



HAL
open science

L'apprentissage du FLE/S chez les ENAF de 12 à 16 ans : quatre études de cas.

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat

► To cite this version:

Delphine Guedat-Bittighoffer, Marie-Ange Dat. L'apprentissage du FLE/S chez les ENAF de 12 à 16 ans : quatre études de cas.. Recherches récentes en FLE, 2012, Mehrsprachigkeit in Europa/Multilingualism in Europe, 978-3-0343-1129-8. <halshs-02485612>

HAL Id: halshs-02485612

<https://shs.hal.science/halshs-02485612v1>

Submitted on 29 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

DELPHINE GUEDAT-BITTIGHOFFER & MARIE-ANGE DAT

L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans : quatre études de cas

Notre travail de recherche est né du constat de l'échec de l'intégration d'une partie des ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) dans le système scolaire français. En effet, ceux-ci échouent massivement au DNB (Diplôme national du brevet), ils sont sur-représentés dans les filières professionnelles et connaissent une déscolarisation plus fréquente que les élèves francophones. Ces constats négatifs quant à l'intégration des adolescents migrants ont été également formalisés par une étude réalisée par la Commission des communautés européennes en juillet 2008. Cette étude fondée sur l'enquête PISA de 2006 a fait apparaître que les élèves migrants sont en situation d'échec dans la plupart des principaux pays d'accueil de la communauté européenne. Pour analyser ces dysfonctionnements dans la prise en charge et les apprentissages des élèves allophones, nous avons débuté un état des lieux des dispositifs existants en France (Guedat-Bittighoffer, 2009 ; Dat & Spanghero-Gaillard, 2009). Nous avons également réalisé quatre études de cas pour commencer à déterminer les facteurs les plus prégnants dans la réussite ou l'échec de ces adolescents migrants scolarisés au collège.

1. Les études de cas : présentation

1.1 Le protocole

Nous avons étudié quatre ENAF répartis dans les deux académies retenues pour notre recherche, les académies de Nantes et de Créteil. Nous nous sommes déplacées dans les établissements respectifs de chaque élève. Au cours d'entretiens semi-directifs, nous avons recueilli les témoignages des ENAF eux-mêmes, de leurs professeurs principaux et, dans la mesure du possible, nous nous sommes également entretenues avec leurs professeurs de mathématiques et de français, le principal ou la principale du collège où ils ont été scolarisés et enfin, les enseignants de FLS (Français langue seconde) qui les ont suivis.

Le choix des quatre élèves retenus a été déterminé par trois variables stables liées : 1) au niveau de compétence en français, 2) au moment de l'évaluation des compétences scolaires générales (évaluation réalisée par les enseignants lors de l'entrée en classe ordinaire), et 3) au niveau socio-économique de chaque famille.

Chaque ENAF sélectionné avait donc un niveau de FLE (Français langue étrangère) équivalent au niveau A1.1. selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). A leur arrivée en France, ils ne maîtrisaient donc pas du tout le français. Par ailleurs, nous avons voulu examiner un moment critique dans la scolarisation des élèves allophones, c'est-à-dire le moment où ils intègrent la classe ordinaire après avoir bénéficié le cas échéant de structures spécifiques adaptées à leur situation : classes d'accueil pour nouveaux arrivants (CLA), et/ou classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA/NSA). Pour cela, nous avons observé leurs évaluations scolaires pendant les premiers mois de leur intégration. Enfin, les quatre ENAF sont tous d'origine socio-économique défavorisée (familles en difficultés financière et sociale, réfugiés de guerre qui relèvent du statut de demandeurs d'asile auprès de la France).

En revanche, nous avons fait varier le dispositif d'accueil dont ils avaient bénéficié pendant leur première année de scolarisation. Nous

avons voulu ainsi examiner la ou les relations entre les dispositifs et leur apprentissage du français.

