Présentation

Rebekah Rast et Edith Taïeb

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/4717>

DOI : 10.4000/aile.4717

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2008

Pagination : 3-14

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Rebekah Rast et Edith Taïeb, « Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 27 | 2008, mis en ligne le 28 février 2011, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4717> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4717>

PRÉSENTATION ¹

Rebekah RAST

(The American University of Paris et UMR 7023
CNRS Université Paris 8)

& Edith TAÏEB ²

(The American University of Paris)

Ce numéro d'*AILE* regroupe une sélection de travaux présentés au colloque international bilingue anglais-français intitulé *Apprendre et enseigner une langue dans un contexte multiculturel et multilingue* en octobre 2007 à l'American University of Paris.

L'organisation d'un colloque pour traiter de cette thématique reflète notre conviction de la nécessité d'établir un lien entre les domaines de l'acquisition des langues étrangères (ALE) et de la didactique des langues étrangères (DLE). Parmi les nombreuses questions qui ont marqué cette journée riche en débats, la question fondamentale des apports de l'ALE à la DLE et vice versa s'est imposée. Cette question a été soulevée dans plusieurs parutions

-
1. Nous tenons à remercier plusieurs personnes pour leur contribution à ce numéro : les membres du comité d'experts pour le colloque – Frédéric Attal, Cheryl Caesar, Bridget Copley, Mark Ennis, Camille Hercot (aussi pour les traductions), Mohamed Kaddour, Pascale Leclercq, Ann Mott, Dominique Mougel, Claudie Moy, Maria Nieblas et Anne-Laure Verthuy ; Celeste Schenck, Susan Mackay et Cannelle Baldassari pour leur soutien tout au long de ce projet ; Clive Perdue et Monique Lambert, ainsi que les membres des comités scientifique et de rédaction d'*AILE* et deux évaluateurs anonymes. En outre, c'est grâce au soutien financier de l'Andrew W. Mellon Foundation que notre colloque et ce numéro ont vu le jour.
 2. rrast@aup.fr ; etaieb@aup.fr

récentes, comme le numéro 23 d'*AILE : Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE* (Martinot, 2005) et le numéro 120 d'*Études de Linguistique Appliquée : Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition* (Véronique, 2000). Nous proposons dans ce qui suit certains éléments susceptibles de faire avancer la discussion.

Les acquisitionnistes et les enseignants partagent un même centre d'intérêt : l'apprenant d'une langue étrangère. De façon générale ces spécialistes en acquisition et en pédagogie se répartissent en trois catégories selon des critères professionnels : enseignant, chercheur et enseignant-chercheur.

Les enseignants s'intéressent prioritairement à une langue avec tout ce que cela implique au niveau de sa communication : les activités langagières (la perception, la compréhension et la production à l'écrit comme à l'oral), les connaissances linguistiques et culturelles des apprenants, les stratégies non verbales telles que la gestualité, etc. À mentionner également la pratique en classe de langue : les diverses approches didactiques, les méthodes utilisées, etc.

Les chercheurs se spécialisent soit en didactique soit en acquisition. Le domaine de recherche des didacticiens recouvre non seulement la diversité des approches didactiques, mais aussi d'autres aspects comme la place de la didactique parmi les autres domaines de recherche (convergences disciplinaires et recherches pluridisciplinaires), la fonction sociale de la didactique (rapports entre la recherche en didactique et l'institution scolaire, notamment la formation des enseignants), ainsi que des comparaisons entre la didactique des langues dans des pays différents (*cf.* Plane, 2008). Les acquisitionnistes, quant à eux, ont pour objectif prioritaire de mieux cerner les processus impliqués dans l'appropriation d'une langue étrangère. Il s'agit, comme pour les enseignants, de la perception, la compréhension et la production, ainsi que l'analyse grammaticale. Les acquisitionnistes s'interrogent sur l'influence de certains facteurs sur ces processus, comme la langue maternelle (L1), la connaissance d'autres langues étrangères, le type d'exposition à la langue cible ainsi que des facteurs cognitifs.

Enfin, les enseignants-chercheurs enseignent la langue tout en menant simultanément des recherches en acquisition, en didactique ou même dans d'autres domaines, tels que la littérature. Dans cette catégorie certains d'entre eux prennent le déroulement de la classe comme matière à réflexion (*cf.* Nunan, 1989 ; Narcy-Combes, 2005).

