
État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE

Raymond Mougeon, Terry Nadasdi et Katherine Rehner

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/847>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002

Pagination : 7-50

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Raymond Mougeon, Terry Nadasdi et Katherine Rehner, « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 17 | 2002, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/847>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE

Raymond Mougeon, Terry Nadasdi et Katherine Rehner

NOTE DE L'ÉDITEUR

Appendice :

Synthèse des objectifs du Ministère de l'Éducation de l'Ontario relatifs à la compétence sociolinguistique des élèves d'immersion à la fin du secondaire (Ontario Ministry of Education, 2000)

Students should have the following productive abilities : incorporate colloquialisms and idiomatic expressions into their speech ; debate formally and informally issues arising from their reading of literary and other works ; express clearly and confidently their personal point of view in informal discussions ; and write letters in an appropriate style for a variety of purposes. Students should also have the following receptive abilities : demonstrate the ability to detect nuances of language in various forms of oral communication ; identify and demonstrate an understanding of a range of accents as well as some dialects from the Francophone world (ex. accents and expressions from different regions of France and Canada) ; recognize the vocabulary variations typical of different geographical areas where French is spoken ; and use regional dictionaries (ex. a dictionary of Canadian French) to become familiar with language diversities from region.

- 1 Dans cet article nous allons présenter un survol synthétique d'un nouveau courant de recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du français langue étrangère ou langue seconde. Par commodité, nous utiliserons le sigle

FL2 pour désigner ces deux appellations. Nous nous concentrerons surtout sur les apprenants FL2 avancés en milieu institutionnel.

- 2 Tout d'abord, nous allons brièvement discuter du concept de variation sociolinguistique. Nous situerons ensuite la recherche en question dans le domaine des études sur l'appropriation des langues secondes. Enfin nous décrirons les objectifs et la méthodologie d'un projet de recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique du français parlé par des élèves d'immersion de l'Ontario, projet qui constitue une bonne illustration de ce nouveau courant de recherche en acquisition des langues secondes.
- 3 On peut définir la variation linguistique comme l'alternance entre plusieurs éléments linguistiques qui expriment la même notion ou le même son (lorsqu'il s'agit d'éléments phonétiques), éléments que l'on désigne du terme de variantes. On distingue traditionnellement deux types de variation linguistique, celle où le choix entre les variantes est 'gouverné' par des règles catégoriques (par exemple l'alternance entre la forme pleine ou éliée de l'article défini singulier) et la variation libre, où le choix entre les variantes est soumis à des contraintes non catégoriques. Étant donné que le terme *libre* évoque la possibilité d'un choix plus ou moins aléatoire ou subjectif, nous utiliserons ici le terme de variation sociolinguistique pour rappeler que si les contraintes qui pèsent sur ce deuxième type de variation ne sont pas catégoriques, elles sont fortement influencées par un ensemble de facteurs linguistiques et extralinguistiques.
- 4 Nous présentons ci-dessous un exemple de variation sociolinguistique que l'on peut observer dans le discours des locuteurs du français canadien.
 - 1)
 - a) **M'as** lui en parler ce soir
 - b) **Je vas** lui en parler ce soir
 - c) **Je vais** lui en parler ce soir
- 5 Cet exemple illustre un phénomène de variation morphologique : alternance entre trois formes du semi-auxiliaire *aller* à la première personne du singulier (alternance qui se retrouve en québécois et dans les variétés de français canadien parlées à l'ouest du Québec)¹.
- 6 La recherche sur la variation sociolinguistique a établi plusieurs faits importants :
 - La variation sociolinguistique s'observe dans les différentes composantes de la langue (syntaxe, morphologie, lexique, et phonologie)².
 - La variation sociolinguistique est un phénomène particulièrement récurrent dans le discours. Sur les différents points de la chaîne parlée, les locuteurs opèrent plus ou moins consciemment des choix entre plusieurs variantes. L'exemple 2 ci-dessous représente une version systématiquement vernaculaire de l'exemple 1³. On peut remarquer que cet énoncé vernaculaire est le résultat de quatre choix dans la chaîne parlée : i) *m'as* à la place de *je vais* ou *je vas* ; ii) /j/ à la place de /lÁi/ ; iii) à *soir* plutôt que *ce soir* et iv) et la diphtongue [we] plutôt que [wa] dans le nom *soir*.
 - 2)

M'as /j/en parler à /swer/
- 7 Comme nous l'avons rappelé plus haut, la variation sociolinguistique n'est pas aléatoire. La probabilité de l'usage des variantes dans le discours est influencée par un ensemble de facteurs linguistiques et extra-linguistiques (les contraintes de la variation sociolinguistique). Par exemple, en français québécois parlé, la probabilité de l'effacement variable de la consonne /l/ (cf. exemple 3) dépend de la fonction

grammaticale du mot qui inclut /l/: elle est plus élevée dans les pronoms sujets que dans les articles ou les pronoms objets. Par ailleurs, on constate que les locutrices effacent un peu moins souvent /l/ que les locuteurs et que la probabilité de cet effacement est plus élevée dans le registre informel que dans le registre formel.

3).

I (l) est sur (l) a chaise [jɛsʲaΣɛ : z vs ilɛsyrlaΣɛ : z]⁴

- 8 Ce bref résumé des principales caractéristiques de la variation sociolinguistique a pour but de rappeler au lecteur que la variation sociolinguistique est un aspect important de la compétence communicative des locuteurs L1. Toutefois, pour plusieurs raisons dont nous ne discuterons pas ici, la variation sociolinguistique n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite dans l'enseignement du FL2. De plus, en ALS, ce n'est que depuis environ 10 ans que l'on a effectué des recherches sur l'appropriation de la variation sociolinguistique. C'est donc seulement maintenant que se dégagent les principaux acquis de ce nouveau courant de recherche.
- 9 Si les recherches sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants des L2 ne remontent qu'au début des années quatre-vingt-dix, les chercheurs en ALS ont étudié la variabilité de l'interlangue de ces apprenants dès les années soixante-dix. Il convient donc d'essayer de cerner ce qui rapproche et distingue ces deux courants de recherche et de tenter d'expliquer l'émergence du plus récent d'entre eux.
- 10 On peut tout d'abord remarquer que les études sur la variabilité de l'interlangue sont centrées sur des alternances qui mettent en jeu des usages natifs et non natifs notionnellement équivalents (cf. les exemple 4a, b, c et d tirés de Gass et Selinker (1994 : 254) qui illustrent l'alternance entre des formes natives et non natives qui expriment l'interrogation au passé dans l'interlangue d'un jeune Japonais apprenant de l'anglais L2).
- 4)
- a) Do you saw these peppermint ?
 - b) Did you see the ghost ?
 - c) What do you do ?
 - d) What did you do ?
- 11 Dans la mesure où les formes natives et non natives en alternance sont sémantiquement équivalentes, on comprend pourquoi, dans plusieurs des travaux qui ont examiné la variabilité de l'interlangue, on a rapproché ces alternances de celles que l'on peut observer dans les L1, et pourquoi on a emprunté plusieurs des outils conceptuels utilisés par les sociolinguistes variationnistes (parmi les plus récents, les travaux d'Adamson, 1988, Beebe, 1988, Ellis, 1999, Tarone, 1988, 1990, et Young, 1991). Ainsi, dans ces travaux, les formes natives et non natives sémantiquement équivalentes sont souvent désignées par le terme de «variantes», et les alternances sont assimilées à des cas de «variation». Dans un même ordre d'idée, dans ces études, on a examiné l'influence de facteurs extralinguistiques tels que le niveau d'attention porté à la forme, ou au statut de l'interlocuteur, ou l'effet des facteurs linguistiques tels que le contexte des variantes. Ces facteurs sont similaires à ceux que l'on examine dans la recherche variationniste centrée sur les L1.
- 12 Si l'apport de ces travaux à notre compréhension de la variabilité des interlangues est indéniable, ils ont par contre laissé dans l'ombre les différentes facettes de l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants des L2. On peut attribuer ceci à deux raisons principales. Contrairement aux études sur l'appropriation de

la variation sociolinguistique par les apprenants des L2, les travaux sur la variabilité de l'interlangue ne portent pas nécessairement sur les aspects de la langue cible où l'on peut observer de la variation sociolinguistique. De plus, lorsqu'il arrive à ces travaux d'être centrés sur des éléments linguistiques dont le maniement est régi par des règles variables (par exemple l'alternance entre les formes contractées ou non contractées de la copule en anglais), ils examinent rarement ce maniement selon la perspective sociolinguistique variationniste. Il était donc logique que se constitue, dans le vaste domaine de la recherche en ALS, un courant qui se penche exclusivement sur l'appropriation des usages variationnels des langues cibles. Ceci dit, comme on pourra le constater ci-après, en dépit du fait que ce type de recherche est le plus souvent centré sur l'interlangue d'apprenants avancés, il peut avoir pour objet d'étude des alternances où «coexistent» certaines variantes natives (indices d'une certaine appropriation de la variation) et des variantes non natives (similaires ou identiques à celles que l'on pourrait trouver dans l'interlangue d'apprenants débutants). On constate donc qu'il y a un recoupement partiel entre l'objet d'étude de la recherche sur la variabilité des interlangues et celui des études sur l'appropriation de la variation sociolinguistique. Somme toute, la distinction entre ces deux types de recherche réside dans le fait que le second vise systématiquement les cas de variation sociolinguistique et qu'il étudie leur appropriation selon la perspective sociolinguistique variationniste. On peut s'attendre à ce que, dans son évolution ultérieure, la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique profite des acquis des études sur la variabilité des interlangues (ou, d'une façon plus générale, de la recherche en ALS) pour : i) affiner ses objectifs de recherche (choix des variables linguistiques, des types d'apprenants, etc.); ii) expliquer pourquoi les apprenants s'approprient certaines variantes plus facilement que d'autres ; iii) pourquoi ils conservent des variantes non natives dans leur interlangue, etc.

- 13 Quoi qu'il en soit, au stade actuel de son développement, on peut résumer les objectifs de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés des L2 de la façon suivante. Dans cette recherche, on vérifie si les apprenants : i) emploient toutes les variantes observables dans le discours des locuteurs de L1 ; ii) emploient des variantes non natives qui leur sont propres ; iii) emploient les variantes natives au même niveau de fréquence que celui que l'on observe dans le discours des locuteurs de L1, et iv) respectent les contraintes linguistiques et extralinguistiques de la variation sociolinguistique que l'on observe dans le discours des locuteurs de L1. Dans cette recherche, on examine aussi le rôle des variables indépendantes. Par exemple, on essaye de mesurer l'influence de variables telles que les contacts avec les locuteurs de L1, l'input institutionnel, la L1 des apprenants, etc.
- 14 En bref, la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par des apprenants avancés d'une L2 a comme objectif de fournir des éléments de réponse à deux questions fondamentales :
- i) Dans quelle mesure ces apprenants maîtrisent-ils la variation sociolinguistique ?
 - ii) Quels paramètres favorisent cette maîtrise ou la gênent ?
- 15 Nous allons à présent décrire les objectifs et la méthodologie d'un projet de recherche financé par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada, qui illustre le nouveau courant de recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants des L2. Il s'agit d'une recherche réalisée sous la direction de Raymond Mougion et Terry Nadasdi. Elle bénéficie de la précieuse collaboration de Katherine Rehner, détentrice d'une bourse de recherche post-doctorale. Ce projet repose sur un

corpus de français parlé recueilli à l'aide d'entretiens individuels semi-dirigés réalisés auprès d'un échantillon de 41 élèves inscrits dans un programme d'immersion dans trois écoles secondaires de la région du Grand Toronto⁵. Les objectifs de notre recherche sont similaires à ceux que nous avons résumés plus haut.

