Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde

Alex Housen

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1379>

DOI : 10.4000/aile.1379

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 septembre 2002

Pagination : 23-46

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Alex Housen, « Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 16 décembre 2005, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1379>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde

Alex Housen

1. Introduction

- 1 Cet article traite d'une variable très souvent négligée dans la recherche sur l'acquisition des langues étrangères (désormais RAL) : il s'agit du contexte ou de l'environnement dans lequel l'apprentissage se déroule. Ce concept d'environnement nous semble crucial pour comprendre les processus en jeu et les résultats obtenus dans l'apprentissage d'une seconde langue, que celui-ci soit guidé ou non. La notion de contexte ou d'environnement est ici interprétée au sens large et désigne à la fois les conditions physiques, sociales, psychologiques, discursives, linguistiques et cognitives dans lesquelles l'apprentissage se déroule.
- 2 Les conditions physiques représentent les lieux où l'apprentissage d'une langue étrangère se déroule : le cadre a des implications, par exemple au niveau des possibilités d'input et d'output. Ainsi le processus acquisitionnel peut avoir lieu à l'intérieur d'une salle de classe, dans la cour de récréation, dans la rue ou même derrière un écran d'ordinateur. Les conditions sociales réfèrent aux rôles des participants aux dialogues dans le processus d'apprentissage (par exemple étudiant-professeur, pair-pair, client-fournisseur), les situations sociolinguistiques et les statuts des locuteurs de L2 et de L1. Ce paramètre concerne la pratique de la L2 en classe de langue, dans l'école et/ou dans la communauté au sens large. Le niveau psychologique comprend les attitudes à l'égard de la L2, de ses locuteurs et de la culture qu'elle véhicule, ainsi que des motivations à l'apprendre et à l'utiliser. Le plan discursif renvoie aux différents types de discours dans lesquels l'apprenant produit et comprend (dialogues, monologues, oral ou écrit, narrations, descriptions, argumentations, etc.). Il inclut aussi la didactisation éventuelle des discours qui a pour objet de faciliter la tâche de l'apprenant. Les conditions linguistiques concernent la nature de l'input linguistique en contexte d'apprentissage. Enfin, les facteurs cognitifs renvoient aux mécanismes et

aux processus mentaux impliqués dans l'utilisation et l'apprentissage de la langue. Ils renvoient aussi à toute connaissance, linguistique et/ou extra-linguistique, que l'apprenant possède au préalable.

- 3 En ce qui concerne l'étude de l'apprentissage guidé d'une L2, il est utile de différencier deux plans dans le contexte d'apprentissage : d'une part le plan curriculaire (à l'intérieur de la classe) et d'autre part le plan extra-curriculaire (à l'extérieur).
- 4 Le plan curriculaire désigne donc le contexte de la classe. Ceci implique aussi bien les apprenants ou l'enseignant et leurs relations que l'approche pédagogique adoptée, qui comprend notamment la focalisation de l'attention, les occasions d'input et d'output, etc. On distingue deux grands types de situations d'enseignement/apprentissage : (1) celles où des matières scolaires sont enseignées dans la L2, et où cette dernière fonctionne donc essentiellement comme un moyen de communication directe et n'est qu'indirectement un objet d'étude en soi, et (2) des cours de langue dans lesquels la L2 est le principal objet d'étude et n'est un moyen de communication que de manière secondaire. En outre, il est utile de distinguer de façon complémentaire trois sous-types de cours de L2. Chacun d'eux présente des occasions différentes pour l'apprentissage de la langue. Ces sous-types dépendent en partie des aspects de la compétence communicationnelle qu'ils favorisent, en tant que tels et à travers les types d'apprentissage préconisés : (a) les classes de L2 axées sur le code, avec une approche foncièrement linguistique et une attention particulière pour les formes et les fonctions langagières, visant principalement la précision, le caractère approprié de la structure et la complexité linguistique, (b) les classes de L2 axées sur la communication, dans lesquelles l'interaction communicative est considérée comme primordiale pour l'apprenant, et dont le but premier réside dans le développement d'une fluidité et d'une efficacité communicationnelle et (c) des classes de L2 qui présentent des mélanges variés des deux premières approches (y compris des classes impliquant ce que Long (1991) a nommé *focus-on-form teaching*).
- 5 Le second plan, extra-curriculaire, lié au contexte d'apprentissage guidé d'une L2, comprend deux composantes : celle de l'école elle-même et celle, plus large, de la communauté en dehors de l'école. Au niveau de l'école, le contexte d'apprentissage comprend aussi bien des aspects tels que les occasions d'exposition à la L2 dans des contacts informels avec les pairs et les enseignants dans la cour de récréation ou lors d'activités extra-curriculaires, que des aspects de la vie scolaire (notamment selon qu'elle est monolingue ou multilingue) et des attitudes vis-à-vis de l'étude de la L2 et de sa culture. Au niveau de la communauté, le contexte d'apprentissage se réfère à la ou aux langue(s), culture(s), attitudes, etc., dans un contexte plus large qui détermine la fréquence des contacts avec la L2.
- 6 L'objet principal de cet article concerne la composante extra-curriculaire du contexte d'apprentissage guidé de la L2 : une attention toute particulière est portée aux facteurs sociaux extra-curriculaires. Le rôle du contexte extra-curriculaire est en effet souvent minimisé voire ignoré dans la RAL actuelle, surtout dans la recherche anglo-saxonne (voir néanmoins Stern 1983 ; Ellis 1987 ; et plus récemment, Tarone 1997, 2000, Gajo & Mondada 2000). La RAL est en général très axée sur les facteurs psycholinguistiques et donc attachée, essentiellement, sur le plan curriculaire, à l'identification des conditions linguistiques et cognitives du processus d'apprentissage guidé de la L2. Cette recherche consiste habituellement en des études expérimentales impliquant l'anglais L2 ou des classes de français ou d'espagnol langue étrangère dans les universités nord-

américaines, ou encore des classes d'immersion en français au Canada (cf. Doughty & Williams, 1998). Etant donné que, dans ce type de recherche, le contexte élargi est très contrôlé, que sa complexité est minimisée, ou que ledit contexte est assez semblable d'une étude à l'autre, on crée l'impression que les facteurs contextuels extra-curriculaires, en particulier les facteurs sociolinguistiques et socio-psychologiques, ne sont pas pertinents, ou qu'ils jouent tout au plus un rôle insignifiant. Gass (1989), par exemple, partage ce point de vue. En effet, elle estime que tous les processus acquisitionnels sont essentiellement les mêmes et ignore le rôle du contexte : « It is difficult to imagine a situation in which the fundamental processes involved in learning a non-primary language would depend on the context in which the language is learned. »

- 7 Comme le suggère notre recherche précédente (Housen & Baetens Beardsmore, 1987), ce point de vue pourrait être erroné, ou à tout le moins manquer de fondement pour le moment. De plus, il est imprudent de fonder des modèles d'apprentissage (guidé) sur des descriptions d'un éventail limité de contextes d'apprentissage. La situation nord-américaine n'est pas représentative de l'ensemble des processus d'apprentissage guidé d'une L2, et il est nécessaire d'étoffer la recherche disponible à l'aide de données sur l'apprentissage guidé d'une L2 dans d'autres environnements.
- 8 C'est dans le souci d'obtenir de telles données que les deux études présentées ici ont été menées. Ces études, appelées respectivement Étude I et Étude II, décrivent le développement de la maîtrise linguistique de jeunes apprenants d'anglais L2 dans différents contextes d'apprentissage soigneusement sélectionnés.
- 9 Nous présenterons tout d'abord les deux types d'enseignement de la langue traités dans notre recherche. Puis nous poursuivrons par une analyse de la méthodologie utilisée et un exposé des résultats de la recherche.

