdue*. Clevedon: Multilingual Matters.