1.2 Les quatre élèves

- Jagdeep¹ est d'origine indienne, il avait 16 ans en 2009 et est arrivé en France en mars 2006 avec ses parents et son grand frère. Il a été scolarisé en CLA/NSA (Classe d'accueil pour élèves non ou peu scolarisés antérieurement) pendant sa première année en France dans un collège de Seine-Saint-Denis de l'Académie de Créteil. Au cours de sa deuxième année de scolarisation, il a été admis en CLA (Classe d'accueil) dans un autre collège du département. A la rentrée 2009, il a été intégré en troisième année de collège ;
- Julien est d'origine roumaine, il avait 14 ans en 2009 et est arrivé en France en septembre 2007 pour rejoindre sa mère. Sa première année de scolarisation s'est déroulée dans une CLA d'un collège difficile (classé en Zone d'Education Prioritaire) de la Seine-Saint-Denis. A la rentrée 2009, il a intégré une classe ordinaire de deuxième année de collège ;
- Malika est d'origine tchétchène, elle avait 16 ans en 2009 et est arrivée en France en septembre 2007 avec ses parents et sa sœur jumelle. Elle a passé sa première année dans une classe d'accueil à Nantes. En septembre 2009, elle a intégré une classe ordinaire de troisième année de collège dans un autre établissement de la ville ;
- Nelly est d'origine brésilienne, elle avait 16 ans en 2009, elle est arrivée en France en mars 2008 pour rejoindre sa tante. Elle a directement été intégrée en classe ordinaire de troisième année de collège dans le Maine-et-Loire. A la rentrée suivante, elle a suivi la dernière année de collège.

1 Les prénoms des élèves ont été modifiés.

2. Les études de cas : analyse

Au cours de notre travail, nous avons pu constater que trois de ces élèves allophones étaient en difficulté, et que seule l'une d'entre eux pouvait être considérée comme en facilité scolaire. En ce qui concerne Jagdeep et Julien, nous avons pu constater que leurs résultats en classe ordinaire avaient sensiblement baissé par rapport à ceux obtenus dans les classes spécifiques qu'ils avaient fréquentées les années précédentes. En outre, les appréciations des professeurs sur leurs bulletins respectifs étaient plutôt alarmantes et pointaient essentiellement leur niveau insuffisant en français et leur problème de comportement. Nelly, quant à elle, rencontrait en dernière année de collège de nombreuses difficultés. Ses résultats étaient par conséquent très bas notamment au premier brevet blanc où sa note globale s'élevait à 4,92/20. Elle ne pouvait alors pas s'orienter en filière générale comme elle le souhaitait et allait subir une orientation par défaut en lycée professionnel.

2.1 Les facteurs déterminants dans l'échec des trois élèves étudiés

Avant d'examiner en détail les facteurs qui pourraient expliquer les situations d'échec de ces trois élèves, nous aimerions rappeler l'importance de l'acquisition/apprentissage du français dans ce contexte scolaire auprès des élèves migrants. En effet, le français a ici le statut de langue seconde : il s'agit d'une langue de socialisation mais aussi de scolarisation. On peut donc parler de français de scolarisation qui a été défini ainsi par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002 : 30) :

Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres depuis l'oral quotidien jusqu'à la certification ultime.

Nous allons, pour chaque cas étudié, isoler et analyser le facteur le plus prégnant qui pourrait expliquer la situation d'échec dans laquelle s'est trouvé l'ENAF dès le moment de son intégration en classe ordinaire.

Jagdeep est le premier élève migrant que nous avons suivi. Rappelons qu'il fait partie des élèves NSA, c'est-à-dire qu'il n'a pas ou très peu d'acquis scolaires antérieurs dans sa langue maternelle (dans son cas précis, le pendjabi). C'est en fonction des tests passés à son arrivée, ceux en mathématiques notamment, que l'institution a classé Jagdeep parmi les NSA.

Il a donc bénéficié de deux années dans des structures spécifiques, durant lesquelles il a obtenu de bonnes évaluations. Ses professeurs avaient salué sa motivation et le sérieux de son apprentissage du français qui avait régulièrement progressé. En revanche, durant les deux premiers trimestres de son intégration en troisième année de collège, le bilan pour lui a tout de suite été inquiétant. Ses résultats ont fortement baissé et les enseignants de la classe ont signalé sa démotivation, son découragement, ses lacunes et ses difficultés dans la maîtrise de la langue. Il s'est donc très vite retrouvé dans une situation d'échec vécue par un grand nombre d'ENAF au moment de l'intégration en classe ordinaire. Fatima Davin-Chnane (2008 : 50) décrit ainsi ce sentiment éprouvé par les élèves allophones :

Une insuffisance langagière freine, décourage et démotive les élèves qui se sentent en situation d'insécurité linguistique et n'accèdent pas à un savoir de la langue ni sur la langue pour pouvoir l'utiliser comme outil d'apprentissage.