- 16 Ainsi notre projet tente de fournir des réponses aux questions suivantes :
- Est-ce que les élèves en immersion utilisent le même éventail de variantes que les locuteurs natifs du français québécois, et est-ce qu'ils utilisent ces variantes avec la même fréquence que les natifs ?
 - Est-ce que les élèves en immersion utilisent des variantes non natives qui leurs sont propres ?
 - Est-ce que, dans leur usage des variantes natives, les élèves en immersion respectent les mêmes contraintes linguistiques et extralinguistiques que l'on observe dans le discours des locuteurs de L1 ?
 - Est-ce que l'appropriation de la variation sociolinguistique par les élèves en immersion est influencée par des variables indépendantes telles que la longueur des contacts avec les locuteurs L1, l'usage des variantes par les enseignants et les auteurs de manuels, la ou les langue(s) maternelle(s) des élèves, etc. ?
- 17 Notre recherche est centrée sur des cas de variation attestés dans les nombreux travaux sur la variation du français québécois, et elle utilise les résultats de ces travaux pour fournir des réponses aux quatre questions mentionnées ci-dessus⁶. Le recours à ces travaux est doublement motivé : ils reposent sur des corpus de français oral recueillis à l'aide d'entretiens portant sur des sujets de conversation similaires à ceux que l'on a abordés durant les entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche ; par ailleurs, ils fournissent des données détaillées sur l'effet des contraintes linguistiques et extralinguistiques de la variation du français québécois parlé.
- 18 Nous avons choisi de comparer les élèves en immersion ciblés par notre recherche avec les locuteurs du québécois parce que c'est surtout avec ces locuteurs que ces élèves ont eu des contacts extra-scolaires (notamment lors d'excursions au Québec ou de séjours dans une famille hôte).
- 19 Pour ce qui est de l'influence de l'input institutionnel sur l'appropriation de la variation par les élèves d'immersion, nous utilisons deux sources de données :
- i) le corpus de français parlé par sept enseignants en classe d'immersion (à Toronto et à Ottawa) recueilli par Allen *et al.* 1987⁷ ;
 - ii) trois manuels utilisés dans les programmes d'immersion de la région du Grand Toronto (et notamment dans le district scolaire où nous avons recueilli notre corpus)⁸.
- 20 Terminons par quelques remarques sur les retombées pratiques de notre recherche. Dans ses directives sur l'enseignement du français dans les classes terminales des programmes d'immersion, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario stipule que les élèves devraient avoir notamment les capacités productives suivantes : utiliser les expressions familières et idiomatiques; défendre leurs idées en registre formel et informel ; s'exprimer avec clarté et confiance dans le cadre de discussions formelles et informelles. Nous renvoyons le lecteur à l'appendice pour de plus amples informations sur ces directives. Bien qu'elles n'utilisent pas le terme technique de «variation», ces directives visent des objectifs pédagogiques qui sont certainement reliés à la variation sociolinguistique du français.
- 21 On peut aussi signaler que, lors d'enquêtes réalisées par Hart, Lapkin et Swain (1989) et Tarone et Swain (1995), les élèves en immersion ont exprimé des besoins qui font écho

aux directives ministérielles : le désir de pouvoir adapter leur style à celui de leur interlocuteur, de pouvoir parler comme les élèves francophones de leur âge et de recevoir un enseignement qui leur permette d'atteindre ces deux objectifs.

- 22 En entreprenant un examen approfondi de l'appropriation de la variation sociolinguistique du français par les élèves en immersion, notre recherche est donc susceptible de fournir des données pertinentes pour la réalisation de ces objectifs.
- 23 Le Tableau 1 fournit des informations sociologiques et linguistiques générales sur notre échantillon d'élèves. Lorsque nous les avons interviewés, ces élèves étaient inscrits dans un programme d'immersion en 9^e et 12^e année (respectivement début du secondaire et fin du secondaire)⁹. Ce programme commence en cinquième année. De la 5^e à la 8^e année, les élèves sont scolarisés en français 50 % du temps. À partir de la 9^e année, l'instruction en français est réduite à 20 %. Ce programme d'immersion est offert par des écoles où la majorité des élèves sont instruits en anglais : les classes d'immersion et la salle de ressources du programme d'immersion sont donc les seuls lieux où les élèves du programme d'immersion sont exposés au français.

Tableau 1 Caractéristiques socio-linguistiques des élèves

Année	Sexe	Origine sociale [†]	Scolarisation en français (% du temps)	Exposition à la télé et la radio française	Séjours dans un environnement francophone	Séjours dans une famille francophone	Langue parlée au foyer
9 ^e (n = 2)	fém. (n = 1)	bourg. (n = 10)	0-25 (n = 2)	jamais (n = 16)	0 -1 jour (n = 8) 2-7 jours (n = 6)	0 heures (n = 15) 1-14 jours (n = 5)	anglais (n = 10) lg. romane (n = 4)
	masc. (n = 8)	ouvrière (n = 9)	26-37 (n = 14)	parfois (n = 5)	8 jours -3 sem. (n = 6) plus de 3 sem. (n = 1)	plus de 2 sem. (n = 1)	autres (n = 7)
		supérieure (n = 9)	38-100 (n = 5)				
12 ^e (n = 2)	fém. (n = 1)	bourg. (n = 14)	0-25 (n = 6)	jamais (n = 9)	0 -1 jour (n = 4)	0 heures (n = 12)	anglais (n = 10)
	masc. (n = 3)	ouvrière (n = 6)	26-37 (n = 13)	parfois (n = 11)	1-7 jours (n = 3) 8 jours-3 sem. (n = 9) plus de 3 sem. (n = 4)	1-14 jours (n = 1) plus de 2 sem. (n = 7)	lg. romane (n = 4) autres (n = 6)
		supérieure (n = 6)	38-100 (n = 1)				
Total N = 41	fém. (n = 3) masc. (n = 1)	bourg. (n = 24) ouvrière (n = 15)	0-25 (= 8) 26-37 (= 27) 38-100 (= 6)	jamais (n = 25) parfois (n = 16)	0-1 jour (n = 12) 1-7 jours (n = 9) 8 jours-3 sem. (n = 15) plus de 3 sem. (n = 5)	0 heures (n = 27) 1-14 jours (n = 6) plus de 2 sem. (n = 8)	anglais (n = 20) lg. romane (n = 8) autres (n = 13)

[†]Deux élèves n'ont pas fourni des informations assez précises sur la profession de leurs parents.

- 24 Les élèves de notre échantillon proviennent de familles où aucun des parents ne parle le français, et où l'on parle plus ou moins souvent l'anglais. En fait, plus de la moitié des élèves proviennent de familles où, en plus de l'anglais, on parle une autre langue (parfois deux autres langues). L'italien et l'espagnol arrivent au premier rang parmi ces autres langues (40 % des foyers bilingues). Comme le montre le Tableau 1, notre échantillon inclut à peu près autant d'élèves de 9^e que de 12^e année, nettement plus de filles que de garçons, et plus d'élèves issus de milieux favorisés que de milieux ouvriers¹⁰.
- 25 On constate aussi que la majorité des élèves n'utilisent jamais les médias de langue française et que, si la plupart des élèves ont séjourné dans un milieu francophone, seulement 14 d'entre eux ont séjourné dans une famille francophone. La durée moyenne

de ce dernier type de séjour est de 16 jours. Cette durée relativement courte reflète le fait que ces voyages sont coûteux, et qu'une part non négligeable de nos élèves sont d'un milieu social modeste (cf. note 8). Enfin, on peut remarquer qu'à l'école et dans la localité où ils résident, la seule situation où les élèves font un emploi non négligeable du français est quand ils communiquent avec leurs professeurs d'immersion dans la salle de classe.

- 26 En bref, les 41 élèves de notre échantillon sont semblables à la plupart des élèves inscrits dans des programmes d'immersion française du Canada anglophone (Rebuffot, 1993). C'est surtout dans les classes d'immersion que nos élèves ont appris le français et qu'ils communiquent dans cette langue, et c'est pour cette raison que nous avons accordé une attention toute particulière au rôle de l'input institutionnel dans leur appropriation de la variation sociolinguistique du français. Cependant, nous avons aussi mesuré l'influence de l'exposition au français en dehors de l'école, car, même si cette exposition est modeste, il était intéressant de vérifier si elle favorisait l'apprentissage de certaines des variantes qui sont plus moins évitées par les enseignants (ou les auteurs de manuels) en contexte scolaire.
- 27 La recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique du français par les apprenants avancés de FL2 s'est concentrée sur trois types de variantes :
- i) les variantes non standard marquées ;
 - ii) les variantes non standard courantes ;
 - iii) les variantes standard marquées. (Par *standard* nous entendons conforme au français normé d'un pays ou d'une communauté francophone donnée.)
- 28 • Les variantes non standard marquées
- 29 Il s'agit d'usages non standard plus ou moins stigmatisés et qui sont employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales basses que par les locuteurs des couches sociales élevées. Dans la situation semi-formelle d'une entrevue sociolinguistique labovienne ces variantes ont une fréquence discursive plutôt faible et leur usage tend à être associé à des sujets qui suscitent l'emploi du vernaculaire (comme l'histoire d'un épisode de la vie de l'interviewé(e)). Dans l'exemple 2 plus haut la diphtongue [we] employée à la place de [wa] dans le mot *soir* est un exemple de variante phonétique non standard marquée en français québécois.
- 30 Un nombre limité d'études ont examiné l'emploi des variantes non standard marquées par les enseignants en salle de classe et les auteurs de manuels de FL2. Ces études suggèrent que les enseignants et auteurs évitent systématiquement ces variantes.
- 31 • Les variantes non standard courantes
- 32 Il s'agit d'usages qui, bien qu'ils soient non standard, ne sont que faiblement corrélés à l'appartenance sociale des locuteurs. De plus, ils sont d'une fréquence discursive élevée et ce même dans la situation semi-formelle de l'entrevue labovienne. Le non emploi de la particule négative *ne* (cf. exemple 5) constitue une bonne illustration de ce type de variante. En situation d'entrevue sociolinguistique, les locuteurs du français parlé à Montréal n'utilisent pratiquement jamais *ne* et son insertion sporadique dans la chaîne discursive n'est guère influencée par l'appartenance socio-économique des locuteurs (Sankoff & Vincent, 1980) et semble relié à la discussion de sujets sérieux (p. ex. la religion, l'éducation, etc.).
- 33 Les quelques études qui se sont penchées sur l'emploi des variantes non standard courantes par les enseignants de FL2 et les auteurs de manuels de FL2, suggèrent

qu'enseignants et auteurs de manuels évitent ce type de variante. Toutefois, cette tendance semble moins prononcée que dans le cas des variantes non standard marquées.

5)

J'aime **pas** la bière

34 • Les variantes standard marquées

35 Ce sont des usages standard qui sont employés nettement plus souvent par les locuteurs des couches sociales élevées que par les locuteurs des couches sociales basses (voire exclusivement par le premier groupe de locuteurs). Dans la situation semi-formelle de l'entrevue sociolinguistique leur emploi est marginal. L'emploi de la conjonction *donc* pour exprimer la conséquence entre deux propositions ou de la locution *ne... que* (cf. les exemples 6 et 7) sont des exemples de variantes standard marquées en français parlé québécois. Leur fréquence discursive en situation d'entrevue enregistrée est très faible et leur emploi est l'apanage des locuteurs des couches sociales élevées (Massicote, 1986 ; Dessureault-Dober, 1974)¹¹. Nous verrons plus bas que les données sur l'emploi des variantes standard marquées par les enseignants de FL2 et les auteurs de manuels de FL2 révèlent une tendance à privilégier ces variantes.

6).

Il est malade **donc** il ne viendra pas ce soir

7)

Je **ne** vois **qu'**une chose à faire

36 Précisons que la triple distinction classificatoire que nous proposons ci-dessus n'a pas la prétention de couvrir tous les cas de figure variationnels observables en FL1. Elle a seulement pour but de tenter de clarifier quelque peu le flou conceptuel qui entoure la catégorisation des variantes sociolinguistiques (cf., entre autres, Gadet, 1989 à ce sujet). Elle permet aussi de caractériser la plupart des variantes qui ont été examinées dans les études sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du FL2.

37 Nous avons choisi l'étiquette *standard* assortie de qualificatifs, plutôt que des étiquettes comme *populaire* ou *familier* ou même (*in*) *formel*, car la première est réductrice et les deux autres présupposent que l'on connaît bien la valeur stylistique des variantes sociolinguistiques du français, ce qui est rarement le cas, car l'étude de la variation stylistique en FL1 demanderait à être approfondie (Mougeon, 1999). Nous renvoyons le lecteur à Gadet (1989 et 1992) pour une discussion des problèmes posés par les distinctions terminologiques employées dans la catégorisation des faits variationnels.

38 Nous allons résumer ci-dessous à l'aide de tableaux les résultats des études qui ont mesuré la fréquence de ces trois types de variantes dans le discours des apprenants de FL2 avancés en milieu institutionnel. Ces tableaux incluront les informations suivantes :

- i) des renseignements sur la variante à l'étude et sur les études qui ont mesuré leur fréquence ;
- ii) des données sur la fréquence d'emploi de ces variantes en FL1 et en FL2 (exprimées les plus souvent avec des pourcentages)¹². Quand plusieurs études ont été consacrées à la même variante, nous nous limiterons aux résultats de l'une d'entre elles, pour ne pas alourdir notre résumé ;
- iii) des informations sur les corpus de FL1 et de FL2 utilisés pour mesurer la fréquence des variantes mentionnée dans les tableaux. Dans la suite de notre survol de la recherche sur

l'appropriation de la variation sociolinguistique du français, nous aurons recours à ce même type de tableau.

- 39 La recherche sur l'appropriation des trois types de variantes mentionnées plus haut a dégagé trois tendances principales :
- 40 Les études qui sont arrivées à ce résultat sont mentionnées dans le Tableau 2. Ce résultat n'est guère surprenant, car, de par leurs connotations et leur stigmatisation plus ou moins fortes, ces variantes sont sans doute, nous l'avons dit, rarement employées par les enseignants de FL2 en salle de classe et par les auteurs de manuels de FL2. On peut aussi mentionner l'explication proposée par Dewaele et Regan, (2001) : selon ces auteurs, les apprenants sont peut-être conscients du fait que les infractions au maniement de certaines variantes non standard marquées ont un coût socio-pragmatique élevé et ils jugent donc plus prudent d'éviter d'employer ces variantes.