Notre défi est donc de trouver des points de convergence potentiels entre ces différents experts de langue. D'un point de vue théorique, les notions

d'interlangue et d'analyse des erreurs sont très largement partagées (cf. Corder, 1967 ; Selinker, 1992). L'interlangue représente un système transitoire entre la langue source et la langue cible, un système qui peut dériver de la langue cible et de la L1 (transfert) et qui montre des principes spécifiques. Sa création implique un réajustement novateur entre ces deux systèmes de la part de l'apprenant. Dans cette perspective, les « erreurs », qui représentent un processus naturel de construction du système, offrent aux acquisitionnistes des données pour analyser ce système transitoire ; pour eux, le concept d'« agrammaticalité » n'est pas pertinent. Pour les enseignants, l'analyse des erreurs sert aussi non seulement à comprendre le système langagier de l'apprenant, qu'ils considèrent comme étant *a priori* influencé par la L1 (cf. l'analyse contrastive, Lado, 1957 ; cf. également Leńko-Szymańska dans ce numéro), mais encore à identifier les divergences de ce système par rapport à la langue cible en cours d'apprentissage. L'objet de la recherche ou de l'enseignement est donc le système transitoire de l'apprenant, ce qui peut nous informer également sur la nature du langage, tout particulièrement dans les cas d'études translinguistiques (cf. Slobin, 1985 pour L1 ; Perdue, 1993 pour L2 ; Hendriks *et al.* et Watorek dans ce numéro).

Le travail des interactionnistes, pour qui les échanges entre locuteurs sont au centre du processus d'acquisition, se situe également dans cette perspective (cf. Matthey, 2000). Selon Matthey, l'apprenant et l'enseignant se trouvent au centre du processus d'acquisition. L'enseignant « [...] devient un spécialiste de la communication exolingue, qui doit savoir où, quand et comment intervenir d'une manière efficace dans les échanges, pour soutenir le processus de segmentation, d'extraction, de stockage ou de rappel de données » (130). Le lien étroit qu'entretiennent la DLE et les recherches en ALE dans l'approche interactionniste apparaît nettement dans plusieurs ouvrages, tels que *La Notion de contact de langues en didactique* (Martinez & Pekarek Doehler, 2000) ; *AILE : Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères* No. 12, (Pekarek Doehler, 2000) ; *Cahiers de praxématique : S'approprier la langue de l'autre* No. 25 (Charnet, 1995).

Un autre point commun entre l'ALE et la DLE porte sur la notion de 'saisie', notion introduite par Corder (1967), et qui a fait l'objet de peu de recherches. Selon cet auteur, c'est l'apprenant qui contrôle sa saisie à partir de l'apport linguistique (*input*) fourni par l'environnement, que ce soit en situation guidée (cours de langue) ou non-guidée (milieu naturel). Selon cette conception, le problème de la saisie devrait intéresser autant l'ALE que la DLE à partir de la question cruciale : que fait l'apprenant de son input linguistique ? Wong &

Simard (2000) posent bien le problème : « ... tout input auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Si tel était le cas, l'acquisition serait instantanée. Par conséquent, l'input doit être traité, d'une façon ou d'une autre, par l'apprenant afin de pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition. Cette partie de l'input traitée par l'apprenant est appelée *intake* (saisie) » (60). Malgré la difficulté à observer la saisie, plusieurs collaborations récentes entre enseignants et chercheurs ont permis de comparer l'input linguistique auquel les apprenants sont exposés avec les performances de ces mêmes apprenants dans des tâches en langue cible (*cf.* Rast, 2008 ; Dimroth *et al.*, 2006). En outre, un grand nombre d'études s'interrogent sur l'effet du *feedback* dans ce rapport input-saisie. Le *feedback* (vu comme un type d'input) est défini ici comme les interventions des enseignants dans le but d'aider l'apprenant à reformuler son énoncé. Havranek & Cesnik (2001), par exemple, ont mesuré le succès de leur *feedback* en situation guidée. Leurs résultats montrent que son rôle dépend des facteurs suivants : le type de *feedback*, le type d'erreur corrigée ainsi que certaines caractéristiques propres à l'apprenant (*cf.* également Hidden dans ce numéro pour un autre regard sur le *feedback*). L'étude de la saisie permet de s'informer sur ce que les apprenants perçoivent (ou non) dans l'input linguistique, comprennent (ou non), parviennent à produire (ou non) et de s'interroger sur les facteurs qui influencent la réussite ou non d'une telle activité (*cf.* Shoemaker & Birdsong et Hilton dans ce numéro).