2. Deux études empiriques

2.1. Deux modes d'enseignement des langues

- 10 Deux grands modes d'enseignement des langues sont traités dans notre étude. Le premier est l'approche dominante pour l'enseignement d'une langue étrangère (LE), c'est-à-dire le modèle d'enseignement le plus courant dans les pays développés (Baker, 1996) : celui où la L2 est uniquement enseignée en tant qu'objet, et ce pendant un nombre limité de séances hebdomadaires. La classe est la principale, voire la seule, source de contact avec la L2. C'est le modèle qui est adopté dans le système d'éducation italien. En Italie en effet, une langue étrangère (généralement l'anglais) est enseignée en moyenne trois fois par semaine, à partir de la 3^e année d'école primaire (8 ans et plus), principalement par des professeurs dont la langue maternelle n'est pas l'anglais (Gatullo & Pallotti 2000). Dans les classes de LE prises en compte dans notre recherche, les professeurs suivent une "méthode notionnelle et communicative". Cette dernière est complétée par des pratiques pédagogiques traditionnelles, rationalistes et analytiques.
- 11 Le second modèle d'enseignement est celui des Écoles Européennes (Baetens Beardsmore, 1995 ; Housen, 2002). Les Écoles Européennes (désormais EE) forment un réseau de douze écoles réparties dans sept pays de l'Union Européenne, dont l'Italie (Varese), le Royaume-Uni (Culham), et la Belgique (Bruxelles). Les sujets de l'EE suivent un enseignement de base dans l'une des onze différentes sections, chacune ayant comme langue de référence une des langues officielles de l'UE.
- 12 Les élèves apprennent tous une 'seconde langue' (l'anglais, le français ou l'allemand) qui fait l'objet d'un cours spécifique dès la première année du primaire (âge : 7 ans et

plus). L'enseignement de la L2 en primaire (de la 1^{re} à la 5^e année) est fondé sur des principes communicatifs et notionnels-fonctionnels propres à la langue et insiste sur le développement de la compréhension orale. Les écoles secondaires (de la 6^e à la 12^e année) adoptent, elles, une approche plus analytique et structurée de l'enseignement de la L2. Dès la troisième année du primaire (9 ans), la L2 est de plus en plus utilisée comme langue d'enseignement des matières autres que les langues (l'éducation physique, la géographie ou l'histoire) à des groupes d'apprenants de différentes sections de L1. Ces matières scolaires enseignées en L2 deviennent particulièrement importantes au cours du cycle secondaire. Elles consistent alors 40 % de l'horaire de l'élève. En plus des contacts propres à la classe, les élèves d'une EE peuvent également avoir des contacts extra-curriculaires avec la L2 puisque celle-ci est la langue véhiculaire dans le contexte scolaire (avec les pairs et les enseignants des autres sections de L1, ainsi qu'avec les personnes dont ladite L2 est la langue maternelle) et/ou dans le cadre extra-scolaire. Cependant, comme on le verra ci-dessous, les occasions de contacts extra-curriculaires avec la L2 dans les différentes EE dépendent beaucoup d'un contexte particulier propre à chacune des trois L2 officielles.

2.2. Étude I

- 13 L'étude I a considéré 77 apprenants de L2 anglais de langue maternelle italienne de l'enseignement primaire dans quatre contextes différents : il s'agissait des classes d'anglais langue étrangère (ALE) de deux écoles de Bologne (Italie) et trois Écoles Européennes différentes, à Varese (Italie), Bruxelles (Belgique), et Culham (UK)¹ Dix élèves anglophones de la section anglais L1 de l'École Européenne de Bruxelles ont servi de groupe témoin pour les analyses (voir Tableau 1).

Tableau 1. Les sujets de l'Étude I (L1 Italien, L2 Anglais)

Age:	8	9	10	N
Contexte				
Langue étrangère (Bologne, Italie)			24	24
EE Varese (Italie)		20	4	24
EE Bruxelles (Belgique)		13		13
EE Culham (GB)	3	8	5	16
Anglophones			10	10

- 14 Le but principal de cette étude est d'identifier les similitudes et les différences dans l'apprentissage de la L2 en fonction de contextes extra-curriculaires variables. Par conséquent, les couples de L1 et de L2 des apprenants sont les mêmes, comme sont identiques les variables curriculaires telles que le type et le nombre de séances de contact avec la L2 en classe. En principe, au moment du recueil des informations, tous les apprenants avaient eu approximativement 250 heures de cours de L2. Les cours de L2 utilisent des stratégies d'enseignement dans lesquelles l'apprentissage de la communication prédomine. Ils visent ainsi le développement de la compréhension orale et de la production (cf. 2.1). La principale différence entre les quatre contextes considérés est le rôle de la L1 et de la L2 en-dehors des classes de L2. Pour les élèves de Bologne, la classe d'anglais L2 est la seule source de contact significatif avec la L2. Au

niveau curriculaire, les classes d'anglais à l'EE de Varese sont très semblables aux classes de LE de Bologne. La différence réside dans le fait que les professeurs d'anglais de Varese sont anglophones et que les élèves de Varese ont l'occasion d'entendre l'anglais utilisé par leurs pairs anglophones dans la cour de récréation ou dans des cours suivis par des apprenants des différentes sections L1 (notamment dans les cours d'éducation physique). De plus, les élèves de Varese 'savent' que leur L2 sera utilisée plus tard comme langue véhiculaire pour l'enseignement des autres matières, telles que l'histoire et la géographie. Ceci pourrait rendre l'étude de l'anglais plus pertinente pour eux que pour les autres apprenants des classes de LE italiennes classiques. Pour le reste, l'italien est dominant dans les EE de Varese et fonctionne comme *lingua franca* parmi les apprenants et l'équipe des enseignants des différents milieux de L1.