Tableau 2 Rareté ou absence des variantes non standard marquées

adverbe de restriction <i>rien que</i> (ex. <i>il y en a rien que trois</i>) FQ : 33 % ; FI : 0.1 %	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
marqueur de conséquence (<i>ça</i>) <i>fait que</i> (<i>elle était malade (ça) fait qu'elle est pas venue</i>) FQ : 55 % ; FI : 0 % (R, M & N, 2001)	Rehner, 1998a (FI) et Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2001 (FI)
<i>M'as</i> + infinitif (ex. <i>M'as lui parler ce soir</i>) FO : 26 % ; FI : 0 %	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)
<i>Ouvrage</i> (ex. <i>elle a trouvé un ouvrage de serveuse</i>) FQ : 14 % ; FI : 0 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
<i>Rester = habiter</i> (ex. <i>il est resté à Montréal toute sa vie</i>) FQ : 64 % ; FI : 0 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
Lexèmes familiers (ex. <i>sympa, mec, moche, etc.</i>) FH : 1.5 % ; FU : 0,1 %.	Dewaele et Regan, 2001 (FU)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FH = français parlé hexagonal ; FU = étudiants universitaires irlandais (avant d'avoir effectué un séjour d'un an en France)

- 41 On doit signaler ici l'emploi par ces apprenants de formes qui semblent contredire cette tendance générale, dans la mesure où on peut les observer aussi dans les variétés de français vernaculaire. En fait, dans le français des apprenants de FL2 en contexte institutionnel, on peut se demander si ces formes ne résultent pas plutôt de la mise en œuvre de processus de restructuration intra-systémique, ou de transfert inter-systémique, qui reflètent la difficulté de certaines variantes (irrégularité morphosyntaxique, opacité sémantique, faible fréquence, etc.). À ce sujet, la prise en compte de variables indépendantes, telles que l'intensité des contacts avec les locuteurs FL1 en dehors du contexte scolaire, l'input éducationnel et la L1 des apprenants, peut dans une certaine mesure conforter l'une ou l'autre de ces explications. L'emploi de l'auxiliaire *avoir* à la place de l'auxiliaire *être* aux temps composés du passé (cf. Tableau 3 : *il a passé nous voir hier*) est un exemple de ces formes attestées à la fois en FL2 et dans les variétés de français vernaculaire.
- 42 Néanmoins, dans d'autres cas, la difficulté de certaines variantes standard est tout simplement une source d'erreurs et, aux variantes natives, viennent s'ajouter des variantes non natives. C'est le cas notamment de l'alternance *chez/à la maison* qui, en dépit du fait que la deuxième variante est plus explicite que la première (exemples 8.a et b ci-dessous), est une difficulté majeure pour les élèves en immersion (DiCesare, 2002). En

effet ces derniers substituent majoritairement à ces deux formes des constructions non natives (à + déterminant possessif + *maison*, cf. exemple 8.c)¹³.

8.)

a) Elle est **chez** elle

b) Elle est **à la maison**

c) Elle est **à sa maison**

Tableau 3 Exceptions: présence de variantes «non standard marquées»

Auxiliaire <i>avoir</i> pour <i>être</i> (ex. <i>elle a tombé sur la glace hier</i>) FQ : 33 % ; FI : 22 % – régularisation (K & N, 2001)	Kenemer, 1982 (FU) ; Knaus et Nadasdi, 2001 (FI) ; Mannesy et Wald, 1984 (FA)
<i>Job</i> (ex. <i>j'ai trouvé une bonne job</i>) FQ : 29 % ; FI : 7 % -- transfert de l'anglais	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
Emploi d'un verbe singulier à la 3 ^e personne du pluriel (ex. <i>mes amis vient demain</i>) FO : 2 % ; FI : 19 % -- régularisation	Nadasdi, 2001 (FI)
On peut trouver d'autres exemples dans Kenemer, 1982 ; Mannesy et Wald, 1984	

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FU = étudiants universitaires américains (corpus écrit) ; FA = apprenants africains d'origines ethniques et géographiques diverses et plus ou moins scolarisés

- 43 Comme le montre le Tableau 4, la plupart des variantes non standard courantes qui ont été examinées dans le parler des apprenants de FL2 avancés sont très fréquentes dans le parler des locuteurs de FL1, fait en accord avec la faible marque sociostylistique de ces formes. Toutefois, dans le parler des apprenants de FL2, l'usage de ces variantes est moins fréquent que dans celui des locuteurs de L1. Cette tendance générale reflète sans doute le fait que les enseignants et les auteurs de manuels de FL2 font eux aussi un usage modéré de ces variantes (quand ils ne les évitent pas systématiquement), comme nous le verrons. Évidemment, quand les apprenants FL2 en contexte institutionnel ont des contacts non négligeables avec les locuteurs de FL1 en dehors de l'école (c'est le cas par exemple des apprenants de Regan et de certains des apprenants de Sax), la fréquence d'emploi des variantes non standard courantes tend à se rapprocher de celle que l'on observe en FL1.

Tableau 4 Emploi des variantes non standard courantes moins fréquent qu'en FL1

Effacement de <i>ne</i> (ex. <i>je (ne) sais pas</i>) FQ : 99.5 % ; FI : 28 % (R & M, 1999)	Dewaele, et Sachdev, 2001 (FUa) ; Dewaele et Regan, 2002 (FUa) ; Regan, 1996 (FUb) ; Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Sax, 1999 (FUc) ; Thomas, 2000 et 2002 (FUD)
Effacement de schwa (ex. <i>j(e) l(e) veux</i>) FO : 71 % ; FI : 15 %	Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu, 2002 (FI)
Effacement de // dans <i>il(s)</i> (ex. <i>I (I) vient</i>) FQ : 98 % ; FI : 2 % (M, N, U & R, 2001)	Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI) ; Sax, 2000 (FUc)
<i>on</i> pour <i>nous</i> (ex. <i>on est cinq dans ma famille</i>) FQ : 98 % ; FI : 56 %	Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)
<i>je vas</i> + infinitif (ex. <i>je vas gagner</i>) FO : 54 % ; FI : 8 %	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FUa = étudiants universitaires néerlandais ; FUb = étudiants universitaires irlandais (avant un séjour d'un an en France) ; FUc = étudiants universitaires américains (excepté ceux qui ont séjourné 3 à 4 ans en France) ; FUD = étudiants universitaires canadiens anglophones

- 44 Le Tableau 5 révèle que cette tendance a été mise au jour par de nombreuses études. Elle est en quelque sorte le corollaire des tendances que l'on vient de discuter. En effet si, en

contexte institutionnel, les apprenants de FL2 sont sous-exposés aux variantes non standard courantes ou non standard marquées, ils sont aussi, nous l'avons vu, sur-exposés à leurs contreparties standard marquées. Il n'est donc pas étonnant que l'on ait constaté que leur parler reflète ce «déséquilibre». Le Tableau 5 montre aussi que cette tendance est plus ou moins prononcée. Par exemple, dans le cas de l'effacement de /l/ dans le parler des apprenants de FL2 anglophones des programmes d'immersion, elle est massive, mais dans le cas du pronom de première personne du pluriel *nous* et même de /' elle est de fréquence relative. Il est à souhaiter que la recherche à venir examine ce type de différence pour essayer d'identifier les facteurs linguistiques ou extralinguistiques qui sont à son origine.

Tableau 5 Sur-emploi de variantes standard marquées

Maintien de <i>ne</i> (ex. <i>il ne comprend pas</i>) FQ : 0.5 % ; FI : 62 % (R & M, 1999)	Dewaele, et Sachdev, 2001 (FUa) ; Dewaele et Regan, 2002 (FUa) ; Regan, 1996 (FUb) ; Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Sax, 1999 (FUc) ; Thomas, 2000 et 2002 (FUd)
<i>Seulement</i> (ex. <i>il y en a seulement trois</i>) FQ : 25 % ; FI : 46 %	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
<i>Alors et donc</i> (ex. <i>elle était malade alors/donc elle est pas venue</i>) FQ : 45 % ; FI : 100 % (R, M & N, 2001)	Rehner, 1998a (FI) ; Rehner, Mougeon, et Nadasdi, 2001 (FI)
<i>Emploi</i> (ex. <i>'elle a trouvé un bon emploi</i>) FQ : 14 % ; FI : 38 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
<i>Habiter</i> (ex. <i>il a habité à Montréal toute sa vie</i>) FQ : 6 % ; FI : 60 %	Nadasdi et McKinnie, à paraître (FI)
Maintien de schwa (ex. <i>maint [↔]nant</i>) FO : 29 % ; FI : 79 % (M, N, R & U, 2002)	Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu, 2002 (FI) ; Thomas, 2002 (FUd)
<i>nous pour on</i> (ex. <i>nous sommes cinq dans notre famille</i>) FQ : 1 % ; FI : 43 %	Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)
Maintien de /l/ (ex. <i>i [l] mange</i>) FQ : 2 % ; FI : 98 % (M, N, U & R, 2001)	Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI) ; Sax, 2000 (FUc)
Pronom d'adresse <i>vous</i> (ex. <i>venez-vous chez moi ce soir ?</i>) FH : 15 % ; FUd : 58 %	Dewaele, 2002a (FUd)

FQ = français parlé de Montréal ; FO = français parlé ontarien ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; FH = français hexagonal ; FUa = étudiants universitaires néerlandais ; FUb = étudiants universitaires irlandais (avant un séjour d'un an en France) ; FUc = étudiants universitaires américains (NB ceux qui ont séjourné 3 à 4 ans en France rejoignent les locuteurs natifs) ; FUd = étudiants universitaires canadiens anglophones

45 Le Tableau 6 témoigne du fait que l'on a parfois observé une tendance inverse à celle que nous venons de discuter, à savoir la sous-utilisation de certaines variantes standard marquées. Parmi les trois cas qui ont été attestés, la sous-utilisation du pronom d'adresse singulier de politesse *vous* par les élèves en immersion est peut-être le plus intéressant, car il va à l'encontre de ce qu'a trouvé Dewaele (dans ce numéro) sur l'utilisation de ce pronom par des apprenants de FL2 adultes au niveau universitaire. Grâce à l'étude de Lyster et Rebuffot (dans ce numéro), on a une meilleure idée des facteurs qui expliquent cette différence :

- i) l'emploi fréquent du pronom sujet *tu* par les élèves en immersion ;
- ii) certains emplois ambigus (voire non natifs) des pronoms d'adresse *tu* et *vous* par les enseignants ;
- iii) des emplois incohérents de ces pronoms dans les manuels ;
- iv) l'absence de traitement explicite de l'alternance *tu/vous* par les auteurs de manuels. Par ailleurs, dans la mesure où elle porte sur des étudiants d'université, l'étude de Dewaele (dans

ce numéro) apporte une confirmation supplémentaire du rôle de l'âge des apprenants dans leur appropriation de ces deux pronoms d'adresse, paramètre déjà observé par Swain et Lapkin (1990). Les enseignants emploient plus souvent le pronom *tu* avec les jeunes.

- 46 La tendance à sous-utiliser les variantes standard marquées est intéressante, car elle montre que bien que le contexte scolaire favorise l'usage des variantes standard marquées, il ne peut, à lui seul, fournir l'input qui permet aux apprenants de s'approprier toutes les variantes standard marquées, ou de maîtriser les contraintes extralinguistiques qui influencent l'emploi de certaines d'entre elles.