Ce numéro comprend donc des articles traitant des savoirs et des savoir-faire dans l'appropriation d'une L2 sous diverses perspectives : l'influence translinguistique dans l'expression du mouvement en L2 (Hendriks, Hickmann & Demagny) ; les connaissances et les indices acoustiques qui jouent un rôle dans la segmentation de la parole (Shoemaker & Birdsong) ; le rôle des connaissances déclaratives et procédurales dans la prise de parole (Hilton) ; l'utilisation des connecteurs dans les textes argumentatifs L2 (Leńko-Szymańska) ; le transfert des traditions rhétoriques dans les textes écrits en L2 (Hidden) ; la contribution de l'étude translinguistique des particules de portée à la relation entre l'ALE et la DLE (Watorek).

Henriette Hendriks, Maya Hickmann & Annie-Claude Demagny examinent le rôle joué par les propriétés typologiques de la langue source et de la langue cible dans l'expression du mouvement par des anglophones natifs adultes, apprenant le français comme langue étrangère aux niveaux intermédiaire et avancé. Cette étude aborde deux questions principales : comment les propriétés spécifiques aux langues sources et cibles pour exprimer le

mouvement ‘provoqué’ influencent-elles l’acquisition d’une langue seconde chez l’adulte ? Et comment les choix pratiqués par l’apprenant évoluent-ils d’un niveau faible à un niveau plus avancé ? Prenant les travaux de Talmy (1983, 1985, 2000) comme référence de base, Hendriks, Hickmann & Demagny analysent les productions de 24 apprenants (12 sujets par niveau) et de 24 locuteurs natifs (12 de l’anglais et 12 du français) en fonction de la distinction faite par Talmy entre les langues à satellite (par ex. les langues germaniques) et les langues à cadrage verbal (par ex. les langues romanes). Selon l’hypothèse des auteures, les productions des sujets devraient montrer des différences importantes en fonction de la langue et du niveau de compétence : 1) les productions en anglais L1 devraient être plus denses sémantiquement et plus compactes que celles en français L1 ; 2) les productions des apprenants intermédiaires devraient refléter des phénomènes de transfert de la langue source vers la langue cible ; 3) cette influence de la langue source devrait diminuer, voire disparaître chez les avancés. La base de données comprend des descriptions effectuées à partir d’une série de dessins animés montrant des déplacements provoqués. Les résultats sont généralement conformes à ces hypothèses, mais soulèvent de nouvelles questions. En ce qui concerne les locuteurs natifs, les productions des anglophones montrent une correspondance systématique entre formes et fonctions : les formes verbales encodent systématiquement la manière et le mouvement, tandis que les satellites expriment la trajectoire. En revanche, les francophones utilisent des structures extrêmement variées dans lesquelles l’information est répartie sur différents constituants de l’énoncé. En ce qui concerne les apprenants, c’est surtout la densité de l’information exprimée qui distingue les deux niveaux : la maîtrise de structures syntaxiques plus complexes permet aux apprenants avancés de verbaliser davantage d’informations spatiales. Les deux groupes montrent par contre la même tendance à exprimer la manière et la cause dans le verbe, en laissant la trajectoire très souvent implicite. Ce résultat s’explique par les contraintes typologiques des deux langues en contact, notamment « l’opacité » du système français, qui présente aux apprenants anglophones un défi quant à l’organisation de l’information spatiale dans l’énoncé.