Le facteur déterminant dans les difficultés de Jagdeep à acquérir le français de scolarisation est lié au degré de maîtrise de sa langue d'origine. Les deux années en classe spécifique ont été bénéfiques pour lui mais insuffisantes. Le chemin qu'il doit parcourir et qui doit le mener vers une connaissance du français similaire à celle de ses camarades francophones est immense, tant sur le plan cognitif que linguistique. Terence Odlin (1989) a montré qu'une grande partie des problèmes rencontrés par les apprenants en langue seconde sont liés à l'inexpérience de la lecture et de l'écrit en général dans les langues apprises antérieurement. La maîtrise de l'écrit de la langue cible dépend tout particulièrement du degré d'alphabétisation de l'apprenant dans sa langue maternelle. Il déclare ainsi : « *In fact, there is evidence that native-language literacy skills affect a number of aspects of second language performance, including writing.* » (Odlin, 1989 : 68).

En ce qui concerne Nelly, son cas est différent. Tout d'abord, les tests d'évaluation de ses acquis scolaires antérieurs ont montré qu'elle avait un faible niveau en mathématiques mais qu'elle disposait d'une très bonne maîtrise de sa langue maternelle, le portugais. Intégrée directement en classe ordinaire de troisième année de collège, elle n'a bénéficié que de neuf heures de suivi par semaine pendant trois mois. Elle n'a vraiment été évaluée qu'à la rentrée scolaire suivante, en dernière année de collège. Le problème de Nelly se situait essentiellement à deux niveaux : ses résultats scolaires et son âge.

En tout premier lieu, on a pu constater ses moyennes insuffisantes pour l'institution au cours des deux premiers trimestres (8,3/20 et 9,6/20) de son intégration. Les difficultés de Nelly viennent sans aucun doute du manque de prise en charge de sa spécificité langagière sur le long terme, puisqu'elle n'a bénéficié d'un suivi linguistique adapté à sa situation d'élève non francophone que pendant trois mois.

Mais au-delà de cette raison qui semble évidente, se pose le deuxième problème lié à l'âge. En effet, les enseignants et les formateurs en contact avec les ENAF ont remarqué que plus les nouveaux arrivants sont âgés, plus grandes seront leurs difficultés à apprendre la langue seconde. Daniel Gaonac'h (2006 : 19) précise ce constat :

Les différents âges mentionnés dans ces études permettent d'affirmer qu'il se produit, entre 7 ans et la puberté, une chute importante de la capacité à acquérir une compétence linguistique correspondant à celle de la langue maternelle.

Or, nous avons vu que l'institution scolaire exige des ENAF des compétences semblables à celles des autres élèves, dans toutes les disciplines. Ils doivent donc acquérir ces compétences transversales qui sont à la fois lexicales, grammaticales et discursives. Pourtant, pour obtenir des résultats satisfaisants, ils doivent atteindre un stade plus avancé dans l'acquisition de la langue seconde. En effet, le dernier stade d'acquisition d'une langue étrangère est celui de « la structuration verbale fléchie » (Perdue, 1993). L'apprenant y est parvenu lorsqu'il s'est approprié les catégories grammaticalisées de la langue cible. Elaine C. Klein (1995) montre également dans ses études sur le multilinguisme, que des apprenants immigrés plus âgés à leur arrivée aux Etats-Unis, ont obtenu des résultats inférieurs à ceux des autres appre-

nants multilingues arrivés plus jeunes dans le pays d'accueil. Elle déclare à ce propos (1995 : 449) : « [...] learners who begin acquisition later simply do not perform as well as those who begin earlier ».