Tableau 6 Exceptions: sous-emploi des variantes standard marquées

Sous-emploi de <i>vous</i> (ex. <i>est-ce que tu pars monsieur ?</i>) FQ : 1.95 ; FIb : .49 -- input éducationnel (L, 1994a) (valeur maximum = 2)	Swain et Lapkin, 1990 (FIa) ; Lyster, 1994a (FIb) ; Lyster et Rebuffot, 2002 (FIId) ; Harley et King, 1989 (FIc) ; Swain et Lapkin, 1990 (FIa)
Sous-emploi du conditionnel pour atténuer une demande (<i>est-ce que tu peux te taire ?</i>) FO : .40 ; FI : .15 -- complexité du conditionnel (S & L, 1990) (valeur maximum = 1)	
Sous-emploi de salutations polies en fin de lettre FQ : 1.20 ; FI : .51 -- input éducationnel (valeur maximum = 2)	Lyster, 1994a (FIb)

FQ = français parlé de Québec ; FO = français parlé ontarien ; FIa = élèves anglophones d'immersion (niveaux élémentaire et secondaire) FIb = élèves anglophones d'immersion (niveau intermédiaire : 8^e année) ; FIc = élèves anglophones d'immersion (fin de l'élémentaire : 6^e année) , FIId : élèves anglophones d'immersion (niveaux élémentaire et secondaire)

- 47 En bref, l'examen de la fréquence discursive des variantes sociolinguistiques par les apprenants de FL2 avancés en contexte institutionnel révèle que dans la plupart des cas de variation, ces apprenants se distinguent des locuteurs de FL1 :
- - par un éventail de variantes plus restreint ;
 - - par d'importantes différences dans la fréquence d'emploi des variantes ;
 - - par l'emploi de formes non natives ou dont l'origine est ambiguë (appropriation de variantes non standard ou erreurs développementales non résorbées ?).
- 48 Par contre, comme le montrent les recherches de l'équipe de Blondeau, lorsque les apprenants de FL2 résident dans une communauté francophone, leur usage des variantes sociolinguistiques est beaucoup plus proche de celui des locuteurs de FL1 (Blondeau *et al.* dans ce numéro). On constate notamment, qu'en ce qui concerne les variantes non standard courantes (notamment l'effacement de *ne* ou de /l/), ces apprenants de FL2 affichent des taux d'usage de ces variantes proches de ceux des locuteurs de FL1.
- 49 Les recherches sur l'acquisition des contraintes stylistiques de la variation a révélé que les apprenants de FL2 avancés maîtrisent plus ou moins ces contraintes. Ainsi, Regan (1995 et 1996) et Sax (1999) ont constaté que leurs apprenants de FL2 s'étaient approprié la contrainte stylistique de l'effacement de *ne*, et Swain et Lapkin (1990) ont trouvé que les élèves en immersion associaient correctement l'usage de *s'il-vous-plaît*, ou des formules polies, pour introduire une demande (par exemple *excusez-moi*) avec le registre formel. Toutefois, ces dernières auteures ont constaté que ces mêmes élèves employaient le conditionnel nettement moins souvent que les locuteurs de FL1 lorsqu'ils formulaient des demandes en registre formel. Dans un même ordre d'idée, Rehner et Mougeon (1999) et Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu (2002) ont trouvé respectivement que les élèves en immersion maintenaient au même niveau de fréquence le *ne* de négation et la voyelle schwa quand ils abordaient des sujets sérieux et formels et lorsqu'ils parlaient de sujet

drôles ou informels. Ce faisant, ils se distinguaient des locuteurs de FL1 dont la fréquence d'effacement de ces deux éléments linguistiques variait en fonction du thème de l'échange. A propos du schwa, Mougeon, Nadasdi, Rehner et Uritescu (2002) ont aussi constaté que les élèves d'immersion effaçaient rarement cette voyelle durant un entretien semi-dirigé et quand ils lisaient à voix haute une petite histoire et une liste de phrases. Par ailleurs, les différences de fréquence entre ces deux situations se sont avérées plutôt faibles. Par contraste, le parler d'élèves de FL1 du même âge révèle une différence très marquée de fréquence d'effacement du schwa dans les deux situations (fréquente dans l'entretien, rare en lecture).

- 50 Cependant, on doit considérer les résultats mentionnés plus haut avec une certaine prudence, car ils découlent de l'emploi de méthodologies fort différentes. Swain et Lapkin (1990) ont eu recours à une série de tests sociolinguistiques ; Regan et Sax ont comparé des entretiens informels et détendus avec des entretiens beaucoup plus formels. Dans notre propre recherche, nous avons comparé le discours associé aux différents sujets de l'entretien semi-dirigé et, pour les variables phonologiques, l'entretien avec la lecture (ainsi que l'a fait Thomas dans ce numéro). De plus, les auteurs mentionnés plus haut n'ont pas toujours examiné les mêmes variables sociolinguistiques : on comprend donc qu'il est difficile d'arriver à des généralisations valables sur l'appropriation des contraintes stylistiques de la variation par apprenants de FL2 avancés¹⁴.
- 51 Plusieurs décennies de recherche sociolinguistique variationniste ont bien établi le fait que les contraintes linguistiques constituent une dimension particulièrement stable et prévisible de la variation sociolinguistique. Au sein des communautés linguistiques, ces contraintes sont partagées par l'ensemble des locuteurs. Ce principe d'uniformité est inscrit dans le cadre théorique de la sociolinguistique labovienne¹⁵. Par ailleurs, dans une étude récente, Coveney (1998) a trouvé que les locuteurs de FL1 non seulement partagent les mêmes contraintes linguistiques, mais aussi qu'ils ont des «intuitions» sur ces contraintes.
- 52 Il est donc intéressant que la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique ait mis au jour le fait que, dans l'ensemble, les FL2 respectent les contraintes linguistiques de la variation (cf. Tableau 7). Ceci dit, il convient de ne pas perdre de vue le fait que, pour plusieurs contraintes linguistiques, on a constaté que les apprenants FL2 avancés ne rejoignaient pas totalement les locuteurs natifs, ou ne les rejoignaient pas du tout. Ce résultat n'est pas surprenant, car certaines de ces contraintes sont la manifestation d'un haut niveau de maîtrise du français que les apprenants FL2 n'atteignent pas toujours même à un niveau avancé. Ainsi, le non-respect des contraintes linguistiques relatives à l'emploi de verbes singuliers à la troisième personne du pluriel du présent de l'indicatif par les élèves d'immersion, associé au fait qu'ils suivent leurs propres contraintes (cf. Tableau 7), est symptomatique de la difficulté des formes verbales distinctives de la troisième personne du pluriel. Comme l'a montré Bartning (1997), ces formes demeurent une pierre d'achoppement, même au stade avancé de l'apprentissage du FL2.

Tableau 7 Maîtrise des contraintes linguistiques

Variable	Contraintes maîtrisées	Contraintes non maîtrisées (n. m) ou propres aux apprenants (p.a.)
Effacement de <i>ne</i>	Toutes les contraintes exceptées celles mentionnées dans la colonne de droite--Regan, 1996 (FUa) ; ¹ Thomas, 2000 (FUb)	Influence de l'adverbe de négation (n.m.) Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Thomas, 2000 (FUb)
Redoublement du sujet	Toutes les contraintes exceptées celles mentionnées dans la colonne de droite--Blondeau et Nagy, (FA) 1998	Influence du degré de tangibilité du référent du sujet (n.m.) Blondeau et Nagy, 1998 (FA)
Formes verbales du futur	Seulement l'association entre le choix du présent et la présence d'un adverbe de temps --Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)	Influence des phrases négatives et du pronom d'adresse <i>vous</i> sur le futur fléchi (n.m.) Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)
Auxiliaire <i>avoir</i> pour <i>être</i>	Les contraintes associées aux verbes pronominaux et à la fréquence du verbe --Knaus et Nadasdi, 2001 (FI)	Influence de la transitivité et de l'adjectivisation du verbe (n.m.) Knaus et Nadasdi, 2001 (FI)
<i>seulement/juste</i>	Toutes les contraintes --Mougeon et Rehner, 2001 (FI)	Emploi de <i>juste</i> à la gauche du verbe (p.a.) Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
Effacement de //	Toutes les contraintes--Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 ; (FI) Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 ; Sax, 2000 (FA)	Aucune
[r]/[r] ; [d]/[d]	Toutes les contraintes--Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 (FA)	Aucune
[r]/[R]	Toutes les contraintes--Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 (FA)	Aucune
Effacement de schwa	Toutes les contraintes--Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI)	Aucune
Emploi d'un verbe singulier à la 3 ^e personne du pluriel		Verbes au singulier employés seulement après <i>qui</i> et <i>ils</i> (n.m.) ; emploi plus fréquent des verbes au singulier quand : i) un objet est placé entre le sujet et le verbe ; ii) le verbe est peu fréquent ; iii) le sujet porte une marque pluriel explicite (p.a.) Nadasdi, 2001 (FI)

¹Regan (1996) n'a pas examiné l'influence des adverbes de négation : n.m. = non maîtrisé ; p.a. : propre aux apprenants ; FUa = étudiants universitaires irlandais ; FUb = étudiants universitaires canadiens anglophones ; FA = jeunes adultes anglophones à Montréal ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire)

Tableau 7 Maîtrise des contraintes linguistiques

- 53 Le niveau de contact avec les locuteurs de FL1 est incontestablement une variable indépendante qui s'avère avoir un effet majeur sur l'appropriation de la variation. Cet effet se manifeste de la façon suivante :
- 54 Le Tableau 8 fournit des informations sur les nombreuses études qui ont abouti à ce résultat. Il est du reste remarquable qu'on ait observé cet effet, même dans les situations où les apprenants de FL2 résident dans une communauté francophone et, donc, où ils ne manquent pas d'occasions d'être exposés au parler des locuteurs FL1 (Blondeau *et al.* dans ce numéro).

Tableau 8 Influence positive des interactions avec les locuteurs FL1

Effacement de <i>ne</i>	Dewaele & Sachdev, 2001 (FUd) ; Dewaele et Regan, 2002 (FUd) ; Dewaele, 2002b ; Regan, 1995, 1996 (FUa) ; Rehner et Mougeon, 1999 (FI) ; Sax, 1999 (FUc) ; Thomas, 2000 (FUb) ; Trévisse et Noyau, 1984 (FAB)
<i>On</i> pour <i>nous</i>	Dewaele, 2002c (FUd) ; Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)
Redoublement du sujet	Blondeau et Nagy, 1998 (FAa)
Effacement de //	Mougeon, Nadasdi, Uritescu, et Rehner, 2001 (FI) ; Nagy, Moisset, et Sankoff, 1996 (FAa) ; Sax, 2000 (FUc)
Lexèmes familiers	Dewaele et Regan, 2001 (FUa)
Marqueurs discursifs (par ex. <i>bon, ben, t'sais</i>)	Rehner, 2002 (FI) ; Sankoff <i>et al.</i> , 1997 (FAa)
<i>Juste/seulement</i>	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)

FAa = jeunes adultes anglophones à Montréal ; FAB = adultes hispanophones en France ; FUa = étudiants universitaires irlandais ; FUb = étudiants universitaires canadiens anglophones ; FUc = étudiants universitaires américains ; FUd = étudiants universitaires néerlandais ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire)

- 55 En ce qui concerne l'influence du sexe des apprenants de FL2 sur l'appropriation de la variation sociolinguistique, les résultats de la recherche sont moins concluants que dans le cas de la variable exposition au français des locuteurs FL1. Quelques études ont attesté un effet du sexe (Tableau 9) que l'on peut formuler ainsi :
- 56 Mougeon et Rehner (2001) et Rehner et Mougeon (1999) ont proposé l'hypothèse suivante pour expliquer ce résultat. Il est possible que le « traitement » de la variation (par exemple évitement de certaines variantes, valorisation d'autres, correction des apprenants, etc.) par les enseignants et les auteurs de manuels, conduisent les apprenants à attribuer une valeur sociostylistique à ces variantes. En conséquence, comme elles ont tendance à le faire dans leur L1, les apprenantes pourraient montrer une préférence pour les variantes qu'elles jugent plus correctes ou standard marquées. Dans le cas des apprenants FL2 avancés qui résident dans une communauté francophone, on peut aussi, à l'instar de Blondeau et Nagy (1998), supposer que les interactions avec les locuteurs de FL1 favorisent l'appropriation de l'effet du sexe sur la variation sociolinguistique. C'est ainsi que ces auteures expliquent que, dans leur étude de la duplication du sujet par les locuteurs FL2 à Montréal, les femmes emploient moins souvent cette tournure syntaxique que les hommes.

Tableau 9 Les apprenants emploient plus souvent les variantes standard marquées

Subjets non redoublés	Blondeau et Nagy, 1998 (FA)
<i>Seulement</i>	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
Futur fléchi (ex. <i>je n'irai pas demain</i>)	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FI)

FA = jeunes adultes anglophones à Montréal ; FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire)

- 57 Cependant, il est intéressant de constater que, lorsque le traitement de la variation dans le contexte éducationnel va à l'encontre d'un usage communautaire massif, comme l'affrication de /t/ et /d/ devant /i/ et /y/ (*tu dis* [t^syd^zi]) en franco-montréalais, les locutrices de FL2 se rangent du côté de l'usage communautaire (Nagy, Moisset et Sankoff, 1996 et Blondeau *et al.* dans ce numéro). Dans un ordre d'idée similaire, on peut aussi mentionner l'étude de Dewaele (2001) qui a trouvé qu'en situation informelle, des apprenantes de FL2 trilingues (flamand/anglais/français) utilisaient plus souvent les éléments linguistiques associés à un discours implicite (notamment les éléments déictiques) que leurs contreparties de sexe masculin. Selon Dewaele, ce résultat peut s'expliquer par le fait que, dans certaines situations de communication, les femmes sont plus enclines que les hommes à créer un rapport personnel avec leur interlocuteur.
- 58 Enfin, on doit garder à l'esprit le fait que dans deux études, l'une consacrée à l'effacement de *ne* (Dewaele & Regan, 2002), et l'autre à l'emploi de formes verbales du singulier à la pluriel personne du pluriel (Nadasdi, 2001), on a trouvé que le sexe n'avait aucun effet sur l'appropriation de la variation.
- 59 En résumé on peut avancer que les recherches sur l'effet du sexe des apprenants semblent arriver à un résultat semblable à celui auquel sont arrivés les travaux antérieurs en ALS : le sexe des apprenants ne semble pas avoir un effet systématique sur l'apprentissage de la L2¹⁶.
- 60 À notre connaissance, l'influence de l'origine sociale des apprenants de FL2 avancés sur leur appropriation de la variation n'a été examinée que dans le cadre de notre recherche.