Ellenor Shoemaker & David Birdsong traitent ici des problèmes que soulève la reconnaissance de la parole, tant par des locuteurs natifs que par des apprenants tardifs du français L2, là où la resyllabation due à la liaison et l’enchaînement en français parlé entravent la perception des frontières entre les mots. Comment les auditeurs arrivent-ils à segmenter des unités discrètes à partir d’un signal auditif continu ? Après avoir passé en revue les différents

modèles qui visent à expliquer le mécanisme mental qui traite la reconnaissance d'un mot selon l'entrée auditive, Shoemaker & Birdsong font valoir que, jusqu'à maintenant, le rôle des facteurs acoustiques dans la compréhension du français parlé n'a pas été suffisamment mis en lumière. Si des études récentes ont montré que les consonnes de liaison sont plus courtes que les consonnes initiales, reste à savoir si les auditeurs exploitent ces variations dans la segmentation de la parole. Différents auteurs (Cutler, 2002 ; Dupoux *et al.*, 1997) soutiennent que les apprenants tardifs ont des déficits quant à la perception de la parole, au motif que les langues emploient des stratégies de segmentation différentes et que l'apprenant est fortement contraint par les stratégies de sa langue source (Cutler & Norris, 1988 ; Mehler *et al.*, 1981). Ils en concluent qu'il est peu probable qu'un apprenant puisse apprendre dans une langue seconde de nouvelles tactiques perceptuelles. Face à ce constat, Shoemaker & Birdsong, qui soulignent par ailleurs l'absence de recherche sur les effets de la resyllabation et de la segmentation du français parlé par des apprenants tardifs du français, posent deux questions. Comment les locuteurs natifs du français arrivent-ils à reconnaître des mots dans le flux sonore si les frontières syllabiques ne s'accordent pas toujours avec celles des mots ? Serait-il possible pour des apprenants de français L2 qui sont à un niveau très avancé de leur apprentissage de parvenir à reconnaître des mots qui ont subi la resyllabation avec la même efficacité que les locuteurs natifs (LN) ? Pour tester les capacités perceptuelles de ces deux groupes, les auteurs les ont soumis à une tâche contrainte. Les participants entendaient une phrase contenant des séquences ambiguës en environnement de liaison et il leur fallait indiquer laquelle des deux phrases qui s'affichaient immédiatement après sur un écran d'ordinateur correspondait à celle qu'ils venaient d'entendre. Les résultats obtenus suggèrent que, bien qu'il existe des variations de durée entre les consonnes de liaison et les consonnes initiales, ces variations ne sont pas assez nettes pour permettre aux auditeurs de désambiguïser des phrases que la liaison rend ambiguës. De plus, dans cette étude, ni les LN ni les apprenants avancés de français L2 n'ont montré de sensibilité systématique aux différences acoustiques. Enfin, aucun des deux groupes n'a manifesté de sensibilité ni à la fréquence lexicale des mots cibles ni à la plausibilité des phrases. Les auteurs en concluent que les apprenants tardifs sont sensibles à des facteurs jusqu'ici non identifiés dans cette tâche perceptuelle et que les apprenants se comportent dans une certaine mesure comme des LN. Il leur paraît aussi que les décisions des apprenants ne sont pas dues à des capacités liées à l'âge d'acquisition d'une deuxième langue. Shoemaker & Birdsong estiment que des travaux

supplémentaires seront nécessaires pour comprendre quels sont les indices exploités par des auditeurs dans la compréhension des ambiguïtés dues à la liaison.