- 15 La différence principale entre l'EE de Varese et celle de Bruxelles réside dans le fait que les sujets italiens de Bruxelles n'ont normalement pas l'occasion d'utiliser leur L1 pour communiquer dans le contexte extra-scolaire, ni dans les interactions à l'école, avec leurs pairs d'autres milieux de L1. Le français est la *lingua franca* dominante à l'EE de Bruxelles, talonnée par l'anglais qui est aussi largement compris par les élèves et le personnel enseignant de l'EE de Bruxelles (Housen & Baetens Beardsmore, 1987). Ces facteurs pourraient rendre l'étude de l'anglais plus importante pour les sujets italiens de Bruxelles que pour les sujets italiens de Varese.
- 16 Enfin, dans le contexte de l'EE de Culham, l'italien ne joue pas de rôle significatif en-dehors de la section d'italien elle-même. L'anglais est la langue dominante pour la communication au sein de l'école et plus largement au sein de la communauté.
- 17 Dès lors, la question centrale que pose l'Étude I est de savoir si ces conditions extra-curriculaires différentes font que les apprenants de L2 dans ces quatre contextes spécifiques obtiennent des résultats différents dans l'apprentissage de la L2.

2.3. Étude II

- 18 L'objectif principal de l'Étude II est de comparer le taux et les résultats du développement de la L2 dans des groupes différents d'apprenants de L2 qui se trouvent dans un contexte de classe identique mais qui évoluent dans des contextes extra-curriculaires potentiellement différents en raison des différences de statut de leurs premières langues respectives. À cette fin, ont été sélectionnés 92 élèves apprenant l'anglais L2 des sections de français, de néerlandais et de grec dans l'EE de Bruxelles. Dans ce groupe 12 sujets ont été suivis pendant une période de trois ans (années 3 à 5). Des données ont été recueillies à intervalles de 5 mois. Un seul échantillon de 80 autres sujets a été prélevé dans les années 3, 5, 7, 9 et 11 (sujets âgés respectivement de 9, 11, 13, 15, et 17 ans). Dix anglophones de la section anglais L1 de l'EE de Bruxelles (respectivement 5 de 5^e année et 5 de 7^e année) ont servi de groupe témoin. Le tableau 2 montre la répartition des sujets de l'Étude II, en indiquant le total de leurs contacts avec l'anglais dans le cadre de la classe au moment où les données ont été recueillies.

Tableau 2. Les sujets de l'Étude II (Néerlandais, Français et Grecs L1, Anglais L2).

	Transversal					Longitudinal
	Primaire		Secondaire			
Niveau par année	3	5	7	9	11	3-5
Age	9	11	13	15	17	9-11
Classe L2						
Contact (heures)	250	370	1045	2095	2670	250-370
						<i>N</i>
L1-Néerlandais	6	6	6	6	6	6
L1-Français	6	6	6	6	6	6
L1-Grec	4	4	4	4	4	
L1-Anglais		5	5			

- 19 En principe, tous les groupes de l'Étude II apprennent l'anglais dans les mêmes conditions curriculaires. Ils suivent ensemble les mêmes cours d'anglais L2 et ont les mêmes matières enseignées dans la L2. Toutefois, les trois groupes L1 ne sont pas les mêmes en ce qui concerne les paramètres extra-curriculaires de leur expérience d'apprentissage de la langue. Le français est la lingua franca à la fois à l'intérieur des Écoles Européennes de Bruxelles et plus largement, dans l'environnement extra-scolaire. On est parti de l'hypothèse que les apprenants francophones perçoivent l'étude de l'anglais comme répondant moins à leurs besoins communicationnels immédiats que les élèves grecs ou néerlandais qui, eux, ne peuvent pas utiliser leur L1 pour la communication à l'intérieur et à l'extérieur de la sphère scolaire. On s'attendait en outre à ce que les apprenants néerlandais perçoivent l'étude de l'anglais comme légèrement moins nécessaire à leurs besoins que les élèves grecs puisque le néerlandais, au contraire du grec, est une des langues officielles dans la région bilingue de Bruxelles-Capitale, bien que sa présence dans la vie de tous les jours ne soit pas fortement ressentie. Et les sujets grecs, eux, sont censés percevoir l'étude de l'anglais comme plus pertinente, puisqu'ils ont besoin de l'anglais pour communiquer, à la fois à l'intérieur de l'école (l'anglais étant la seconde lingua franca dans les EE de Bruxelles) et à l'extérieur (l'anglais étant largement compris et utilisé en Belgique, et ce en particulier dans la région de Bruxelles-Capitale). Les conditions extra-curriculaires laissaient donc supposer que les sujets grecs étudieraient l'anglais de manière plus soutenue et plus rapide que les sujets néerlandais qui, à leur tour, dépasseraient les sujets francophones.
- 20 Un objectif secondaire de la présente étude est d'identifier les effets des changements curriculaires qui influent sur l'étude de la L2. Il y a deux changements qui sont de deux sortes, et qui surviennent lors de la transition de l'école primaire à l'école secondaire dans les EE (c'est-à-dire entre la 5^e année et la 7^e année). Premièrement, alors que l'enseignement du cours de L2 à l'école primaire (1^{re}-5^e années) met l'accent sur le développement des compétences communicatives de compréhension et de production orale, l'enseignement de L2 devient nettement plus analytique et structural dès la première année d'étude secondaire (6^e année, 12 ans), mettant l'accent sur l'analyse métalinguistique et le développement d'une production écrite et orale exacte et pertinente. Deuxièmement, le début de l'école secondaire est aussi marqué par une augmentation substantielle des matières scolaires enseignées dans la L2 (l'histoire, la géographie, l'économie notamment). Ces cours apparaissent comme le complément des

cours de L2 à proprement parler. Si ces changements curriculaires ont une influence, on s'attendrait à observer une augmentation similaire du taux de développement de la L2 pour tous ces groupes à partir de la 7^e année.