- 61 Dans trois de nos études nous avons trouvé un effet de ce paramètre qui est similaire à celui que l'on a observé relativement à celui du sexe :
- 62 On trouvera des détails sur ces études dans le Tableau 10. Pour expliquer leur résultat, les auteurs de ces trois études ont proposé la même hypothèse sur l'effet du sexe que celle que l'on vient de mentionner. Il se pourrait que les élèves infèrent la valeur sociostylistique de certaines variantes à partir du traitement de la variation dans le contexte institutionnel et qu'ils emploient plus ou moins fréquemment les variantes (dé)valorisées dans ce contexte en accord avec leur origine sociale.
- 63 Cependant, signalons que dans deux autres de nos études, nous avons trouvé que l'origine sociale des élèves n'avait aucune incidence sur l'appropriation de la variation (Nadasdi, Mougeon & Rehner, à paraître – étude de l'alternance futur fléchi/futur périphrastique/présent de l'indicatif – et Mougeon & Rehner, 2001 – étude de l'alternance *seulement/juste*).

Tableau 10 Les apprenants des couches sociales élevées emploient plus souvent les variantes standard marquées

<i>Avoir/être</i>	Knaus et Nadasdi, 2001 (FI)
Maintien de <i>ne</i>	Mougeon et Rehner, 2001 (FI)
<i>on pour nous</i>	Rehner, Mougeon et Nadasdi, 2003 (FI)

FI = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire)

- 64 Examinons maintenant les résultats des études qui ont étudié le rôle de la L1 des apprenants dans leur appropriation de la variation sociolinguistique du français. Ces études sont identifiées dans le Tableau 11. Comme le montre ce tableau, jusqu'à aujourd'hui, la recherche sur le rôle du transfert inter-systémique a analysé l'effet des L1 suivantes : anglais et deux langues romanes (italien et espagnol). On peut résumer cet effet de la manière suivante :
- 65 Néanmoins, on doit faire deux remarques au sujet de la démonstration de cet effet. Cette démonstration est plus forte lorsque les chercheurs peuvent comparer au sein du même groupe d'apprenants plusieurs sous-groupes qui parlent des L1 différentes (plusieurs des études mentionnées dans le tableau 11 n'ont pas pu faire ou n'ont pas fait ce type de comparaison)¹⁷. Deuxièmement, dans deux études, on n'a pas trouvé l'effet escompté de la connaissance de la L1 (Knaus & Nadasdi, 2001) : on s'attendait à ce que les élèves de langue italienne emploient plus souvent l'auxiliaire *être* que les élèves de langue anglaise, et l'étude de Mougeon, Nadasdi & Rehner (à paraître) escomptait un emploi plus fréquent du futur fléchi par ces mêmes apprenants).

Tableau 11 Influence de la L1

L1 des apprenants = italien ou espagnol		L1 des apprenants = anglais	
Maintien de <i>ne</i> (influence de <i>non</i>)	Rehner et Mougeon, 1999 (F1a) ;	Sur-emploi de <i>juste</i> (influence de <i>just</i>)	Blondeau <i>et al.</i> , 1995 (FAa) ; Mougeon et Rehner, 2001 (F1a)
Sur-emploi de <i>seulement</i> (influence de <i>solamente</i>)	Mougeon et Rehner, 2001 (F1a) ;	QVS (ex. <i>Où est-il ?</i>) (influence de l'ordre QVS anglais)	Dewaele, 1999 (FU)
Travail pour <i>emploi</i> (ex. <i>j'ai trouvé un travail</i>) (influence de <i>trabajo</i> et de <i>travaglio</i>)	Nadasdi et McKinnie, à paraître (F1a) ;	Emploi de <i>comme</i> comme ponctuant (ex. <i>j'étais comme fatigué</i>) (influence de <i>like</i>)	Rehner, 2002 (F1a) ; Sankoff <i>et al.</i> , 1997 (FAa)
Effacement de <i>pas</i> (ex. <i>je ne le parle (pas) bien</i>) (influence de l'italien et de l'espagnol)	Rehner, 1998b (F1a) ; Trévisé et Noyau, 1984 (FAB)	Emploi de <i>pouvoir</i> plutôt que du conditionnel pour une demande polie (ex. <i>alors monsieur, est-ce que tu peux me prêter ta bicyclette ?</i>) (influence de <i>can</i>)	Harley et King, 1989 (F1b)
Sur-emploi d' <i>alors</i> (influence de <i>allora</i>)	Rehner, Mougeon, et Nadasdi, 2001 (F1a)		

FAa = jeunes adultes anglophones à Montréal ; FAB = adultes hispanophones en France ; F1a = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; F1b = élèves anglophones d'immersion (fin de l'élémentaire : 6^e année) ; FU = étudiants universitaires anglophones anglais

- 66 Nous allons terminer notre survol des recherches sur l'influence des variables indépendantes par une revue des travaux qui ont examiné le rôle de l'input éducationnel, une variable indépendante qui, en dépit de son importance, n'a retenu l'attention que d'un nombre restreint de chercheurs (Tableaux 12 et 13). Tous ces travaux portent sur les élèves en immersion. Comme le montrent ces tableaux, on a examiné à la fois l'emploi des variantes par les enseignants dans la salle de classe et par les auteurs des manuels de français¹⁸.
- 67 En ce qui concerne l'emploi des variantes par les enseignants en salle de classe (Tableau 12) on a mis au jour deux tendances opposées :
- i) les cas de figure où les apprenants et les enseignants emploient les mêmes variantes et où la fréquence discursive de ces variantes dans le parler des deux groupes est similaire ;
 - ii) les cas de figure où les deux groupes emploient les mêmes variantes, mais à des niveaux de fréquence différents.

Tableau 12 Influence de la langue des enseignants

Convergence apprenants > < enseignants		Divergence apprenants < > enseignants	
Sur-emploi de <i>ne</i> FE : 71 % ; FlA : 70 %	Rehner et Mougeon, 1999 (FlA)	Emploi de <i>juste</i> FE : 15 % ; FlA : 54 % - - influence de <i>just</i>	Mougeon et Rehner, 2001 (FlA)
Emploi d' <i>alors</i> et <i>donc</i> FE : 100 % ; FlA : 100 %	Rehner, 1998a FlA ; Rehner, Mougeon, et Nadasdi, 2001 (FlA)	Emploi de verbes au singulier à la 3 ^e personne du pluriel FE : 0 % ; FlA : 19 % -- maîtrise incomplète des marques distinctives de la 3 ^e du pluriel	Nadasdi, 2001 (FlA)
Futur périphrastique/futur fléchi/présent FE : 79 %/18 %/3 % ; FlA : 67 %/10 %/10 %	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FlA)	Emploi de l'auxiliaire <i>avoir</i> pour <i>être</i> FE : 5 % ; FlA : 22 % -- maîtrise incomplète de l'auxiliaire <i>être</i>	Knaus et Nadasdi, 2001 (FlA)
Emploi de <i>je vais</i> + infinitif FE : 99 % ; FlA : 82 %	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (FlA)	Emploi de <i>nous</i> FE : 17 % ; FlA : 43 % - - influence de <i>noil/nosotros</i>	Rehner, Mougeon, et Nadasdi, 2003 (FlA)
Sur-emploi du pronom d'adresse <i>tu</i> (non quantifié) Flb Emploi de <i>à la maison</i> FE : 56 % ; FlA : 42 %	Lyster et Rebuffot, 2002 Flb DiCesare, 2002 (FlA)		

FE = enseignants d'immersion ; FlA = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; Flb = élèves anglophones d'immersion (niveaux élémentaire et secondaire) ;

- 68 Pour ce qui est de la première tendance, on peut mentionner que dans presque tous les cas où les apprenants et les enseignants se rejoignent au niveau de la fréquence discursive des variantes, c'est en fait parce qu'ils n'emploient pas (ou emploient très rarement) les variantes non standard marquées que les locuteurs FL1 emploient à des degrés divers (par exemple *ça fait que*, *m'as*, *rien que*). On a aussi attesté un cas où la fréquence d'une variante courante (effacement de *ne*) est quasiment la même dans le parler des apprenants et des enseignants et nettement moins fréquente que dans le parler des locuteurs de FL1.
- 69 Cependant, on a aussi identifié trois cas de convergence entre l'emploi des variantes par les élèves et les enseignants qui ne correspondent pas aux cas de figure que nous venons d'évoquer. Ainsi, comme nous l'avons mentionné plus haut, Lyster et Rebuffot (dans ce numéro) ont constaté que les élèves d'immersion, tout comme leurs enseignants, **sur-utilisent** le pronom d'adresse singulier informel *tu* dans leurs interactions en salle de classe. Ce résultat permet de comprendre pourquoi dans des études antérieures (notamment Lyster 1994a) on a trouvé que les élèves d'immersion se distinguent des élèves de FL1 du même âge par un usage nettement plus fréquent de ce pronom dans les registres formels. Dans un même ordre d'idée, dans une étude de l'alternance futur fléchi/futur périphrastique/présent de l'indicatif, Nadasdi, Mougeon et Rehner (à paraître) ont constaté que les enseignants d'immersion, tout comme les élèves d'immersion, employaient peu souvent le futur fléchi et très souvent le futur périphrastique et ce en dépit du fait que le futur fléchi est clairement associée au registre formel (on va voir plus bas qu'il est, de loin, la forme préférée des auteurs de manuels). Toutefois, dans ce cas de variation particulier, on a constaté que les enseignants et les élèves rejoignent les locuteurs FL1, qui, eux aussi, ne font qu'un usage modeste du futur fléchi et emploient surtout le futur périphrastique¹⁹.

- 70 Enfin, dans son étude de l'alternance *chez/à la maison* (exemples 9 et 10), DiCesare (2002) a constaté que les élèves d'immersion et les enseignants emploient nettement plus souvent la variante «analytique» à *la maison* que la variante opaque *chez* alors que les locuteurs de FL1 font exactement l'inverse (Tableau 12).
- 9)
Elle travaille à **la maison**
- 10)
Ils étaient pas **chez** eux
- 71 À la lumière des résultats de DiCesare (2002) et de Nadasdi, Mougeon et Rehner (à paraître), il semble plausible que les enseignants perçoivent certaines variantes comme plus faciles (pour des raisons inter- ou intra-systémiques). Une telle perception pourrait les conduire à employer plus volontiers les variantes plus faciles pour faciliter la tâche des apprenants²⁰.
- 72 Considérons maintenant les cas où l'emploi de variantes par les apprenants de FL2 diverge de celui des enseignants. Il est intéressant de noter que, dans tous ces cas de divergence, d'une part les élèves emploient certaines variantes plus souvent que les enseignants, et que, d'autre part, il est possible d'expliquer en partie cette différence en invoquant le rôle des facteurs inter- ou intra-systémiques. Par ailleurs, on constate aussi que dans certains cas, cette différence rapproche les apprenants de la norme FL1, alors que dans d'autres cas, elle les en éloigne. Par exemple, dans leur étude des variantes qui dans le parler des élèves d'immersion expriment la notion de restriction (*juste, rien que* et *seulement*, exemples 11-13), Mougeon et Rehner (2001) ont constaté que, contrairement aux enseignants d'immersion, ces élèves employaient souvent la variante *juste*, variante qui rappelle au niveau de la forme et du sens l'adverbe de restriction anglais *just*, et que la fréquence d'emploi de cette variante par les élèves n'était que légèrement plus haute que celles des locuteurs de FL1²¹.
- 11)
c'était **juste** moi et mon frère
- 12)
j'aime **seulement** les sports
- 13)
heu non // **rien que** les émissions de sport
- 73 Par contraste, dans leur étude de l'alternance *on/nous*, Rehner, Mougeon et Nadasdi (2003) ont constaté que les élèves d'immersion employaient nettement plus souvent la variante *nous* que les enseignants, et par là même se distinguaient des locuteurs FL1 qui n'emploient cette variante que marginalement (Tableau 4). Selon ces auteurs, l'emploi plus fréquent de *nous* par les élèves d'immersion dont ils ont analysé le parler reflète la présence d'un nombre non négligeable d'élèves dont la L1 est une langue romane (langue qui n'a pas de pronom tels que *on* mais des pronoms qui ressemblent à *nous* : *noi* et *nosotros*) et qui utilisent massivement *nous*.
- 74 Pour ce qui concerne l'influence des facteurs intra-systémiques, on peut mentionner le cas de divergence attesté par Nadasdi (2001) dans son étude des formes verbales du présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel. Cet auteur a constaté que les élèves d'immersion font un emploi non négligeable (19 % du temps) de formes verbales singulier (c'est-à-dire des formes verbales non marquées) à la place des formes verbales distinctives de la troisième personne du pluriel (cf. exemple 14), alors que les enseignants

d'immersion ne le font jamais et que les locuteurs FL1 ne le font que marginalement (Tableau 3).