Dans le cas de Nelly, arrivée à 15 ans en France sans suivi linguistique à long terme, on comprend qu'elle ait dû faire face à de nombreuses difficultés dans l'apprentissage du français de scolarisation et que certaines de ces difficultés soient restées insurmontables pour elle.

Nous terminerons par le cas de Julien qui, rappelons-le, a été intégré en deuxième année de collège après avoir passé une année dans une classe d'accueil. Lors de son intégration, Julien s'est très vite retrouvé lui aussi en situation d'échec, mais la problématique à laquelle il a été confronté est différente de celle des deux autres cas étudiés précédemment. En effet, pendant son année en classe spécifique, il avait régulièrement progressé dans son apprentissage de la langue seconde et ce, malgré un comportement peu scolaire, modifié en fin d'année. A la rentrée suivante, Julien a été scolarisé dans une classe comprenant beaucoup d'élèves francophones en difficulté, au sein d'un collège en zone sensible. Il a alors été victime dans cette classe ordinaire des représentations négatives que les autres élèves et les enseignants ont projeté sur lui, enfant migrant. Lors de notre entretien avec Julien, il a exprimé sa souffrance face aux moqueries des autres élèves qui lui renvoyaient son image d'adolescent étranger parlant mal le français. Claire Schiff (2001 : 188-189) déclare aussi à propos des ENAF en collège difficile :

[...] Loin de représenter une adhésion heureuse à un nouvel ordre des choses, la véritable « intégration » est une prise de conscience douloureuse de sa propre marginalité et des contradictions auxquelles il est impossible d'échapper.

La conséquence de cette marginalisation au sein de la classe est que par effet de mimétisme et pour pouvoir s'intégrer au groupe, Julien a adopté la conduite de ses pairs. Alors qu'au début de son arrivée en troisième année de collège, il était motivé et voulait travailler, très vite, son comportement s'est dégradé, tant en classe qu'en récréation, et ses absences ont été plus fréquentes. Par conséquent, son apprentissage du français s'en est trouvé freiné. Par ailleurs, la projection sur

Julien de représentations négatives liées à sa non maîtrise de la langue ne provenait pas seulement des élèves francophones. En effet, les enseignants des classes ordinaires eux-mêmes, sans en être vraiment conscients, reliaient ENAF à situation d'échec scolaire au lieu de ne pointer que la langue seconde en construction. Les entretiens avec les enseignants de Julien l'ont malheureusement montré ; ils ne l'imaginaient pas réussir car selon eux, il a multiplié trop de handicaps dans son passé scolaire : non francophone, dans un établissement en zone sensible et dans une classe avec des élèves difficiles.

Il est étonnant de remarquer qu'à aucun moment, le bilinguisme de Julien (roumain/français) n'est valorisé par l'institution. Cette constatation est récurrente :

Les équipes de sociologie du CNRS comme celle de Varo (2003a) à Paris V ont montré que les représentations du bilinguisme sont souvent négatives lorsqu'il s'agit d'un ENA car le fait d'être bilingue est reconnu en tant qu'attribut de l'élite et il est souvent nié lorsqu'il est le fait de la grande majorité des enfants allophones, issus de milieux en décalage avec le milieu scolaire. [...] Le bilinguisme de ces élèves est davantage traité en terme de déficit qu'en terme de gain (Varro, 2003a) malgré les avancées en recherche sur cette question qui montrent l'inverse (Hamers et Blanc, 2000).

(Auger, 2008 : 209)

L'étude de la scolarité de ces trois élèves au moment de leur intégration en classe ordinaire nous a donc permis de dégager trois facteurs déterminants de leurs difficultés dans l'acquisition du français langue seconde/langue de scolarisation. Ces trois facteurs, à savoir le degré de maîtrise scolaire dans la langue d'origine, l'âge d'arrivée en France, l'environnement et la structure d'intégration du nouvel arrivant, vont entraver tous les apprentissages.

Examinons maintenant le cas de la dernière élève qui, à l'inverse, a toujours été en facilité scolaire depuis son arrivée en France.

