



<b>Title</b>	Une ou des immersions ? Regard sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants anglophones irlandais de FLE
<b>Authors(s)</b>	Regan, Vera, Chamot, Mathilde, Racine, Isabelle, Detey, Sylvain
<b>Publication date</b>	2021-08-09
<b>Publication information</b>	Regan, Vera, Mathilde Chamot, Isabelle Racine, and Sylvain Detey. "Une ou des immersions ? Regard sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants anglophones irlandais de FLE." Narr Francke Attempto Verlag, 2021.
<b>Publisher</b>	Narr Francke Attempto Verlag
<b>Item record/more information</b>	<a href="http://hdl.handle.net/10197/25622">http://hdl.handle.net/10197/25622</a>

Downloaded 2024-05-27 11:00:29

The UCD community has made this article openly available. Please share how this access benefits you. Your story matters! (@ucd\_oa)



© Some rights reserved. For more information

# Une ou des immersions ? Regard sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants anglophones irlandais de FLE

Mathilde Chamot, Isabelle Racine, Vera Regan, Sylvain Detey

## 1 Introduction<sup>1</sup>

Depuis une vingtaine d'années, le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage d'une langue étrangère a fait l'objet de très nombreuses études (pour une revue, Regan 2013 et Geeslin/Long 2014), ce qui reflète une prise de conscience de l'importance des aspects sociaux et situationnels dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère (*cf.* Atkinson 2002, Ortega 2011). Dans cette optique, il a notamment été montré qu'être « dans le bain » (Regan 1995), en plus de fournir une quantité massive d'*input*, favorise l'accès à une langue réelle, telle qu'elle est pratiquée par ses usagers.

Dans le cas des étudiants universitaires, de nombreuses études se sont donc penchées sur l'effet d'un séjour dans un pays – ou une région – où la langue cible est la (ou l'une des) langue(s) en usage. Ces travaux, qui comparent le plus souvent les performances des apprenants avant leur départ et au terme de leur séjour, ont montré qu'ils ont généralement tendance à progresser (pour une revue, voir p. ex. Campbell 2015) : ils s'expriment plus aisément (Freed 1995, Kinginger 2009) et utilisent davantage de variantes sociolinguistiques (Regan *et al.* 2009). Récemment, comme le relève Coleman (2015), les recherches dans ce domaine ont pris une nouvelle tournure : les chercheurs se sont en effet intéressés de plus près à ce qui se passe durant le séjour, en observant la

---

1 Nous remercions vivement Marion Didelot et Romain Isely pour leur aide dans la partie expérimentale de l'étude présentée ici ainsi que l'éditrice du volume, Elissa Pustka, et les deux relecteurs anonymes, pour leurs commentaires qui nous ont permis d'améliorer ce manuscrit. Nos remerciements vont également aux 22 étudiants irlandais, à Dublin, qui ont accepté avec enthousiasme de participer au projet IPFC-anglais irlandais. Cette recherche a bénéficié du soutien du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (projet n° 169707).

socialisation des apprenants pendant leur séjour, avec l'idée que leur progression est fortement liée à leur degré d'implication socio-langagière avec des natifs (voir p. ex. Freed *et al.* 2004 ; Isabelli-García 2006 ; Diao *et al.* 2011 ; Kennedy Terry 2017 ; Mitchel *et al.* 2017 ; Kennedy Terry à paraître). Toutefois, comme le soulignent Gautier/Chevrot (2015), les recherches qui ont examiné comment le degré – et le type – de socialisation des apprenants durant leur séjour agit, de manière précise, sur l'usage des variantes sociolinguistiques sont encore peu nombreuses.

C'est précisément sur ce lien que nous souhaitons nous pencher dans ce chapitre. L'étude expérimentale<sup>2</sup> qui y est présentée vise à examiner si l'acquisition de la compétence sociolinguistique chez des apprenants anglophones irlandais de français langue étrangère (ci-après FLE) est influencée par le degré de contacts et d'interactions qu'ils ont pu avoir avec des locuteurs natifs durant leur séjour en milieu francophone. Pour ce faire, deux évaluateurs ont procédé à une analyse qualitative fine du contenu des entretiens menés par une enquêtrice avec 9 étudiants en 4<sup>ème</sup> année de français dans une université de Dublin et ont réparti les apprenants en deux groupes : un groupe de 5 participants dont les propos laissent entrevoir un haut degré de socialisation avec des natifs et un groupe de 4 participants qui affirment avoir eu beaucoup moins de contacts et d'interactions avec des natifs. Trois variables sociolinguistiques ont ensuite été examinées dans les productions des apprenants : la première est morphosyntaxique (présence/absence du *ne* de négation), alors que les deux autres sont phoniques (maintien/chute du schwa dans le pronom *je* suivi d'un mot à initiale consonantique ainsi que du /l/ dans les pronoms *il* et *ils* suivis d'un mot à initiale consonantique).