14)

a) il y a quelques personnes qui ne **peut** pas comme acheter les vêtements

b) mes amies **dit** qu'est-ce que c'est ça

75 Comme nous l'avons signalé plus haut, cette tendance est une indication du fait que les élèves d'immersion n'arrivent pas à automatiser complètement ces formes verbales irrégulières en dépit du fait que les enseignants les exposent à un usage systématique de ces formes²². Elle est aussi une illustration, parmi d'autres, du fait que, tels qu'ils sont conçus, les programmes d'immersion ne permettent pas aux apprenants de FL2 de franchir toutes les étapes de l'acquisition du français (de nombreux travaux sont arrivés à cette même conclusion).

76 Le tableau 13 présente les résultats de l'analyse de l'emploi des variantes par les auteurs de manuels. Cette analyse confirme plusieurs des observations faites à la lumière des données du tableau précédent. En effet, on voit que, dans les manuels de français, les variantes non standard marquées et les variantes non standard courantes sont soit absentes, soit peu ou très peu fréquentes. Par exemple, les manuels n'emploient jamais les variantes *m'as* ou *je vas*, emploient assez peu souvent le pronom sujet *on* comme variante de *nous* (26 %), ou emploient marginalement le futur périphrastique (7 %). On constate aussi que les manuels emploient soit systématiquement soit fréquemment les variantes «difficiles». Par exemple, ils font, comme on pourrait s'y attendre, un emploi systématique des formes verbales distinctives de la troisième personne du pluriel, et ils font aussi, contrairement aux enseignants, un usage prépondérant de la préposition *chez* plutôt que à devant le syntagme *la maison*.

Tableau 13 Influence des manuels de FL2

Convergence apprenants manuels		Divergence apprenants manuels	
Les manuels maintiennent <i>ne</i> , // et schwa presque catégoriquement	Mougeon, Nadasdi, et Rehner, 2002 (F1a)	Les manuels emploient <i>ne que</i> (94 %), <i>juste</i> (2 %), <i>rien que</i> (0 %), <i>seulement</i> (4 %)	Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 (F1a)
Les manuels emploient seulement <i>alors</i> et <i>donc</i>	Rehner, 1998a ; Rehner (F1a), Mougeon, et Nadasdi, 2001 (F1a)	Les manuels n'emploient jamais de verbes au singulier à la 3 ^e personne du pluriel	Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2002 (F1a)
Les manuels emploient seulement <i>je vais</i> + infinitif	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (F1a)	Les manuels emploient le futur fléchi (93 %), le futur périphrastique (7 %), le présent (0 %)	Nadasdi, Mougeon, et Rehner, à paraître (F1a)
Emploi incohérent de <i>tu</i> et <i>vous</i> dans les textes où on s'adresse à l'élève ; carence d'information sur les règles sociolinguistiques de l'emploi de <i>tu</i> et <i>vous</i>	Lyster et Rebuffot, 2002 (F1b)	Les manuels n'emploient jamais l'auxiliaire <i>avoir</i> à la place de l'auxiliaire <i>être</i>	Knaus et Nadasdi, 2001 (F1a)
		Les manuels emploient plus souvent <i>chez</i> (75 %) que <i>à la maison</i> (25 %)	Di Cesare, 2002 (F1a)

F1a = élèves anglophones d'immersion (niveau secondaire) ; F1b = élèves anglophones d'immersion (niveaux élémentaire et secondaire)

77 Cependant, si on compare la fréquence d'emploi des variantes par les auteurs de manuels avec celle des enseignants, on constate que, d'une façon générale, les premiers font un

usage encore plus fréquent des variantes standard marquées que les seconds. Par exemple, les auteurs de manuels maintiennent presque systématiquement *ne*, ils emploient le futur fléchi 93 % du temps, et ils emploient la locution restrictive *ne... que* également 93 % du temps (*ne... que* est une variante très formelle, de fréquence marginale, en franco-québécois parlé). Cette différence n'est pas très surprenante, car la fréquence d'emploi des variantes par les enseignants a été calculée à partir d'un corpus qui est certes formel (langue de la salle de classe), mais qui est aussi oral, alors que les manuels n'incluent que des textes écrits. Néanmoins, parmi ces textes écrits, on trouve de nombreux textes qui sont censés représenter la langue parlée (transcriptions d'entretiens, dialogues entre camarades d'école, conversations au sein d'une famille dans l'intimité du foyer, etc.). Et même dans ce type de texte, les variantes standard marquées sont largement prédominantes (Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2002).

78 Enfin, et ceci est peut-être plus «grave», on constate que dans les cas relativement rares où les auteurs de manuels emploient des variantes non standard courantes, ils n'attirent aucunement l'attention sur ces usages (ce qui pourrait être une première étape dans la sensibilisation des élèves à la variation sociolinguistique)²³. Nos observations confirment ici celles de Lyster et Rebuffot (dans ce volume) qui, lorsqu'ils ont examiné l'usage des pronoms *tu* et *vous* dans les manuels de FL2, ont découvert que ceux-ci évacuaient complètement la question des mécanismes sociolinguistiques qui sous-tendent cette alternance. Somme toute, il est pour ainsi dire réconfortant de constater que, dans l'ensemble, les apprenants font un emploi des variantes qui est plus proche de celui des enseignants que de celui des auteurs de manuels !

79 Au terme de ce survol de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants de FL2 avancés, nous pouvons reconsidérer les deux questions fondamentales formulées à la fin de la section 4, et nous demander si les résultats de cette recherche nous fournissent des éléments de réponse à ces deux questions. La première question était formulée ainsi :

– Dans quelle mesure les apprenants FL2 avancés maîtrisent-ils la variation sociolinguistique ?

À la lumière des résultats de la recherche sur la fréquence d'usage des variantes par les apprenants FL2 avancés en contexte institutionnel, on peut sans exagérer répondre à cette question : DANS UNE MESURE PLUTÔT MODESTE.

80 Quelles sont les raisons qui motivent cette réponse ? On a vu que le répertoire sociolinguistique de ces apprenants est plus étroit que celui des locuteurs de FL1 dans la mesure où il n'inclut (presque) pas de variantes non standard marquées. On a vu aussi que ces apprenants font un usage nettement moins fréquent des variantes non standard courantes que les locuteurs de FL1, usage qui contraste avec l'emploi très fréquent (ou presque systématique) de nombre de ces variantes par les locuteurs de FL1. On a attesté aussi la tendance corollaire, à savoir une sur-utilisation des variantes standard marquées par ces apprenants. Toutefois, on a pu observer quelques exceptions à cette tendance (sous-utilisation de certaines variantes standard marquées). On a vu aussi que certaines alternances incluaient des variantes que les apprenants de FL2 avancés n'arrivent pas à maîtriser, et qu'ils substituent à ces variantes difficiles des formes non natives, ou qui correspondent à des variantes non standard marquées. On a vu aussi que ces apprenants n'ont pas une très bonne maîtrise des contraintes stylistiques de la variation sociolinguistique. Cependant, ce résultat doit être considéré avec prudence, car il découle de l'emploi de méthodologies disparates. Finalement, le seul aspect de la variation que les

apprenants maîtrisaient dans l'ensemble assez bien est l'effet des contraintes linguistiques.

- 81 En bref, l'ensemble de ces résultats révèle que tel qu'il est conçu, l'enseignement du français aux apprenants de FL2 avancés, ne peut à lui seul assurer l'appropriation de la variation sociolinguistique de cette langue. Par contre, comme le montrent les recherches de Blondeau *et al.*, lorsque cet enseignement est complété par des interactions fréquentes avec les locuteurs de FL1 dans une communauté francophone, l'appropriation de la variation est nettement meilleure (tout au moins pour ce qui est des variantes non standard courantes)²⁴.
- 82 Considérons maintenant la deuxième question :
- Quelles variables indépendantes favorisent ou défavorisent cette appropriation ?
- Les contacts avec les locuteurs de FL1 sont certainement un facteur qui exerce une influence positive sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants de FL2 avancés, notamment pour ce qui concerne les variantes non standard courantes. Ce résultat fait écho à plusieurs remarques faites par des élèves en immersion qui estiment que de tels contacts pourraient améliorer leur compétence sociolinguistique (Hart, Lapkin, & Swain, 1989 et MacFarlane & Wesche, 1995) et qui suggèrent plusieurs types d'activités extra-scolaires pour promouvoir ce type de contacts²⁵.
- 83 La constatation d'un effet de l'origine sociale et du sexe, semblable à celui que l'on observe dans les communautés de L1, est intéressante, dans la mesure où elle semble indiquer que les apprenants sont sensibles à la valeur sociostylistique de certaines variantes, et se comportent avec ces variantes comme ils le feraient dans leur L1 avec les variantes dotées d'une marque sociostylistique. Toutefois, cette observation repose sur un nombre trop restreint d'études pour pouvoir conclure sur l'impact de ces paramètres dans l'appropriation de la variation par les apprenants de FL2 avancés.
- 84 La constatation de l'effet de la L1 des apprenants sur l'appropriation de plusieurs variantes soulève plusieurs questions. Tout d'abord, un tel effet n'est pas vraiment surprenant, car si le transfert inter-systémique est susceptible de jouer un rôle dans l'acquisition des aspects invariants d'une L2 (Gass & Selinker, 2001), on peut aussi s'attendre à ce qu'il joue un rôle dans l'appropriation des variantes, car, tout comme les usages invariants, les variantes ont des propriétés structurales qui sont susceptibles de les rendre plus ou moins congruentes avec les formes de la L1 des apprenants. Par ailleurs, il est intéressant de noter que l'effet du transfert inter-systémique peut soit rapprocher soit éloigner les apprenants FL2 de la norme variationnelle des locuteurs de FL1 et donc être positif ou négatif. Par exemple, la sur-utilisation de l'adverbe de restriction *juste* par les apprenants de FL2 anglophones en contexte canadien a pour effet de les rapprocher des locuteurs FL1, qui font un usage croissant de cette variante. Par contraste, la sur-utilisation de l'adverbe *seulement* et du pronom sujet *nous* par les élèves d'immersion qui parlent une langue romane n'est sans doute pas un effet souhaitable, car ces deux formes, et en particulier la deuxième, sont typiques d'un registre très formel.
- 85 Dans un même ordre d'idée, la constatation du rôle des facteurs intra-systémiques dans l'appropriation des variantes n'est pas non plus surprenante, car on sait que ces facteurs jouent un rôle central dans l'acquisition des usages invariants des L2. Cependant, dans la perspective de l'appropriation de la variation par les apprenants de FL2, on peut concevoir leur rôle de deux façons. En effet, on a vu qu'ils pouvaient conduire les apprenants à produire d'une part des formes qui correspondent à certaines des variantes non standard marquées employées par les locuteurs FL1 et, d'autre part, des formes non

natives. Si l'on devait envisager la mise en place d'une pédagogie de la variation sociolinguistique en FL2, il est évident que ces deux types de formes devraient faire l'objet d'un traitement différent.

- 86 La recherche sur le rôle de l'input institutionnel nous permet de mieux comprendre pourquoi les apprenants de FL2 avancés ne s'approprient que médiocrement la variation sociolinguistique. En effet, on a vu que le français des enseignants et des auteurs de manuels offraient aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1. Ceci concerne :
- i) l'éventail des variantes ;
 - ii) leur fréquence ;
 - iii) le respect des contraintes extra-linguistiques qui pèsent sur leur emploi.
- 87 En fait, comme l'a révélé la recherche sur le rôle de l'input institutionnel, on constate, de façon assez paradoxale sans doute, que dans les cas exceptionnels où les apprenants se rapprochent des compétences des locuteurs de FL1, c'est parce que des facteurs qui ne sont pas d'ordre pédagogique jouent un rôle dans l'appropriation des variantes (notamment le transfert de la L1).
- 88 L'examen des manuels de français utilisés dans les programmes d'immersion a révélé deux choses : d'une part ces manuels véhiculent une variété de français qui est encore plus standardisée que celle des enseignants et d'autre part, lorsque les manuels font parfois place à certains usages variationnels (*tu/vous, on/nous, etc.*), ils n'y font pas référence explicitement et ils n'en font aucune exploitation pédagogique. En d'autres termes, les manuels de français utilisés dans les programmes d'immersion sont encore loin de fournir les ressources pédagogiques qui pourraient permettre aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario en ce qui concerne l'apprentissage des registres formels et informels du français dans ces programmes.
- 89 Grâce aux travaux de Ball (2000), Cuq (1994), Critchley (1994), Lyster (1994a, 1994b et 1998), et Offord (1994), on dispose désormais d'un cadre de réflexion sur la pédagogie de la variation en FL2 et de plusieurs modèles de matériel pédagogique efficace pour l'enseigner. On peut donc souhaiter que ces travaux soient une source d'inspiration pour les auteurs des nouveaux manuels de FL2 et que les apprenants qui les utiliseront puissent ainsi faire des progrès décisifs dans leur appropriation de la variation sociolinguistique du français.
- 90 Enfin, on peut souhaiter que dans les études ultérieures de l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants de FL2, on élargisse l'éventail des variables indépendantes susceptibles d'influencer cette appropriation. Parmi les paramètres qui devraient faire l'objet d'une attention prioritaire, on peut mentionner les facteurs psycho-sociologiques. On sait que la variation sociolinguistique est un aspect important de la dimension langagière de l'identité collective et des rapports inter-groupes et inter-personnels. On peut donc s'attendre à ce que l'examen du rôle des facteurs psycho-sociologiques jette un éclairage particulièrement intéressant sur l'appropriation des variantes sociolinguistiques par l'apprenant des L2, tout comme il l'a fait dans le domaine plus général des études en ALS (cf. notamment, Beebe et Giles, 1984, Clément, 1980 ; Giles et Byrne 1982 et plus récemment).