Dans son article, **Heather Hilton** examine la nature et le statut des connaissances déclaratives et non-déclaratives (ou procédurales) afin de mieux cerner les implications de la distinction entre ces deux formes de connaissances en acquisition des langues et en didactique des langues. À cette fin, elle s'appuie sur un corpus de productions orales en L2, le corpus PAROLE (Hilton *et al.*, 2008), qui inclue des apprenants de trois L2 différentes : l'anglais, l'italien et le français ainsi que des locuteurs natifs L1 à titre de référence pour chaque langue du projet. L'auteure part du constat fait par l'équipe PAROLE (à l'Université de Savoie) de l'importance des indicateurs temporels comme reflet de l'aisance à l'oral. Cela la conduit à analyser la fréquence et la distribution des deux types de disfluences majeurs - hésitations et reprises - ainsi qu'à examiner les rapports éventuels entre ces marqueurs de disfluence et les différents types d'erreurs produits par les sujets, à savoir les erreurs phonologiques, lexicales, morphologiques ou syntaxiques. En s'appuyant sur les observations faites par l'équipe PAROLE concernant non seulement la durée de chaque pause mais encore sa position - entre deux énoncés, entre deux propositions ou à l'intérieur d'une proposition - Hilton formule des hypothèses sur les causes des hésitations en se basant sur une comparaison de leurs structures en L2 à différents niveaux de compétence et en les envisageant comme traces du rôle des connaissances et des procédures en jeu à l'oral. Elle constate que la différence principale entre les productions en L2 et en L1 réside dans le nombre d'hésitations intra-propositionnelles, où l'écart de fréquence entre chaque groupe est considérable et elle estime que 78% des hésitations disfluentes relevées dans le corpus peuvent être attribuées à des difficultés d'activation lexicale. Par ailleurs, pour ce qui est des reprises, elle note que la majorité des reformulations (globalement, plus de 80%) concernent un changement au niveau linguistique (phonème, mot, forme grammaticale ou syntaxique) et non au niveau sémantique (où le changement augmente ou réduit le sens qui est communiqué). Et cela est le cas aussi bien chez les apprenants que chez les natifs. Elle précise, en outre, que la moitié de ces reprises sert à effectuer une reformulation morphologique et fait également observer que ces reformulations permettent aux sujets disfluent de produire davantage avec une même fréquence relative que les sujets plus à l'aise dans leur langue. L'inventaire des traits caractérisant le discours fluent ou disfluent permet à l'auteure de mieux apprécier la contribution de certains types de connaissances à l'aisance en L2 et de conclure

que l'acquisition d'une procédure est, en fait, l'automatisation de l'utilisation de connaissances déclaratives, ce qui revient à dire que l'aisance orale dépend de la nature et de l'étendue du réseau déclaratif qui sous-tend cette production. Elle rejoint ainsi MacWhinney qui avait émis, en 2005, l'hypothèse selon laquelle les procédures sont les combinaisons que nous opérons, sur la matière présente dans la base déclarative.

La contribution d'**Agnieszka Leńko-Szymańska** porte sur l'étude des connecteurs dans des textes écrits en anglais par des apprenants avancés de l'anglais L2 de langues sources diverses. Leńko-Szymańska examine les hypothèses proposées par le modèle de rhétorique contrastive (Connor, 1996), selon lesquelles les apprenants ont tendance à transférer tant les propriétés linguistiques que les conventions rhétoriques de leurs langues sources lorsqu'ils s'expriment à l'écrit en langue cible. La rhétorique contrastive fait la distinction entre les cultures dites « reader-friendly » d'un côté, où le scripteur prend en compte le lecteur et le guide dans sa lecture (la tradition anglo-saxonne), et les cultures dites « reader-responsible » de l'autre, où le lecteur doit inférer les intentions du scripteur (les traditions asiatiques et germaniques). Dans la mesure où les connecteurs servent de guide pour saisir la cohérence du texte, l'auteure part de l'hypothèse que les scripteurs anglais utiliseront davantage de connecteurs que les apprenants venant des traditions « reader-responsible » mais non pas forcément plus que les apprenants des cultures « reader-friendly ». Pour étayer cette hypothèse, l'étude compare la fréquence des connecteurs dans les textes rédigés par des apprenants de l'anglais L2 selon leurs langues sources, ainsi que par deux groupes d'anglophones natifs, étudiants et écrivains professionnels. Les résultats montrent que la distinction entre les cultures « reader-friendly » et « reader-responsible » n'est pas vérifiée par la fréquence des connecteurs. Mais l'auteure observe une différence importante dans l'utilisation des connecteurs par le groupe des natifs professionnels et celui des étudiants, natifs anglophones compris. Les étudiants utilisent davantage de connecteurs dans leurs productions argumentatives que les natifs professionnels dans leurs éditoriaux. Leńko-Szymańska émet l'hypothèse que les scripteurs professionnels structurent leurs arguments d'une manière différente des étudiants, lesquels compensent des difficultés dans la structuration logique de leurs textes par une abondance de connecteurs. Elle suggère aussi que la fréquence élevée d'utilisation des connecteurs chez les étudiants par rapport aux experts est peut-être provoquée par l'enseignement, qui leur accorde une place trop importante. L'auteure conclut en soulignant l'importance de poursuivre des recherches sur cette question.