2.2 L'élève en facilité : le facteur déterminant de la réussite

Malika a dès le début été scolarisée dans une classe d'accueil où elle a passé sa première année. Ses résultats dans cette structure spécifique ont toujours été excellents (sa moyenne générale s'élevait à 18/20). Lors des deux premiers trimestres en troisième année de collège, ses moyennes étaient tout à fait comparables, voire supérieures à celles des élèves francophones. Au premier trimestre, elle avait obtenu 14,4/20 et au deuxième trimestre, 12,5/20. Ses professeurs ont salué son sérieux, sa motivation et son implication dans son apprentissage du français et dans presque toutes les autres disciplines. De multiples raisons peuvent expliquer cette réussite : le soutien qu'elle a reçu de sa famille très impliquée dans sa scolarité, les différentes structures d'aide dont elle a bénéficié sur le long terme (des aides associatives notamment. Elle a ainsi été suivie par une étudiante de l'Université de Nantes à raison de deux heures par semaine pendant un an), la pédagogie de ses professeurs qui ont pris en compte sa situation d'élève allophone dans leurs évaluations. Ils avaient en effet mis en place des adaptations pédagogiques dans le barème d'évaluation. Celui-ci devait davantage prendre en compte la pertinence de la réponse de l'apprenante sans évaluer la qualité de la langue et ce, notamment dans les premiers mois de sa scolarisation en classe ordinaire. Il s'agissait pour l'équipe éducative d'adopter une attitude indulgente d'encouragement et non pas de sanction systématique de l'erreur.

Mais nous faisons l'hypothèse qu'un autre facteur a joué un rôle déterminant dans son apprentissage du français : son plurilinguisme, qui a servi sa volonté d'ouverture et de communication. En effet, durant notre entretien avec Malika, nous avons pu remarquer sa volonté de communiquer dès son arrivée avec les autres élèves du collège. Elle a ainsi utilisé l'anglais qu'elle connaît un peu et où elle a obtenu, par ailleurs, des résultats en adéquation avec les attentes de l'enseignante de classe ordinaire. Elle était du reste, bien au-dessus de la moyenne de la classe : elle a obtenu 14,7/20 au premier trimestre alors que le niveau moyen des autres élèves s'élevait à 10,2. Elle avait également déjà appris l'allemand auparavant et là encore, elle a obtenu des résultats bien au-dessus de ceux des autres élèves de la classe (19,5/20 au premier trimestre et 18,7 au deuxième). Enfin, Malika vient de Tchét-

chénie, elle parle donc le tchéchène mais sa langue d'enseignement a été le russe qu'elle maîtrise parfaitement. Elle aime les langues, elle nous l'a confirmé au cours de notre entretien et elle aimerait par la suite devenir interprète.

Les recherches en acquisition montrent très bien que les apprenants multilingues surpassent les apprenants unilingues dans leur apprentissage d'une nouvelle langue. Elaine C. Klein (1995) a ainsi clairement établi à partir d'un recueil de données auprès d'apprenants multilingues et unilingues que le fait d'avoir des connaissances linguistiques antérieures avantage les multilingues. En effet, leur apprentissage est facilité sur le plan lexical ainsi que sur celui de la mise en place des constituants de la langue cible et donc de l'acquisition des structures syntaxiques.

Les acquis langagiers de la langue maternelle peuvent être eux aussi facilitants. Daniel Gaonac'h (2006 : 122) par exemple, souligne l'impact positif des transferts translinguistiques :

Les enfants qui ont développé notamment de bonnes capacités de segmentation des sons du langage dans leur langue maternelle vont pouvoir bénéficier de ces mêmes capacités à propos des sons d'une autre langue.

Il semble que tout ce bagage langagier, issu de son multilinguisme et de ses acquis linguistiques dans la langue première, ait permis à Malika d'acquérir plus facilement le français. Par conséquent, elle a pu mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage efficaces en classe (Cyr, 1998). D'ailleurs, à travers les entretiens avec ses enseignants, nous avons pu observer que certaines de ses attitudes en cours pouvaient s'apparenter à ces stratégies d'apprentissage telles que la mémorisation, ou encore l'attention et l'autogestion. Cette dernière stratégie renvoie à l'autonomie de l'apprenant et à son investissement dans l'apprentissage de la langue hors de la classe.