2.3. Données et méthodologie d'analyse des données

- 21 Dans ces deux études, les données en anglais ont été recueillies dans des interviews standardisées, d'une durée de 30 à 120 minutes : il s'agissait d'une conversation libre informelle et d'une production semi-guidée destinée à évaluer l'utilisation d'un large éventail de formes grammaticales et lexicales. Une des épreuves consistait dans la narration de l'histoire de la grenouille (Berman & Slobin, 1994 ; Noyau & Paprocka, 2000). Des mesures quantitatives standard ont été utilisées pour établir et comparer les niveaux de maîtrise dans la production orale en anglais L2.
- 22 Un premier ensemble de mesures évalue la richesse et la variation lexicale de l'élève : (l) l'Indice de Guiraud, le Quotient verbes/substantifs (QVS), et le Nombre de types de verbes. L'Indice de Guiraud est une version améliorée de la proportion habituelle Type/ Occurrence. Il se calcule en divisant le nombre des vocables nominaux dans un texte donné par le carré de la racine du nombre d'occurrences nominales. Le Quotient verbes/substantifs est la proportion entre le nombre d'occurrences verbales et la somme du nombre d'occurrences verbales et d'occurrences nominales dans un extrait de discours. Le Nombre de types de verbes est le nombre des différents lexèmes verbaux qui apparaissent dans un texte donné. En standardisant et en calculant la moyenne des résultats obtenus pour chacune de ces trois mesures lexicales, on obtient le Score Global de Compétence Lexicale.
- 23 Le second ensemble d'indices évalue certains aspects des performances morpho-syntaxiques des apprenants en anglais : la richesse morphologique (Mesure de la Variation Morphologique), la précision morphologique (Pourcentage d'Usage Correct ou Target-Like Usage Score (TLU), et la complexité syntaxique (Mesure de la Syntaxe Complexe). La Mesure de la Variation Morphologique est la proportion de toutes les formes verbales et nominales fléchies par rapport au nombre total de verbes et de noms dans un extrait de discours donné. Ce résultat reflète l'usage des formes fléchies de verbes et de noms plutôt que des formes de base non accordées. Le Pourcentage d'Usage Correct (TLU) indique la proportion du nombre d'usages corrects d'une forme morphologique donnée par rapport à la somme de toutes ses utilisations et de ses omissions dans des contextes obligatoires. Ceci a été calculé pour 10 formes des temps présent et passé, des pluriels réguliers et irréguliers, des articles et des déterminants possessifs. Enfin, la Mesure de la Syntaxe Complexe est la proportion moyenne de phrases subordonnées par rapport au nombre total de phrases dans un extrait de discours. Ici aussi on a obtenu un Score global de Maîtrise Grammaticale via la standardisation et la moyenne des résultats finaux des trois indices grammaticaux.
- 24 Toutes les mesures ont été calculées pour chaque apprenant de L2 et pour chaque anglophone sur la base de parties égales d'un discours, chaque partie incluant une narration, une description et un dialogue. Les résultats des pairs anglophones ont servi de point de comparaison. Les résultats des apprenants de L2 sont exprimés en pourcentages par rapport aux résultats des anglophones (qui représentent les 100 %). Pour plus de détails sur le calcul de ces mesures, nous renvoyons à Housen (1995, à paraître) et Pallotti et al. (1999).
- 25 Deux mises en garde s'imposent. Premièrement, bien que la validité et la fiabilité des mesures lexicales et grammaticales utilisées dans ces études aient été établies depuis

un certain temps, (voir Wolfe-Quintero et *al.* 1998), elles continuent néanmoins à susciter des débats au niveau de leur calcul et de leur interprétation. Cependant, elles conviennent à notre objectif qui est de fournir une base de comparaison pour les apprenants dans différents contextes d'apprentissage. Deuxièmement, il est vrai que l'attention exclusive portée à des caractéristiques linguistiques concernant des données de production non prévues dans les présentes analyses reflète une vision plutôt conventionnelle de la compétence des apprenants de L2. Nos données ne permettent pas d'évaluer les capacités de compréhension des sujets, ni d'autres aspects de leur maîtrise linguistique et communicative. Il est également impossible de juger leurs capacités dans des tâches langagières plus contrôlées.

- 26 Nous allons maintenant aborder les principaux résultats de ces deux études, tout en restant conscients de leur limites.

3. Résultats

- 27 Développement lexical

- 28 Étude I

Considérons d'abord la richesse relative du vocabulaire des apprenants italiens en anglais dans les quatre différents contextes d'étude sélectionnés dans l'Étude I. Les mesures du Tableau 3 indiquent toutes la même tendance : les résultats les plus bas au niveau de la richesse lexicale sont obtenus par les apprenants recevant des cours traditionnels d'ALE à Bologne. Ils sont suivis, en ordre croissant, par les résultats des écoles européennes de Varese, Bruxelles et Culham. Les sujets de Bologne semblent en moyenne faire aussi bien que les sujets de l'EE de Varese. Les résultats des sujets de Bruxelles sont invariablement plus élevés que ceux de sujets de Varese et Bologne, mais les différences sont ténues. L'analyse de variation (ANOVA) ne révèle aucune différence significative entre les résultats de ces groupes. Cependant les différences de résultats entre ces trois groupes et le groupe de Culham sont significatives ($p < .0001$), comme le sont également les différences entre les sujets de Culham et les anglophones ($p < .0003$).

Tableau 3. Résultats de la Maîtrise Lexicale en anglais L2 des apprenants italiens L2 dans quatre contextes (en % par rapport aux locuteurs natifs).

	ALE- Bologne	EE- Varese	EE- Bruxelles	EE- Culham	LN
Nbre Verbes-types	26	30	33	71	100
Indice de Guiraud	34	41	44	73	100
Quotient verbes/substantifs	66	60	68	84	100
Maîtrise Lexicale Globale	42	44	48	76	100

- 29 Ces résultats montrent la similitude entre les contextes de Bologne, Varese et Bruxelles en termes de taux et de résultat de l'apprentissage lexical. Quelles que soient les différences extra-curriculaires ou curriculaires qui puissent exister entre ces trois contextes, elles n'ont pas de conséquence sur le développement lexical, tout au moins pas dans la période relativement courte des 250 premières heures de contact en classe avec la L2. Ceci contraste avec les résultats obtenus dans l'EE de Culham, où l'omniprésence de la L2 dans le contexte extra-curriculaire explique la présence d'un vocabulaire plus riche et plus varié.

- 30 Étude II

Considérons maintenant les modèles de développement lexical de différents groupes

d'apprenants qui sont en contact de manière identique avec la L2 au sein de la classe. Le Tableau 4 représente les résultats de la Maîtrise Lexicale Globale des sujets grecs, néerlandais et français dans les EE de Bruxelles.²

Tableau 4. Développement des Résultats de Maîtrise Lexicale Globale en Anglais L2 des sujets français, grecs et néerlandais à l'EE de Bruxelles (en % par rapport aux locuteurs natifs anglophones).

Année:	3	5	7	9	11
Français-L1	41.6	43.9	74.0	79.9	88.0
Grec-L1	45.9	50.0	75.5	83.0	90.0
Néerlandais-L1	60.8	70.6	84.0	88.0	94.4
Moyenne	49.4	54.9	77.8	83.6	90.8