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMSON, H. 1988. *Variation theory and second language acquisition*. Georgetown University Press, Washington.
- ADAMSON, H. & V. REGAN 1991. The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language. In *Studies in Second Language Acquisition* no13, 1-22.
- ALLEN, P., J. CUMMINS, B. HARLEY, & M. SWAIN 1987. *Development of Bilingual Proficiency Project*. OISE/University of Toronto, Toronto.
- BALL, R. 2000. *Colloquial French grammar. A practical guide*. Blackwell, Oxford.
- BARTNING, I. 1997. L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère : tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* no 9, 9-50.
- BEEBE, L. (Dir) 1988. *Issues in Second Language Acquisition*. Newbury House, New York.
- BEEBE, L. et H. Giles. 1984. *Speech accommodation theory : A discussion in terms of second language acquisition*. In *International Journal of the Sociology of Language*, no 46, 5-32.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. 1977. L'un chasse l'autre. In *Recherches sur le français parlé* no1, 100-148.
- BLONDEAU, H., M.-O. FONOLLOSA, L. GAGNON, N. LEFEVBRE, D. POIRIER, & P. THIBAUT 1995. Aspects of L2 competence in a bilingual setting. Communication à la 24e Conference NWAV, University of Pennsylvania, Philadelphie.
- BLONDEAU, H. & N. NAGY 1998. Double marquage du sujet dans le français parlé par les jeunes anglo-montréalais. In J. Jensen & G. Van Herk (Dir). *Actes du congrès annuel de l'Association canadienne de linguistique*, 59-70. Cahiers Linguistique d'Ottawa, Ottawa.
- CLÉMENT, R. 1980. Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In H. Giles, W. P. Robinson et P. M. Smith (Dir). *Language : social psychological perspective*, 33-56. Pergamon, Oxford.
- COVENEY, A. 1998. Awareness of linguistic constraints on variable *ne* deletion. In *Journal of French Language Studies*, no 8, 189-208.
- CRITCHLEY, S. 1994. Discourse variety in contemporary French language : A pedagogical approach. In J.A. Coleman & R. Crawshaw (Dir), *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*, 203-236. Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, Londres.
- CUQ, J. P. 1994. Cadre théorique et modalités d'insertion de la variété linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde. In J.A. Coleman & R. Crawshaw (Dir), *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*, 19-34. Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, Londres.
- DELAURIERS, L., & N. GAGNON 1995. *Capsules. Manuels 5A, 5B*. Modulo, Montréal.
- DESLAURIERS, L., & N. GAGNON 1997. *Capsules. Manuels 6A, 6B*. Modulo, Montréal.

- DESSUREAULT-DOBER, D. 1974. *Étude sociolinguistique de :/(ça) fait que/ : « coordonnant logique » et « marqueur d'interaction »*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- DEWAELE, J.-M. 1992. L'omission du *ne* dans deux styles oraux d'interlangue française. In *Interface. Journal of Applied Linguistics* no 7, 3-17.
- DEWAELE, J.-M. 1999. Word order variation in French interrogatives. In *ITL International Review of Applied Linguistics* no 125-126, 161-180.
- DEWAELE, J.-M. 2001. Interpreting Grice's maxim of quantity : Interindividual and situational variation in discourse styles of non-native speakers. In E. Németh (Dir) *Cognition in Language Use : Selected Communications from the 7th International Pragmatics Conference, Vol.1*, 85-99. International Pragmatics Association, Antwerp.
- DEWAELE, J.-M. 2002a. Pronouns of address in native and non-native French. Communication au 14e Sociolinguistics symposium, Gand, Belgique.
- DEWAELE, J.-M. 2002b. Retention or omission of the 'ne' in advanced French IL : the variable effect of endogeneous and exogenous factors. Communication au Workshop 'Linguistic Development in French', Portsmouth, G.B.
- DEWAELE, J.-M. 2002c. Using sociostylistic variants in advanced French IL : the case of *on/nous*. In S. Foster-Cohen (Dir), *EUROSLA Yearbook 2002*, 205-226. Benjamins, Amsterdam-Philadelphie.
- DEWAELE, J.-M., & V. REGAN 2001. The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In S. Foster-Cohen (Dir), *EUROSLA Yearbook 2001*, 51-68. Benjamins, Amsterdam-Philadelphie.
- DEWAELE, J.-M., & V. REGAN 2002. Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de *ne*. In *Journal of French Language Studies* no 12, 131-156.
- DEWAELE, J.-M., & I. SACHDEV 2001. Variable performance : From informal conversations to formal oral examinations. Inédit, Birkbeck College, London University.
- DICESARE, D. 2002. *Non acquisition de la préposition chez et de sa variante à la maison par des élèves ontariens d'immersion française en 9^e et 12^e année*. Mémoire de maîtrise, Université York.
- DÖRNYEI, Z., & R. SCHMIDT (Dir) 2001. *Motivation and second language acquisition*. Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawaii at Mānoa, Honolulu, HI.
- ELLIS, R. 1999. Item versus system learning : Explaining free variation. In *Applied Linguistics* no 20, 460-480.
- GADET, F. 1989. *Le français ordinaire*, Armand Colin, Paris.
- GADET, F. 1992. *Le français populaire*, Presses Universitaires de France, Paris.
- GASS, S. & L. SELINKER 2001. *Second language acquisition : An introductory course*. (2e édition). Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- GILES, H. & J. L. BYRNE 1982. An intergroup approach to second language acquisition. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, no 4.
- HARLEY, B., & M.L. KING 1989. Verb lexis in the written compositions of young L2 learners. In *Studies in Second Language Acquisition* no 11, 415-436.
- HART, D., S. LAPKIN, & M. SWAIN 1989. *Final report to the Calgary Board of Education : The evaluation of continuing bilingual and late immersion programs at the secondary level*. Modern Language Centre/OISE, Toronto.
- KENEMER, V. 1982. *Le français populaire and French as a second language : A comparative study of language simplification*. CIRB, Québec.

- KNAUS, V., & T. NADASDI 2001. Être ou ne pas être en immersion. In *The Canadian Modern Language Review* no 58, 287-306.
- LABERGE, S. 1977. *Étude de la variation des pronoms définis et indéfinis dans la français parlé à Montréal*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- LABOV, W. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- LABOV, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphie.
- LAPKIN, S., D. HART, & M. SWAIN 1995. A Canadian interprovincial exchange : Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. In B.F. Freed (Dir), *Second language acquisition in a study abroad context*, 67-94. Benjamins, Philadelphie.
- LE DORZE, P., & N. MORIN 1994. *Portes ouvertes sur notre pays. Manuel 3A, 3B*. Guérin, Montréal.
- LYSTER, R. 1994a. The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. In *Applied Linguistics* no 15, 263-287.
- LYSTER, R. 1994b. La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. In *Canadian Modern Language Review* no 50, 446-462.
- LYSTER, R. 1998. Diffusing dichotomies : Using the multidimensional curriculum model for developing analytic teaching materials in immersion. In S. Lapkin (Dir), *French Second Language education in Canada*, 197-218. University of Toronto Press, Toronto.
- LYSTER, R. & J. REBUFFOT 2002. Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. Inédit, Faculté d'éducation, McGill University.
- MAJOR, R. 1999. *Gender marking in second language phonology*. Communication à NWAV28, University of Toronto et Université York.
- MASSICOTE, Diane. 1986. Les expressions de la restriction en français de Montréal. In D. Sankoff (Dir), *Diversity and diachrony*, 325-332. Benjamins, Philadelphie.
- MCFARLANE A. & M. WESCHE 1995. Immersion outcomes : beyond proficiency. In *Canadian Modern Language Review* no 51, 25-274.
- MANNESY, G., & P. WALD 1984. *Le français en Afrique Noire : tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. L'Harmattan, Paris.
- MOUGEON, F. 1999. *Les francophones et leur style : variation stylistique dans le français de trois locuteurs du Québec, de l'Ontario et de France*. Thèse de doctorat : Université Paris X.
- MOUGEON, R. 1993. Du québécois à l'ontarais : aperçu général sur le français ontarien. *Francophonies d'Amérique*, no 3, 61-78.
- MOUGEON, R., & E. BENIAK 1991. *Linguistic consequences of language contact and restriction : The case of French in Ontario*. Oxford University Press, New York/Oxford.
- MOUGEON, R. & T. NADASDI 1998. Sociolinguistic discontinuity in minority speech communities. In *Language* no 74, 40-55.
- MOUGEON, R., T. NADASDI, & K. REHNER 2002. Acquisition de la variation par les apprenants avancés du français : les élèves d'immersion. Inédit. Université York, Toronto.
- MOUGEON, R., T. NADASDI, K. REHNER, & D. URITESCU 2002. Acquisition of the internal and external constraints of variable schwa deletion by immersion students. Communication au 14e Sociolinguistics Symposium, Gand, Belgique.

- MOUGEON, R. & K. REHNER 2001. Variation in the spoken French of Ontario French immersion students : The case of *juste* vs *seulement* vs *rien que*. In *Modern Language Journal* no 85, 398-414.
- NADASDI, T. 2001. Agreeing to disagree : Variable subject-verb agreement in Immersion French. In *Canadian Journal of Applied linguistics* no 4, 78-101.
- NADASDI, T. & M. MCKINNIE à paraître. Living and working in Immersion French. In *Journal of French Language Studies*.
- NADASDI, T., D. URITESCU, R. MOUGEON, & K. REHNER 2001. A sociolinguistic analysis of phonetic variation in the spoken French of immersion students. Communication à l'ACLA, Université Laval, Québec.
- NADASDI, T., R. MOUGEON, & K. REHNER à paraître. Emploi du futur dans le français parlé des élèves d'immersion française. In *Journal of French Language Studies*.
- NAGY, N., C. MOISSET, & G. SANKOFF 1996. On the acquisition of variable phonology in L2. In *University of Pennsylvania Working Communications in Linguistics* no 3, 111-126.
- OFFORD, M. 1994. Teaching varieties and register. In *Discourse variety in contemporary French : Descriptive and pedagogical approaches*, 185-202. Association for French Language Studies and Centre for Information on Language Teaching, Londres.
- ONTARIO Ministry of Education 2000. *The Ontario curriculum grades 11 and 12 : French as a second language — core, extended, and immersion French*. Queen's Printer, Toronto.
- RAND, D., & D. SANKOFF 1990. *GoldVarb version 2 : A variable rule application for the Macintosh*. Centre de recherches mathématiques, Université de Montréal, Montreal.
- REBUFFOT, J. 1993. *Le point sur l'immersion au Canada*. Centre Éducatif et Culturel, Anjou, Québec.
- REGAN, V. 1995. The acquisition of sociolinguistic native speech norms : effects of a year abroad on second language learners of French. In B.F. Freed (Dir), *Second language acquisition in a study abroad context*, 245-267. Benjamins, Philadelphie.
- REGAN, V. 1996. Variation in French interlanguage : A longitudinal study of sociolinguistic competence. In R. Bayley & D.R. Preston (Dir), *Second language acquisition and sociolinguistic variation*, 177-201. Benjamins, Philadelphie.
- REHNER, K. 1998a. *Variation in the spoken French of grade 9 and 12 students from extended French programmes in the Greater Toronto Area : Negative particle NE, expressions of restriction and markers of consequence*. Mémoire de maîtrise, Université York, Toronto.
- REHNER, K. 1998b. *Variation in the spoken French of grade 9 and 12 students from extended French programmes in the Greater Toronto Area : Negative particle NE*. Inédit, Université York, Toronto.
- REHNER, K. 2002. *The development of aspects of linguistic and discourse competence by advanced second language learners of French*. Thèse de doctorat, OISE/University of Toronto, Toronto.
- REHNER, K., & R. MOUGEON 1999. Variation in the spoken French of immersion students : To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. In *Canadian Modern Language Review* no 56, 124-154.
- REHNER, K., R. MOUGEON, & T. NADASDI 2001. Expressing the notion of consequence in immersion French. Communication à NWAV 29, Raleigh, North Carolina.
- REHNER, K., R. MOUGEON, & T. NADASDI 2003. The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners : The case of *nous* versus *on* in immersion French. In *Studies in Second Language Acquisition* no 25.