Marie-Odile Hidden s'interroge sur la manière dont des étudiants étrangers d'origines très diverses parviennent à s'approprier les traditions rhétoriques françaises. Elle centre plus précisément son article sur l'analyse du métadiscours textuel - qui permet au scripteur d'organiser son énoncé et d'aider le lecteur à l'interpréter - et du métadiscours interpersonnel - qui permet d'exprimer des opinions et des sentiments personnels sur le contenu de son énoncé, et éventuellement de s'adresser au lecteur. Elle s'appuie sur un corpus de 54 textes rédigés par dix apprenants adultes, de niveau avancé en français langue étrangère (FLE), avant et pendant un cours sur les techniques argumentatives. Les dix scripteurs forment un groupe multiculturel et multilingue puisqu'ils proviennent de 8 pays différents et ont 5 langues maternelles différentes.

L'analyse porte sur les textes avant correction de l'enseignant. Les apprenants avaient à rédiger une dissertation telle qu'on l'entend en cours de français, en France, c'est-à-dire portant sur un thème de culture générale et devant respecter des règles assez strictes. Cette tâche argumentative, imposant une organisation explicite de la discussion avec un plan en fin d'introduction et l'effacement des sentiments ou des opinions, avait conduit Hidden à formuler l'hypothèse selon laquelle la comparaison des textes rédigés avant et après un enseignement de ces règles ferait apparaître deux sortes de changements. Elle s'attendait à voir simultanément augmenter la proportion de marqueurs du métadiscours textuel et diminuer le nombre de marqueurs du métadiscours interpersonnel. Ces hypothèses se sont largement vérifiées. Pourtant, il est apparu que des apprenants ayant la même langue maternelle ou ayant accompli leur cursus scolaire et universitaire dans le même pays, se rapprochaient avec un bonheur inégal des normes de la dissertation telle qu'on la pratique en France. Hidden fait ainsi valoir que le concept de culture éducative ne se laisse pas enfermer dans les frontières entre Etats mais qu'il est bien plus complexe.

Le travail de **Marzena Watorek** s'inscrit dans une préoccupation d'actualité : établir des liens plus étroits entre la recherche en acquisition des langues étrangères (ALE) et celle en didactique des langues (DLE) dans le souci d'une stimulation et d'un enrichissement réciproques, au service de la pratique en classe. Watorek illustre les relations possibles entre les deux domaines de recherche à partir de l'étude de l'acquisition des particules de portée en mettant en évidence les difficultés et les tâches auxquelles un apprenant adulte doit faire face lors de l'acquisition d'une L2.

Après avoir défini ce qu'est une particule de portée, à savoir un adverbe dont la particularité est d'affecter sémantiquement l'énoncé dans lequel il

s'insère, Watorek distingue différentes catégories de particules en fonction du type de modification que chacune d'elles exerce :

- les particules additives « aussi » et « encore »
- la particule scalaire « même »
- la particule restrictive « seulement »

À partir d'une sélection d'exemples, Watorek montre que les règles concernant l'insertion d'une particule de portée dans une structure syntaxique changent selon la catégorie de particule et selon les contextes. Ces observations devraient permettre à terme de combler une lacune des manuels et grammaires à l'usage des apprenants de L2 où ces particules n'apparaissent que sous le terme générique et trop vaste d'« adverbe ». En mettant en avant les trois niveaux de fonctionnement (sémantique, syntaxique et discursif) dont l'apprenant de L2 doit tenir compte lors de l'acquisition des particules de portée, Watorek fait valoir que l'étude renouvelée de ces particules s'inscrit parfaitement dans le cadre d'une approche communicative, qui est celle de l'enseignement actuel des langues étrangères. Enfin, en comparant l'acquisition des particules de portée par des enfants et par des apprenants adultes en cours d'apprentissage d'une L2, Watorek précise les avantages qu'a l'adulte par rapport aux enfants et qu'il appartient à l'enseignant d'exploiter.