- 31 Les apprenants néerlandais obtiennent invariablement les résultats les plus élevés, suivis par les Grecs et finalement les Français. Toutefois, les différences entre les sujets français et grecs ne sont pas significatives ($p > .05$). Les sujets néerlandais surpassent les sujets grecs et français, au moins dans les premières années ($p < .001$). Cependant, avec le temps, l'écart initial entre les apprenants néerlandais et les apprenants français et grecs s'amenuise. En 9^e année, les différences entre les sujets grecs et néerlandais ne sont plus très importantes ($p = .078$), et en 11^e année, il n'y a plus de différence significative entre les trois groupes. En effet, en 11^e année, les trois groupes se rapprochent aussi des résultats du groupe de contrôle des anglophones (dont le résultat est de 100 %). Notons que le lexique des apprenants grecs et français progresse peu au cours de l'école primaire (3^e et 5^e années), mais que le développement s'accélère de façon notable dans les deux premières années de l'école secondaire (6^e et 7^e années). Au contraire, le progrès des sujets néerlandais est assez constant (dans le temps). Après la septième année, le développement lexical des sujets grecs et français semble à nouveau ralentir.
- 32 Ces résultats soulignent l'écart considérable dans le développement lexical entre les apprenants de L2 placés dans des conditions curriculaires similaires. Dans les EE de Bruxelles cette variation est plus prononcée dans les premières phases d'étude de la L2. Lors de cette période, les sujets néerlandais disposent d'un vocabulaire beaucoup plus riche que les sujets français et grecs. Au cours de l'enseignement secondaire, ces différences se nivellent d'une manière ou d'une autre et à la fin des études secondaires tous les groupes atteignent des niveaux de maîtrise lexicale comparables qui, de plus, se rapprochent de la maîtrise des anglophones³ Nous allons maintenant examiner brièvement les interprétations de ces observations.

3.2. Développement grammatical

- 33 Les recherches en acquisition non guidée ont montré que, contrairement au développement lexical, le développement grammatical dans une L2 est un processus habituellement plus tardif et plus lent qui suit un parcours distinct (par exemple Perdue 1993 ; Wode 1981). Les apprenants guidés de L2 de la présente recherche passent manifestement par un certain nombre de stades dans l'assimilation de la grammaire L2, malgré leurs L1 différentes. C'est particulièrement clair dans les

domaines de la morphologie inflexionnelle, de la négation et de l'interrogation, de l'ordre des mots et des stratégies de subordination (voir Housen 1995 ; Pallotti et *al.* 1999). De nombreuses caractéristiques développementales, mises en lumière chez les sujets de l'EE, caractérisent généralement l'ensemble des apprenants de L2 (par exemple des sous- et sur-extensions formelles telles que *he go, two frog, teached, childrens*). Elles sont probablement le résultat de l'application de mécanismes universels dans l'assimilation d'une langue. Toutefois, l'observation suivante est plus essentielle pour les objectifs de cet article : quand ces apprenants guidés de L2 progressent d'un niveau à un autre, ils ne progressent pas au même rythme et n'atteignent pas le même niveau de maîtrise grammaticale. C'est ce qui ressort clairement des analyses quantitatives qui suivent.

34 Étude I

Le Tableau 5 montre les résultats de la maîtrise grammaticale des jeunes apprenants parlant l'italien et qui apprennent l'anglais comme L2 dans les EE de Varese, Bruxelles et Culham, et également dans un contexte d'enseignement traditionnel d'ALE à Bologne.

Tableau 5. Résultats de maîtrise grammaticale en anglais L2 des sujets italiens dans quatre contextes différents (en % par rapport aux locuteurs natifs anglophones).

	ALE-Bologne	EE-Varese	EE-Bruxelles	EE-Culham	LN
Variation Morphologique	15	22	27	75	100
Précision Morphologique (TLU)	31	54	57	91	100
Maîtrise Syntaxique	10	20	18	67	100
Maîtrise Grammaticale Globale	19	32	34	78	100

- 35 Dans l'absolu, le groupe de Bologne montre la variation morphologique la plus basse (15 %), suivi par le groupe de Varese (22 %), le groupe de Bruxelles (27 %) et le groupe de Culham (75 %). Les différences entre les trois premiers groupes ne sont pas significatives ($p = .201$). Les différences entre le groupe de Culham et les trois autres groupes, en revanche, sont très significatives ($p < .00001$), tout comme est significative la différence entre le groupe Culham et le groupe de référence anglophone ($p < .007$).
- 36 Les apprenants de Culham produisent donc un anglais morphologiquement plus riche que les autres apprenants de L2 qui font l'objet de cette étude, même si leur anglais n'est pas aussi riche que celui du groupe témoin des anglophones.
- 37 Les résultats de la mesure de précision morphologique (TLU) étaient attendus : les sujets de Bologne sont les moins précis (31 %), ceux de Culham sont les plus précis (91 %), et ceux de Varese (54 %) et de Bruxelles (57 %) occupent une position intermédiaire.
- 38 Deux autres observations s'imposent ici. Premièrement, la différence entre le groupe de Bologne et ceux de Varese et de Bruxelles est ici significative (avec respectivement $p < .0011$ et $p < .0008$). En d'autres termes, bien que leur répertoire morphologique ne soit pas considérablement plus riche que celui des sujets de Bologne, les sujets de Varese et de Bruxelles utilisent les formes morphologiques qu'ils possèdent de manière plus précise que leurs pairs dans un contexte d'enseignement traditionnel d'ALE. Deuxièmement, sur le plan de la précision morphologique, le groupe de Culham n'a pas seulement un résultat plus élevé que les trois autres groupes L2. Il atteint aussi des

niveaux – cibles de précision morphologique avec un résultat moyen juste au-dessus du niveau de référence (conventionnellement établi à 90 %). Toutefois, la mise en garde de la note 3 s'applique aussi ici.

- 39 Selon la troisième mesure du Tableau 5, le discours en L2 le plus complexe du point de vue de la syntaxe est produit par les apprenants de Culham (67 %), et le moins complexe, par ceux de Bologne (10 %). Les différences entre les apprenants de Bologne, Varese et Bruxelles sont, de nouveau, non significatives. Les résultats des sujets de Culham sont manifestement plus élevés que ceux des trois autres groupes de L2 mais toujours significativement plus bas que ceux des anglophones du groupe témoin.
- 40 Les Scores de Maîtrise Grammaticale Globale du tableau 5 résument les orientations grammaticales significatives : les sujets des EE de Varese, Bruxelles et Culham dépassent ceux de Bologne (de $p < .005$). La différence dans les résultats des sujets de Varese et de Bologne doit probablement être imputée à des facteurs curriculaires (contenu des programmes d'études), puisque les conditions extra-curriculaires de Varese et de Bologne sont très semblables. Nous ne pouvons que spéculer sur les raisons qui, dans le contexte curriculaire du modèle EE, engendreraient le développement grammatical supérieur des sujets de Varese par rapport à ceux de Bologne. Cela peut être lié au fait que les professeurs d'anglais dans les écoles européennes ont pour langue maternelle l'anglais, et utilisent la langue plus systématiquement, de façon plus variée, et peut-être aussi plus précise, que les professeurs d'ALE de Bologne dont l'anglais n'est pas la langue maternelle.
- 41 Quelles que soient les différences entre les contextes de Varese et Bruxelles, elles ne semblent pas affecter le développement grammatical dans les trois premières années du primaire. En effet, les apprenants de ces deux écoles atteignent des niveaux de précision grammaticale comparables. Finalement, bien que les sujets de Culham n'atteignent pas le niveau des anglophones ($p < .0001$), ils dépassent de manière significative leurs pairs de Varese et Bruxelles ($p < .0001$).
- 42 Cela montre bien que le contexte extra-curriculaire accélère le développement de la maîtrise grammaticale en anglais L2 de façon plus importante dans l'EE de Culham que dans celles de Bruxelles et de Varese.
- 43 Étude II
- Le Tableau 6 présente les résultats globaux (basés sur les trois mesures grammaticales individuelles) du taux et des résultats du développement de la maîtrise grammaticale en L2 chez des sujets issus de milieux L1 différents et qui étudient la L2 dans des conditions scolaires identiques.