- ROY-NICOLET, L., & M. JEAN-CÔTÉ 1994. *Portes ouvertes sur notre pays. Manuel 1A, 1B*. Guérin, Montréal.
- SANKOFF, G., P. THIBAUT, N. NAGY, H. BLONDEAU, M.-O. FONOLLOSA, & L. GAGNON 1997. Variation in the use of discourse markers in a language contact situation. In *Language Variation and Change* no 9, 191-217.
- SANKOFF, G. & P. Thibault. 1980. The xxxxxx. In G. Sankoff (Dir), *The social life of language*, XX-XX. University of Pennsylvania Press, Philadelphie
- SANKOFF, G. & D. VINCENT 1980. The productive use of *ne* in Montreal spoken French. In G. Sankoff (Dir), *The social life of language*, 295-310. University of Pennsylvania Press, Philadelphie.
- SAX, K. 1999. Acquisition of stylistic variation by American learners of French : The case of *ne* deletion. Communication à NWAV28, Toronto, octobre.
- SAX, K. 2000. Acquisition of stylistic variation by American learners of French : /l/ elision in the subject pronouns *il* and *ils*. Communication au *Second Language Research Forum 2000*, Indiana University.
- SWAIN, M., & S. LAPKIN 1990. Aspects of the sociolinguistic performance of early and late French Immersion students. In R.C. Scarcella, E.S. Anderson & S.D. Krashen (Dir), *Developing communicative competence in a second language*, 41-54. Newbury House, New York.
- TARONE, E. 1988. *Variation in interlanguage*. Edward Arnold, Londres.
- TARONE, E. 1990. On variation in interlanguage : A response to Gregg. In *Applied Linguistics* no 11, 392-400.
- TARONE, E., & M. SWAIN 1995. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. In *Modern Language Journal* no 79, 166-178.
- THIBAUT, P. & M. DAVELUY 1989. Quelques traces du passage du temps dans le parler des Montréalais, 1971-1984. In *Language Variation and Change* no 1, 19-45.
- THOMAS, A. 2000. L'acquisition du *ne* au niveau avancé du FLS. Communication au Colloque de la SILF. Collège Glendon, Toronto.
- THOMAS, A. 2002. La prononciation du français langue seconde au niveau avancé. Communication au 14e Sociolinguistics symposium, Gand, Belgique.
- TRÉVISE A., & C. NOYAU 1984. Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms : Individual variation and linguistic awareness. In R. Andersen (Dir), *Second languages : A cross-linguistic perspective*, 165-189. Newbury House, Rowley.
- YOUNG, R. 1991. *Variation in interlanguage morphology*. Peter Lang, New York.

NOTES

1. Cet exemple constitue une représentation simplifiée de la variation. Il fait abstraction des variantes secondaires et plus ou moins déclinentes *je m'en vais* et *je m'en vas*. Précisons que pour des raisons historiques, ce qui vaut pour les variétés de français parlées à l'ouest du Québec ne vaut pas nécessairement pour les variétés acadiennes (parlées à l'est du Québec). La convergence entre le parler québécois et les variétés de français de l'ouest canadien est due au fait que ces variétés sont surtout issues de diasporas québécoises qui ont eu lieu à différentes périodes de l'histoire coloniale et post-coloniale du Canada.

2. Durant les années soixante-dix, plusieurs chercheurs ont remis en question l'existence de variation dans les composantes de la langue autre que la phonologie. Cette mise en garde a entraîné, au sein des sociolinguistes, un débat qui a mis au jour les problèmes d'analyse qui découlent de l'extension du concept de variation sociolinguistique au-delà de la phonologie. Suite à ce débat, on est arrivé à une meilleure compréhension des limites d'une telle extension et de la nécessité de démontrer l'équivalence notionnelle des variantes par le biais d'une analyse linguistique rigoureuse. C'est par exemple ce qu'on fait Sankoff et Thibault (1980) dans leur étude de l'alternance *avoir/être* aux temps composés du passé en français parlé montréalais. Elles ont soigneusement analysé la distribution des occurrences d'*avoir* et *être* avec les verbes qui doivent être employés avec *être* en français standard et noté leur valeur sémantique. Au terme de leur analyse, elles ont conclu qu'*avoir* et *être* avaient la même valeur sémantique et étaient utilisés de façon interchangeable dans les mêmes contextes (*hier je suis tombé sur la glace* vs *hier j'ai tombé sur la glace*). Le français parlé à Montréal n'est donc pas une variété de français où *avoir* et *être* sont en distribution complémentaire (*avoir* = procès vs *être* = résultat), contrairement à ce qui semble valoir pour certaines formes de français populaire hexagonal (Blanche-Benveniste, 1977).

3. Nous utilisons ce terme ici pour désigner la langue locale parlée en situation informelle par les locuteurs les moins soumis à la pression normative.

4. L'inclusion d'un élément entre parenthèses signifie qu'il fait l'objet d'une règle d'effacement/insertion variable.

5. Ce projet est intitulé *Recherche sur la variation dans le français parlé des élèves d'immersion*.

6. Dans certaines des études réalisées à l'aide du corpus Mougéon et Nadasdi (français d'élèves en immersion), on a utilisé à des fins de comparaison les résultats de travaux sur la variation du français ontarien. Ces études portent sur des cas de variation qui n'ont pas fait l'objet de recherche sociolinguistique en québécois (par exemple l'effacement de schwa). On doit préciser ici que le français ontarien est un provignement du français québécois en terre ontarienne et donc que le recours aux données sur la variation du français ontarien n'éloigne pas trop ces chercheurs de leur norme de comparaison, le français québécois (Mougéon 1993, pour un inventaire des points de convergence entre les français ontarien et québécois).

7. Dans une recherche ultérieure, nous espérons pouvoir recueillir un corpus de français parlé par les enseignants d'immersion dans le district scolaire où nous avons recueilli notre corpus.

8. Nous avons examiné les manuels et cahiers d'activités suivants : *Portes ouvertes sur notre pays* (séries 1A et B et 3A et B) ; *Capsules* et *Pont sur le futur*.

9. Les étudiants en 9^e année ont à peu près 14 ans.

10. L'appartenance socio-économique des élèves a été établie à partir de la profession des parents. La prédominance des élèves issus de classes sociales favorisées est une caractéristique de la plupart des programmes d'immersion. Cependant on observe une certaine variation d'un programme à l'autre. En comparaison avec d'autres programmes d'immersion du Grand Toronto, le programme d'immersion où nous avons recueilli notre corpus inclut une plus large proportion d'élèves issus de classes moins favorisées.

11. Le caractère très marqué de *ne... que* en québécois est sans doute pour partie imputable au fait que quand ils emploient cette locution les locuteurs conservent la particule *ne*.

12. Ces pourcentages sont ceux que l'on trouve dans les études en question. Les mesures de fréquence autres que des pourcentages sont aussi reproduites telles qu'elles sont mentionnées dans les études en question.

13. Les usages non natifs sémantiquement équivalents à *chez* s'observent aussi dans les contextes où *chez* n'a pas de contrepartie analytique (ex. *chez* + GN : *je vais chez ma grand-mère* > *je vais à la maison de ma grand-mère* ou *je vais à ma grand-mère*)
14. On peut ajouter à ces mises en garde que dans certains cas de variation, les fluctuations de fréquence associées à des différences de registre ne sont pas nécessairement une indication certaine de l'appropriation des contraintes stylistiques de la variation. Ainsi, Dewaele et Regan (2002) dans leur étude de l'acquisition de l'effacement de *ne*, remarquent que les cas d'effacement de *ne* que l'on peut observer dans l'interlangue des apprenants plus ou moins débutants sont sans doute plus la manifestation d'une tendance à la simplification morphosyntaxique que des signes de l'appropriation de la règle stylistique d'effacement de *ne*.
15. On doit quand même préciser que dans les communautés linguistiques minoritaires, où les locuteurs font un usage plus ou moins restreint de leur langue ancestrale, le principe de l'uniformité des contraintes linguistiques est moins robuste et certains sous-groupes de locuteurs se distinguent parfois du reste de la communauté par le fait qu'ils ne respectent pas les contraintes linguistiques de la variation ou qu'ils obéissent à des contraintes qui leur sont propres (Mougeon & Nadasdi, 1998).
16. Dans leur étude sur l'acquisition de la variable *-ing* vs *-in'* par des apprenants vietnamiens de l'anglais L2, Adamson et Regan (1991) ont eux aussi trouvé que les apprenantes employaient plus souvent la variante formelle *-ing*.
17. Les études qui ont procédé à ce type de démonstration incluent des travaux réalisés dans le cadre de notre propre recherche et l'étude de Dewaele (1999).
18. Dans l'étude de Lyster et Rebuffot (dans ce numéro) on remarque un élargissement intéressant de l'examen de l'emploi des variantes dans la salle de classe. On étudie à la fois la langue des enseignants et celle des élèves et pas seulement celle des enseignants comme dans nos propres travaux.
19. Il s'agit en fait du seul cas de variation où on a constaté une convergence entre les élèves d'immersion, les enseignants et les locuteurs FL1, au niveau de la fréquence des variantes. On peut noter aussi que dans le parler de ces trois groupes la variante présent de l'indicatif est la moins fréquente. Ce résultat reflète la quasi-nécessité d'avoir recours à des indices contextuels ou situationnels temporels pour exprimer le futur à l'aide du présent. Lorsque ces indices sont absents, la probabilité d'usage du présent pour exprimer le futur devient marginale.
20. Cette hypothèse n'exclut pas la possibilité que les enseignants qui sont des locuteurs de FL2 avancés soient, eux-mêmes, naturellement enclins à employer des variantes comme à *la maison*.
21. Dans leur recherche Blondeau *et al.* (dans ce numéro) ont elles aussi constaté que les anglophones de Montréal employaient un peu plus souvent la variante *juste* que les locuteurs de FL1.
22. Comme le montre le Tableau 3, dans le parler des locuteurs de FL1, l'emploi des formes verbales singulier à la troisième personne du pluriel est très peu fréquent et semble soumis à une contrainte contextuelle très forte (Tableau 7). Il est donc peu probable qu'un tel emploi soit une source majeure de la sur-généralisation des formes verbales singulières à la troisième personne du pluriel par les élèves en immersion.
23. Tous les manuels que nous avons examinés ont été conçus selon les canons de l'approche communicative. Il est remarquable que ces manuels non seulement évacuent la variation sociolinguistique, mais aussi qu'ils incluent très peu d'activités où les élèves sont amenés à réfléchir et travailler sur la langue.

24. Comme le signalent Blondeau *et al.* (dans ce numéro), on ne peut se prononcer sur l'appropriation des variantes non standard marquées dans ces circonstances, car on n'a pas effectué de recherche sur l'appropriation de ces variants par les locuteurs de FL2 anglophones de Montréal.

25. Parmi ces suggestions on peut mentionner : les rencontres sportives, les concours et les ateliers avec des élèves francophones, l'échange de classes avec des écoles de langue française et une plus grande exploitation des médias de langue française à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de français.

RÉSUMÉS

Cet état de la recherche sur l'appropriation de la variation sociolinguistique par les apprenants avancés du français langue étrangère ou langue seconde est surtout concentré sur le milieu institutionnel. Avant de présenter l'état de cette recherche, nous discutons brièvement du concept de variation sociolinguistique et nous situons cette recherche dans le domaine des études sur l'appropriation des langues secondes. Nous décrivons également les objectifs et la méthodologie d'un projet de recherche sur le français parlé par des élèves en immersion de l'Ontario, projet qui constitue une bonne illustration de cette recherche.

In this paper we present a synthetic overview of the findings of research on the learning sociolinguistic variation by advanced learners of French as a foreign or second language. Our paper is chiefly focused on advanced learners in an educational setting. Before we present our overview, we discuss the notion of linguistic variation and we place the above-mentioned research in the broader field of SLA studies. We briefly describe the goals and methodology of a research project on the spoken French of Immersion students in Ontario, which constitutes a good illustration of this line of research.

INDEX

Mots-clés : acquisition FL2, variation sociolinguistique, apprenants avancés

AUTEURS

RAYMOND MOUGEON

Université York
French Studies, Ross Bulding
Faculty of Arts
4700 Keele Street
Toronto, Ontario M3J 1P3 – Canada
rmougeon@yorku.ca

TERRY NADASDI

Modern Languages, University of Alberta
terry.nadasdi@valberta.ca

KATHERINE REHNER

Études françaises, Université York
krehner@oise.utoronto.ca