Comme cette présentation le suggère, ce numéro ouvre un champ de réflexion sur les apports réciproques entre l'ALE et la DLE et tente ainsi de faire le pont entre les recherches sur les processus impliqués dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les applications pratiquées par des enseignants. Notre colloque a montré que des enseignants, des chercheurs et des enseignants-chercheurs pouvaient travailler ensemble afin de partager leurs compétences et leurs connaissances sur les processus en acquisition et sur les démarches pédagogiques. Ce volume qui reprend la même thématique devrait pouvoir convaincre le lecteur et la lectrice de l'existence de liens entre les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et leur enseignement. Il devrait également convaincre l'ensemble des protagonistes mentionnés ci-dessus de la nécessité d'œuvrer plus étroitement en vue d'un objectif commun : comprendre et faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARNET, Ch. 1995. *Cahiers de praxématique : S'approprier la langue de l'autre* n° 25. Université Paul Valéry, Montpellier.
- CONNOR, U. 1996. *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge University Press, Cambridge.

- CORDER, S.P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* n° 5 (4), 161-170.
- CUTLER, A. 2002. Native listeners. *European Review* n° 10, 27-41.
- CUTLER, A. & D. NORRIS. 1988. The role of strong syllables in segmentation for lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* n° 14, 113-121.
- DIMROTH, C., M. GULLBERG, P. INDEFREY & L. ROBERTS 2006. The effects of exposure to an unknown L2+. Annual Report, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- DUPOUX, E., C. PALLIER, N. SEBASTIAN-GALLES, & J. MEHLER. 1997. A destressing 'deafness' in French? *Journal of Memory and Language* n° 36, 406-421.
- HAVRANEK, F. & H. CESNIK 2001. Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA Yearbook* n° 1, 99-122.
- HILTON, H. E., N. J. OSBORNE, M.-J. DERIVE, N. SUCCO, J. BERNIER, O'DONNELL & S. RUTIGLIANO-DASPET 2008. *Corpus PAROLE : anglais, français, italien L2*. Chambéry, Université de Savoie. Publication prévue dans *TalkBank* courant 2008, Carnegie-Mellon University, Pittsburgh : <http://talkbank.org/data/>.
- LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan, Ann Arbor.
- MACWHINNEY, B. 2005. Commentary on Ullman *et al.* *Brain and Language*, n° 93, 239-242.
- MARTINEZ, P. & S. PEKAREK DOEHLER (eds) 2000. *La Notion de contact de langues en didactique*. Ecole Normale Supérieure Fontenay, Saint-Cloud.
- MARTINOT, C. (éd) 2005. Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 23. Encrages, Université Paris VIII, St-Denis.
- MATHEY, M. 2000. Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue interactionniste. In P. Martinez & S. Pekarek Doehler (eds) *La Notion de contact de langues en didactique*, 127-135. Ecole Normale Supérieure Fontenay, Saint-Cloud.
- MEHLER, J., J. Y. DOMMERGUES, U. H. FRAUENFELDER, & J. SEGUI. 1981. The syllable's role in speech segmentation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 20, 298-305.
- NARCY-COMBES, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Éditions OPHRYS, Paris.
- NUNAN, D. 1989. *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action*. Prentice-Hall International, London.
- PEKAREK DOEHLER, S. (éd) 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* : n° 12. Encrages, Université Paris VIII, St-Denis.

- PERDUE, C. (ed.) 1993. *Adult Language Acquisition: Cross-linguistic Perspectives*, Vol. I et II. Cambridge University Press, Cambridge.
- PLANE, S. 2008. Conférence : Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde. CNRS : Institut de Linguistique Française, Paris. <http://www.ilf.cnrs.fr/spip.pho?article99>
- RAST, R. 2008. *Foreign Language Input: Initial Processing*. Multilingual Matters, Clevedon.
- SELINKER, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. Longman, London.
- SLOBIN, D. (ed.) 1985. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vol. I et II. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- TALMY, L. 1983. How language structures space. In H. Pick & L. Acredolo (eds.) *Spatial Orientation: Theory, research and application*, 225-282. Plenum Press, New York, London.
- TALMY, L. 1985. Lexicalization patterns : semantic structure in lexical forms. In T. Shopen, S. Anderson, T. Givon, R. Keenan, & S. Thompson (eds) *Language Typology and Syntactic Fieldwork* vol. 3, 57-149. Cambridge University Press, Cambridge.
- TALMY, L. 2000. *Towards a Cognitive Semantics*. MIT Press, Cambridge MA.
- VÉRONIQUE, D. 2000. *Études de Linguistique Appliquée : Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition* n° 120. Didier Érudition, Paris.
- WONG, W. & D. SIMARD 2000. La saisie, cette grande oubliée! *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 14, 59-86.