Dans ce qui suit, nous commencerons par définir la notion de compétence sociolinguistique en langue étrangère avant d'examiner les enjeux qu'elle pose en termes pédagogiques (section 2). Nous proposerons ensuite un bref historique des travaux portant sur l'acquisition de cette compétence, notamment des facteurs qui influencent son appropriation par les apprenants (section 3). Après avoir présenté notre étude expérimentale (section 4), les résultats seront discutés (section 5) à la lumière des propos tenus par les apprenants dans ces mêmes conversations, propos qui fournissent un certain nombre de pistes explicatives quant à l'emploi des variantes, mais également quant aux représentations que

---

2 Nous précisons d'emblée que l'étude expérimentale présentée dans ce travail a été réalisée dans le cadre du mémoire de maîtrise en français langue étrangère de la première auteure. Sa portée et son caractère exploratoire donc sont à remettre dans ce contexte.

les participants ont de leur usage. Nous concluons (section 6) en proposant quelques pistes pédagogiques.

## 2 Compétence sociolinguistique en langue étrangère et enjeux pédagogiques

La compétence sociolinguistique est une notion qui a émergé dans les années 1990 en marge du courant variationniste de la sociolinguistique. Lyster (1994) la définit comme la capacité à reconnaître et produire un discours socialement approprié à la situation dans laquelle se déroule l'interaction, notamment en termes de variétés et de registres. Une manière d'étudier cette compétence passe par l'examen de phénomènes variationnels (pour le français, voir Gadet 2007). Ainsi, si un locuteur dispose de plusieurs formes pour exprimer un même contenu (p. ex. « Ferme la fenêtre ! » : [fɛʁmlafnɛʁ] ou [fɛʁmlafənɛʁ], soit sans ou avec réalisation du schwa), on peut se demander comment il choisit la forme la plus appropriée au contexte interactionnel et quels sont les facteurs qui influencent ce choix. Ce n'est que depuis les années 1990 que l'étude de ces aspects s'est étendue aux apprenants de langue étrangère (cf. Mougeon *et al.* 2002), ces travaux se plaçant, comme le soulignent Howard *et al.* (2013), dans la continuité du travail initié par Adamson/Regan (1991).

Pour Tyne (2012), le changement de perspective majeur a consisté à considérer le fait de disposer de plusieurs variantes pour une seule et même variable comme un aspect positif de la compétence d'un apprenant. Il relève en outre que cela ne s'applique généralement qu'aux apprenants avancés car, même si les apprenants débutants peuvent être conscients des phénomènes variables, la variation sociolinguistique n'est traditionnellement pas envisagée avant que les bases linguistiques ne soient posées (pour un historique plus complet, voir par exemple Mougeon *et al.* 2002 et Regan 2013). Toutefois, bien que sa prise en compte dans l'enseignement/apprentissage soit très complexe, Tyne (2009) estime que la variation sociolinguistique ne doit pas être considérée comme « la cerise sur le gâteau », mais bien comme faisant partie intégrante du gâteau. Comme le soulignent Regan *et al.* (2009), elle est l'élément indispensable qui permet aux apprenants de « pleinement communiquer avec les autres d'une manière qui respecte leur humanité en tant qu'êtres sociaux »<sup>3</sup>. La compétence sociolinguistique est donc, pour Tyne (2012), une composante de la compétence communicative au sens où Hymes (1972) l'entend, soit l'ensemble des savoirs et

---

3 Citation originale : « to communicate fully with others in a manner which respects their humanity as social beings » (notre traduction).

des savoir-faire indispensables pour communiquer. Une attention particulière doit donc être accordée à son appropriation, sans laquelle les apprenants renforcent leur isolement linguistique, comme le font remarquer Dewaele/Regan (2002).

Une manière d'examiner l'acquisition de cette compétence sociolinguistique par des apprenants consiste à mener des études portant sur les mêmes éléments variables que ceux utilisés par les natifs (*cf.* Rehner/Mougeon 1999). Si de nombreux travaux ont été menés depuis les années 1990 sur la manière dont les apprenants s'approprient ces phénomènes variables, il est intéressant de constater – et ce n'est probablement pas un hasard, comme le souligne Tyne (2012) – qu'un grand nombre de ces études concerne le français langue étrangère. Comme le relève cet auteur, la compétence sociolinguistique prend comme point d'ancrage la dimension variationnelle de la langue, à savoir que la langue n'est pas une structure figée mais est amenée à varier selon des facteurs historiques, géographiques et socioculturels.

S'il s'agit là, pour Gadet (2007), d'une caractéristique commune à toutes les langues, l'acceptation et la conscientisation de cette variabilité revêt un caractère particulier pour le français, l'une des langues que Regan *et al.* (2009) considèrent comme l'une des plus normatives d'Europe. Gadet (2007 : 31) relève en effet que les locuteurs du français adhèrent fortement à l'idéologie d'une langue standard ainsi qu'à la représentation d'une langue « unique, immuable et homogène », considérée comme parachevée dans sa forme écrite. Blanche-Benveniste (2003) souligne que cette valorisation à l'extrême de l'écrit a pour conséquence une dévalorisation des formes orales, moins acceptées car considérées souvent comme populaires et reléguées au rang de « curiosités marginales ». Dans ce contexte, on comprend dès lors aisément qu'acquérir cette compétence sociolinguistique représente un défi de taille pour les apprenants de français et dépend fortement du contexte d'apprentissage/acquisition, comme le soulignent Howard *et al.* (2013).