Pour conclure, ces quatre études de cas nous montrent la complexité de la réussite ou de l'échec de l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants. Cette complexité est essentiellement liée aux mécanismes du processus acquisitionnel de la langue seconde dans un tel contexte. Bien des facteurs interviennent dans ce processus. Il nous

semble donc indispensable pour les recherches futures d'adopter une démarche transdisciplinaire, holiste, qui convoque sciences du langage, psychologie et sciences de l'éducation. Les résultats d'une telle démarche pourraient permettre la mise en œuvre d'apprentissages mieux construits auprès de ces adolescents migrants. Nous terminerons en soulignant ce paradoxe : ces apprenants sont la plupart du temps en échec dans les différents systèmes scolaires européens, alors qu'ils portent en eux un plurilinguisme potentiel qui pourrait les amener à des niveaux de réussite supérieurs.

Bibliographie

- Auger, N. (2008), « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. », In Chiss, J.-L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, 187-229, Didier, Paris.
- Commission des communautés européennes (2008), Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2008, *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*.
- Conseil de l'Europe/Conseil de la coopération culturelle/Comité de l'éducation (2001), *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.
- Cyr, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Clé International, Paris.
- Dat, M.-A. & Spanghero-Gaillard, N. (2009), « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques. », In Cadet, L., Mangiante, J.M., & Laborde-Milaa, I. (coords.), « Langue(s) et intégration scolaire. », 9-21, *Le Français Aujourd'hui*, n° 164, février, Armand Colin.
- Davin-Chnane, F. (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. », In Chiss, J.-L., *Immigration, Ecole et Didactique du français*, 21-61, Didier, Paris.
- Gaonac'h, D. (2006), *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Hachette, col. Education, Paris.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2009), « L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) de 12 à 16 ans : les dispositifs d'accueil des académies de Nantes et de Créteil. », mémoire de Master 2 recherche FLE, Université de Nantes.
- Klein, E. (1995), « Second versus third language acquisition : is there a difference ? », *In Language learning*, 45 : 3, 419-465.

- Oudin, T. (1989), *Language transfer*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Perdue, C., (1993), « Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ? » *In Etudes de linguistiques appliquées*, n°92, 8-23, Didier, Paris.
- Schiff, C. (2001), « Les adolescents primo-arrivants en collège. Les contradictions de l'intégration dans un univers en tension. », *In VEI Enjeux n°125*, 188-189, CNDP, Paris.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002), *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

DOMINIQUE KLINGLER

Subordination et coordination : une opposition indécidable ? L'exemple d'énoncés complexes oraux produits par deux Japonaises apprenant le français¹

1. Introduction

Cette contribution a pour objet les phénomènes de complexification des énoncés, dans les productions narratives de deux locutrices japonaises apprenant le français (L2) dans une université au Japon, puis lors d'un séjour linguistique dans une institution en France pour la durée d'une année scolaire. La complexification s'observe en général à travers les phénomènes de coordination et de subordination, notions sur lesquelles nous revenons plus bas. Quelques études, pour ne citer que celles de Bartning & Kirchmeyer (2003), de Kirchmeyer (2002) et de Hancock (2000), le volume édité par Labeau & Myles (2008), des communications présentées à la conférence Eurosla 2008, montrent la prédominance de constructions moins complexes chez les apprenants de L2, quelle que soit leur L1, que chez les natifs (cf. aussi, Klingler 2002,-03-06). La subordination est par ailleurs l'un des critères retenus pour déterminer l'« avancement » de l'apprenant (Bartning, 1997 ; Bartning & Schlyter, 2004). Selon d'autres travaux (Lambert, Carol M. & Stutterheim, 2003), lorsque les apprenants de différentes langues utilisent les ressources grammaticales de la L2, dont celle de la subordination, leurs productions continuent néanmoins de refléter les principes d'organisation dominant dans leur L1. Cependant, dans une étude menée sur des productions narratives de trois japonophones en L1 et en français L2, on voit que les apprenants recourent à la su-

1 Nous remercions Alain Kamber pour sa lecture attentive de ce texte. Les erreurs qui demeureraient sont de notre seul fait.