Table 6. Résultats de la Maîtrise Grammaticale Globale des sujets de langues française, grecque et néerlandaise à l'EE de Bruxelles (en % par rapport aux locuteurs natifs).

Année:	3	5	7	9	11
Français-L1	20.9	25.5	50.2	63.9	77.9
Grec-L1	22.9	34.0	55.3	64.8	81.2
Néerlandais-L1	36.0	44.3	72.9	83.7	88.6
Moyenne	26.6	34.6	59.4	70.8	82.6

- 44 On observe tout d'abord que les scores de maîtrise grammaticale des trois groupes croissent considérablement et avec régularité tout au long de la scolarité. Tout comme dans le cas des résultats de maîtrise lexicale (voir 3.1.2.), les résultats grammaticaux des apprenants grecs et français sont comparables. Le groupe néerlandais dépasse systématiquement, de façon significative, les groupes français et grecs (spécialement en ce qui concerne la Précision Morphologique et les mesures de Maîtrise Syntaxique).
- 45 Comme dans le cas du développement de la maîtrise lexicale, on peut aussi observer une forte croissance dans le développement de la grammaire entre la 5^e et la 7^e année. Par opposition au développement lexical, cette croissance grammaticale exponentielle peut ici également être observée dans les données des sujets néerlandais. Elle est plus prononcée chez eux que chez les sujets grecs et français (avec respectivement 28.6, 21.3 et 24.7 de points de différence entre les scores de Compétence Grammaticale Globale des 5^e et 7^e années).
- 46 En outre, tandis que l'écart lexical entre les sujets néerlandais et les sujets français et grecs se réduit avec le temps, l'écart dans les résultats grammaticaux se maintient au niveau des âges le plus élevés observés ici : les résultats des apprenants grecs et français en 11^e année sont encore inférieurs de 10 % à ceux de leurs pairs néerlandais. Les sujets néerlandais de l'EE de Bruxelles progressent manifestement mieux et plus vite dans leur L2 que leurs pairs français et grecs, sans cependant atteindre le niveau des anglophones du groupe témoin.

4. Résumé et discussion des résultats 4.1. Étude I

- 47 Les principales conclusions de l'Étude I sont les suivantes :
- 48 (a) Les sujets de Bologne, Varese et Bruxelles atteignent des niveaux comparables de compétence lexicale.
Cette constatation suggère que les différences extra-curriculaires et curriculaires dans l'apprentissage de la L2 qui distinguent ces trois contextes n'affectent pas la croissance lexicale à court terme (après 250 heures de contact avec la L2 au sein de la classe).
- 49 (b) La maîtrise grammaticale des apprenants dans les EE de Varese et de Bruxelles est supérieure à celle des apprenants recevant un enseignement classique des Langues Étrangères à Bologne.
Il est difficile d'identifier le facteur (ou les facteurs) responsable(s) de cet avantage précoce dans le contexte de l'EE. Mais il est probable qu'il soit lié à l'environnement curriculaire plutôt qu'à l'environnement extra-curriculaire, étant donné que les contextes de Bologne et de Varese sont comparables en terme de composantes extra-curriculaires. La nature de ce(s) facteur(s) curriculaire(s) n'est toujours pas claire. La raison de leur influence sur le développement de la compétence grammaticale et non sur le développement de la compétence lexicale n'est pas claire non plus.
- (c) Les apprenants des EE de Varese et de Bruxelles atteignent des niveaux de compétence lexicale et grammaticale comparables.
- 50 Cette constatation suggère que les différences de statut sociolinguistique de l'italien dans les contextes des EE de Varese et Bruxelles n'affectent pas le développement linguistique dans les trois premières années de l'école primaire.
Les différences de statut des L2 ont cependant d'autres conséquences importantes comme le montre le point suivant.
- (d) Les apprenants de Culham développent en anglais un vocabulaire et une grammaire plus élaborés et plus précis que les sujets de Varese et de Bruxelles (et de Bologne).

Ce résultat démontre l'impact du rôle extra-curriculaire de la L2 comme lingua franca à l'intérieur et à l'extérieur de l'école qui fournit aux sujets de Culham des occasions d'input et d'output supplémentaires et crée aussi un climat psycho-sociologique plus favorable pour l'apprentissage d'une langue. L'ampleur de ces effets est saisissante : les résultats des apprenants de Culham dépassent les résultats de ceux de Bruxelles et Varese d'environ 30 % dans le domaine lexical et de près de 50 % dans le domaine grammatical. Ceci peut indiquer que l'impact des variables extra-curriculaires est plus puissant dans le développement grammatical que dans le développement lexical.

4.2. Étude II

51 Les résultats de l'Étude II peuvent être résumés comme suit :

52 (e) Les apprenants de différents milieux de L1 qui étudient la L2 dans des conditions curriculaires identiques présentent des variations considérables au niveau lexical et grammatical dans la L2, particulièrement dans les premières phases de l'enseignement de celle-ci.

Dans cette étude, les apprenants néerlandais ont un vocabulaire plus riche et une grammaire plus élaborée et précise que les sujets français et grecs, qui obtiennent des résultats très comparables dans ces domaines. Les Grecs et Français parviennent finalement à rejoindre le niveau des Néerlandais en ce qui concerne le développement lexical. Mais le groupe néerlandais maintient son avance grammaticale initiale jusqu'à la fin de la scolarité.

En résumé, c'est plutôt la proximité typologique entre la L1 et la L2 que les facteurs extra-curriculaires sociolinguistiques qui semble s'imposer comme l'explication la plus vraisemblable de la différence entre les résultats des sujets néerlandais et des sujets français ou grecs. Les nombreuses formes apparentées et quasi-apparentées en anglais et en néerlandais donnent probablement aux apprenants néerlandais un avantage considérable en ouvrant des portes non seulement dans le système lexical de l'anglais, mais aussi dans (une partie) des sous-systèmes grammaticaux (par exemple les pronoms, les auxiliaires). Ringbom (1987) a signalé un effet similaire parmi ses apprenants finlandais ayant le suédois comme L2 et apprenant l'anglais comme L3.

Quelles que soient les différences qui peuvent exister dans les conditions d'apprentissage extra-curriculaires des apprenants grecs et français de l'EE de Bruxelles, elles n'affectent ni la progression ni le résultat final en L2 : les deux groupes sont très comparables à bien des égards. Les apprenants grecs de l'EE ne perçoivent apparemment pas l'étude de l'anglais comme plus pertinente pour leurs besoins communicatifs que les apprenants français, malgré les différences de statut entre les deux L1.

(f) Bien que la progression dans un contexte d'apprentissage guidé de L2 tel que celui des EE soit un processus graduel, on discerne certaines périodes de changement importantes. Une croissance exponentielle est observée dans le domaine lexical et surtout dans le domaine grammatical. Le moment précis de cette croissance exponentielle, entre la 5^e et la 7^e année scolaire, n'est probablement pas fortuit. Il coïncide avec la transition du primaire au secondaire dans le programme de l'EE, et donc avec deux développements curriculaires importants.

53 Le premier est l'augmentation substantielle de l'utilisation de la L2 comme véhicule de transmission d'un savoir académique général pour les matières enseignées dans la L2 telles que l'histoire et la géographie. Cela a probablement un double effet. Le premier effet réside dans l'augmentation substantielle du nombre d'occasions d'input et

d'output pour l'étude de la L2 au niveau scolaire. À cet égard, l'occasion croissante qu'ont les sujets de produire un output oral et écrit continu, significatif, cohérent et linguistiquement précis, peut être particulièrement influente. Cette possibilité, selon un grand nombre de chercheurs (notamment Swain, 1995), provoque le développement cognitif plus important de la L2 nécessaire pour atteindre des niveaux de maîtrise linguistique élevés.

- 54 Deuxièmement, l'utilisation croissante de la L2 dans les matières scolaires enseignées dans cette L2 peut aussi rendre l'apprentissage même de la L2 plus pertinent pour les besoins académiques et communicatifs immédiats des sujets, renforçant leur motivation. La recherche sur la motivation en acquisition a montré qu'il est important pour les apprenants de percevoir l'apprentissage d'une L2 comme répondant à leurs besoins et objectifs sociaux et communicatifs immédiats, bien plus qu'à des besoins et des objectifs instrumentaux à long terme (Gardner, 1985 ; Baetens Beardsmore & Kohl, 1988). L'utilisation de la L2 pour enseigner une autre matière est une politique qui a fait ses preuves en ce domaine.
- 55 Le second développement curriculaire lié à la croissance exponentielle observée dans l'Étude II est l'intensification de l'enseignement de type analytique, axé sur la forme, dans les cours de L2 du programme de l'EE. Ce type d'enseignement est rare ou absent des classes L2 à l'école primaire. La L2 y sert essentiellement pour les jeux de langue et pour échanger du sens et du contenu. On a affirmé (voir Hammerly, 1991 ; Harley, 1993) que bien que des input et output plus compréhensibles puissent être suffisants pour atteindre de hauts niveaux de maîtrise réceptive générale et de fluidité productive en L2, une conscience accrue de la structure et de la forme peut être nécessaire pour atteindre des niveaux de compétence lexicale et grammaticale supérieurs. Ceci vaut en particulièrement dans des contextes où des conditions d'output suffisantes ne peuvent pas être garanties, c'est-à-dire dans des contextes où l'emploi de la L2 est restreint au contexte de l'école ou même seulement au contexte de la classe, comme c'est le cas pour l'anglais dans les EE de Bruxelles et de Varese. Dans de tels contextes, pour inculquer aux apprenants le souci de la structure, une forme d'enseignement analytique de la L2 est nécessaire, c'est-à-dire un enseignement qui met l'accent sur la forme et l'usage de la langue et qui aide les sujets à acquérir les aspects les moins accessibles de la L2 (voir Lyster 1994, Lyster & Rebuffot à paraître). Cet enseignement analytique de la L2 devient une composante importante de l'enseignement du cours de langue dans le cycle secondaire du programme des EE.

5. Conclusion

- 56 Les modèles actuels d'apprentissage guidé d'une L2 mettent en relief, comme sources principales de progression dans la maîtrise L2, les mécanismes psycholinguistiques et les facteurs curriculaires, avec l'input et l'output de classe et des variables pédagogiques. Le rôle des variables sociales et du contexte extra-curriculaire plus large, a été largement ignoré et minimisé. Toutefois, les études descriptives présentées ici suggèrent que ces deux types de facteurs et les deux niveaux de contexte jouent un rôle significatif. D'un côté, nos comparaisons entre l'étude guidée de la L2 dans des contextes extra-curriculaires révèlent comment des contextes de classe différents et des traitements pédagogiques de la L2 similaires peuvent mener à des vitesses de développement et à des niveaux de performance différents. Par conséquent, l'étude des facteurs extra-curriculaires joue un rôle substantiel dans la compréhension des processus et des résultats dans l'étude de l'apprentissage guidé de la L2. Suivant le rôle

et le statut sociolinguistique, non seulement de la L1 mais aussi de la L2, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, les apprenants, dans un même contexte de classe, peuvent avoir une expérience fort différente de l'étude d'une L2. Ces variables contextuelles extra-curriculaires ne sont que rarement, ou seulement partiellement, soumises au contrôle des enseignants, mais peuvent néanmoins peser lourd dans la détermination de la nature et des résultats des processus d'étude de la L2.

- 57 Les facteurs sociaux extra-curriculaires ne sont évidemment pas les seuls à jouer un rôle, ni même sans doute les plus importants dans l'apprentissage en contexte guidé. Leur effet est probablement plutôt indirect. Les observations tirées de l'expérience de l'École Européenne dans l'enseignement de la L2 confirment le rôle essentiel des matières scolaires enseignées dans la L2 et également celui du cours de langue L2, comme sources principales d'input, d'output et d'exposition structurée à la L2 dans l'apprentissage en contexte guidé. Elles montrent aussi l'importance des facteurs linguistiques, tels que la distance typologique entre la L2 et la L1, qui déterminent les résultats de l'apprentissage guidé de la L2.
- 58 Le rôle du contexte extra-curriculaire devrait par conséquent être vu comme un paramètre supplémentaire, et parfois crucial, pour des processus d'étude en classe, s'il procure des occasions supplémentaires d'input et d'output et, peut-être aussi de manière encore plus importante, s'il fait naître pertinence immédiate et motivation. La motivation est en effet généralement considérée comme le facteur-clé de la réussite de l'enseignement de la L2 et de l'apprentissage langagier en général.
- 59 Une prochaine recherche tentera d'établir la nature exacte et le poids des facteurs contextuels variés dans la RAL guidée, et cherchera à déterminer comment interagissent les facteurs qui créent des environnements meilleurs pour l'étude guidée de la L2 au niveau de la classe, de l'école et plus largement de la communauté.

BIBLIOGRAPHIE

BAETENS BEARDSMORE, H. 1995. The European School experience in multilingual education. In T. Skutnabb-Kangas (Dir), *Multilingualism for All*, 21-68. Swets & Zeitlinger, Lisse.

BAETENS BEARDSMORE, H. & J. KOHLS 1988. Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency : the European Schools. In *The Canadian Modern Language Review* n° 44, 2, 240-260.

BAKER, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.

BERMAN, R. & D. SLOBIN (Dir) 1994. *Relating Events in Narrative : A Crosslinguistic Developmental Study*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.

DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS (Dir) 1998. *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

ELLIS, R. (Dir) 1987. *Second Language Acquisition in Context*. Prentice-Hall, London.

- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. Interactions et acquisitions en contexte. Éditions Universitaires, Fribourg.
- GARDNER, R. 1985. Social Psychology and Second Language Learning : The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold, London.
- GASS, S. 1989. Integrating research areas : a framework for second language. In *Applied Linguistics* n° 9 (2), 198-217.
- GATTULLO, F. & G. PALLOTTI 2000. Baseline study on FLT to young learners in Italy. In M. Nilolov & H. Curtain (Dir), *An Early Start : Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*, 51-58. European Centre for Modern Languages, Graz.
- HAMMERLY, H. 1991. Fluency and Accuracy : Toward balance in language teaching and learning. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- HARLEY, B. 1993. Instructional strategies and SLA in early French immersion. In *Studies in Second Language Acquisition* n°15, 245-259.
- HOUSEN, A. 1995. It's About Time - The Acquisition of Temporality in English as a Second Language in a Multilingual Educational Context. Ph. D dissertation, Vrije Universiteit Brussel.
- HOUSEN, A. 2002. Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education. In *Bilingual Research Journal* n° 26, 1, 1-20.
- HOUSEN, A. à paraître. A corpus-based study of the L2-acquisition of the English verb system. In Granger, S., Hung, J. & S. Petch-Tyson (Dir), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. John Benjamins, London.
- HOUSEN, A. & H. BAETENS BEARDSMORE 1987. Curricular and Extra-Curricular Factors in Multilingual Education. In *Studies in Second Language Acquisition* n° 9, 83-102.
- JARVIS, S. 2001. Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. In *Language Testing* n° 19, 57-84.
- LONG, M. H. 1991. Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. & C. Kramsch (Dir), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 39-52. John Benjamins, Amsterdam.
- LYSTER R. 1994. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. In *Applied Linguistics* n°15, 263-287.
- LYSTER R. & J. REBUFFOT à paraître. Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 17. NOYAU, C. & U. PAPROCKA 2000. La représentation de structures événementielles par les apprenants : granularité et condensation. In *Annales de Lettres et Sciences Humaines*, vol. XLVIII, Cahier 5. Lublin, Pologne.
- PALLOTTI, G, HOUSEN, A. KERN, A., CASTRO-MOORE I., MOUSSOURI, E. SOUGARI, A & C. SABATIER 1999. Interlanguage development in primary schools. Paper presented at the 3rd Euroconference on The Teaching and Learning of Foreign Languages in European Primary Schools, September 26 – October 2, San Sebastian.
- PERDUE, C. (Dir) 1993. *Adult Language Acquisition : Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- RINGBOM, H. 1987. The role of the first language in foreign language learning. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- STERN, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

- SWAIN, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Dir), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125-144. Oxford University Press, Oxford.
- TARONE, E. 1997. Analyzing IL in natural settings : A sociolinguistic perspective on second-language acquisition. In *Communication and Cognition* n° 30 : 137-149.
- TARONE, E. 2000. Still Wrestling with 'Context' in Interlanguage Theory. In *Annual Review of Applied Linguistics* n° 20, 182-198.
- WODE, H. 1981. *Learning A Second Language : An Integrated View of Language Acquisition*. Gunter Narr., Tübingen.
- WOLFE-QUINTERO, K., SHUNJI, I., & K. HAE-YOUNG 1998. *Second Language Development in Writing : Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. University of Hawai'i Press, Honolulu.

NOTES

1. Cette étude a été entreprise dans le contexte du projet des Euroconférences « L'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires en Europe », financée par la European Science Foundation. Les données ont été recueillies avec l'aide de Gabriele Pallotti, Astrid Kern, Isabelle Castro Moore, Franscesca Gallutto, Evangelia Moussouri, Areti Sougari, et Cecile Sabatier.
2. Comme dans l'Étude I, les différentes mesures lexicales dans l'Étude II pointaient dans la même direction. C'est pourquoi seuls les scores pour la Maîtrise Lexicale Globale sont présentés ici.
3. Ce résultat doit être interprété avec prudence. Les scores de richesse lexicale présentés ici sont basés sur des tâches verbales qui ne nécessitent pas de vocabulaire spécialisé. Des données plus sophistiquées et un ensemble de tâches plus variées sont nécessaires pour pouvoir comparer plus exactement le vocabulaire des élèves avec celui de locuteurs natifs d'anglais (voir Jarvis 2001).

RÉSUMÉS

Cette contribution présente les résultats de deux études sur les rapports entre les aspects curriculaires et extra-curriculaires d'un contexte d'apprentissage guidé d'une L2, les occasions d'appropriation langagière que ces aspects génèrent et les effets qui en découlent. La première étude compare les niveaux de performance en L2 d'enfants italiens dans quatre contextes différents : d'une part, des classes d'anglais langue étrangère (ALE) dans des écoles traditionnelles en Italie, d'autre part le programme d'anglais L2 dans le modèle des Écoles Européennes tel qu'il est appliqué dans trois Écoles Européennes différentes (Varese, Bruxelles et Culham). La deuxième étude compare sur cinq années les processus de développement de l'anglais L2 de trois groupes d'apprenants néerlandais, français et grecs à l'École Européenne de Bruxelles. Une attention particulière est accordée à la façon dont les différences de rôle et de

statut des L2 et des L1 ont un impact sur la performance en L2 dans les divers contextes d'apprentissage observés.

This paper reports findings from two studies of the relationships between curricular and extra-curricular aspects of the guided L2 learning context, the kind of L2 learning opportunities which they create, and the L2 learning outcomes that they result in. The first study compares levels of English L2 achievement by Italian learners in four different contexts : English-Foreign Language classes in mainstream schools in Italy and the English-Second Language programme of the European School model as it is implemented in three different European Schools (Varese, Brussels, and Culham). The second study compares patterns of English L2 development by Dutch, French, and Greek learners across five different year levels in the European School in Brussels. Attention is paid to how differences in the roles and statuses of L2 and the respective L1s affect L2 learning outcomes in the different contexts investigated.

INDEX

Mots-clés : facteurs curriculaires et extra-curriculaires, contexte, maîtrise lexicale et grammaticale

Keywords : curricular and extra-curricular factors, context, lexical and grammatical proficiency

AUTEUR

ALEX HOUSEN

Vrije Universiteit Brussel & Fonds de la Recherche Scientifique, Flandre