Si, ainsi que le relève Detey (2017), depuis plusieurs décennies, les notions de *norme* et de *standard*, à l'oral, ont été bien analysées et déconstruites par les linguistes (voir p. ex. Laks 2002 ; Detey *et al.* 2016 ; Chalier 2018), notamment par le travail effectué en linguistique de corpus (pour une revue récente des grands corpus oraux, voir Avanzi *et al.* 2016), basé sur des observables répondant à des exigences méthodologiques solides, la question « quel français oral enseigner ? » ne va pas de soi. Detey (2017) souligne en effet la nécessité de bien garder à l'esprit que l'introduction de la variation en classe de langue étrangère « ne peut s'effectuer que de manière construite et raisonnée », qui passe par la prise

en compte « du profil des apprenants, de leur stade d'apprentissage et de leurs objectifs ».

Or, même si, depuis quelques années, les initiatives fleurissent afin de tirer profit des ressources issues des grands corpus oraux de français dans le domaine de l'enseignement/apprentissage (*cf.* par exemple le travail effectué dans le projet PFC, avec le sous-projet PFC-EF, Detey *et al.* 2010 et 2016, ou sur les corpus Fleuron, André 2019, et CLAPI-FLE, Etienne/Jouin 2019), le constat de Detey (2017) reste de mise :

Très peu d'enseignants ont une idée (socio)linguistiquement informée de ce qu'est la variation linguistique en français parlé et de ses enjeux pour l'apprentissage, et très peu de dispositifs semblent disponibles pour combler ce manque (...). (Detey 2017 : 106)

Outre les nombreux articles pointant le fait que le français enseigné en classe de langue est très éloigné de celui pratiqué par les locuteurs natifs (Weber 2006 ; Waugh/Fonseca-Greber 2002 ; Vialleton/Lewis 2014), on peut mentionner, à titre illustratif, la proportion inverse observée par Giroud/Surcouf (2016), en termes de taux de chute du schwa, entre les productions d'un corpus de français oral (79 % de chute du schwa) et un corpus constitué de parole issue de méthodes de français langue étrangère (21 % de chute du schwa). Mougeon *et al.* (2010) étaient déjà parvenus à un constat similaire après avoir examiné la fréquence des variantes informelles dans le discours des enseignants et dans le matériel pédagogique utilisé en classe de langue : les variantes formelles prédominent largement, y compris dans des contextes où elles ne devraient clairement pas apparaître (p. ex. une conversation entre deux amis). Les apprenants sont donc très minimalement exposés aux variantes informelles dans le contexte de la classe de langue.

### **3 Contextes d'apprentissage/acquisition et degré de socialisation : deux facteurs prépondérants**

À la lumière de ce que nous avons vu précédemment, il n'est donc pas surprenant de constater que le contexte d'apprentissage/acquisition ait été la variable la plus étudiée jusqu'ici (pour une revue, voir Regan 2013 et Geeslin/Long 2014). Les chercheurs ont examiné l'appropriation de la compétence sociolinguistique par les apprenants dans des contextes variés, situés sur un continuum allant de 'guidé' à 'libre' (*cf.* Tyne 2009), incluant le séjour à l'étranger (voir p. ex. Regan *et al.* 2009 et Howard 2012 pour les apprenants irlandais de français langue étrangère) et l'immersion, qui a notamment été étudiée dans le contexte canadien (*cf.*

Mougeon *et al.* 2010). Howard *et al.* (2013) soulignent que ces travaux, portant sur plusieurs phénomènes variables (p. ex. omission du *ne* de négation, liaisons facultatives, effacement du schwa, chute du /l/ dans les pronoms, alternance *on/nous* et *tu/vous*, expressions lexicales, etc.), ont permis d'établir la hiérarchie suivante en termes de contexte favorisant le développement de la compétence sociolinguistique :

apprentissage en contexte naturel > séjour à l'étranger > immersion > classe de langue

Regan (2003) et Mougeon *et al.* (2010) mettent toutefois en évidence que, même si le contexte naturel favorise l'apparition de variantes informelles, il ne suffit manifestement pas : toutes les études montrent en effet des taux d'utilisation des variantes informelles beaucoup plus bas que ceux observés chez les natifs.

Le contexte n'est toutefois pas la seule variable qui intervient. Un autre aspect du changement de perspective amorcé dans les années 1990 a été, comme le souligne Regan (2013), de considérer la variation sociolinguistique dans une perspective multifactorielle : de nombreux facteurs linguistiques et extralinguistiques – et non un seul – se combinent pour expliquer le choix d'une variante ou d'une autre. Elle mentionne que les études récentes considèrent de plus en plus souvent que cette variation, pour reprendre les termes de Tyne (2009), fait partie « du gâteau » et que, puisque la compétence sociolinguistique implique de faire des choix, elle joue un rôle majeur dans la construction de l'identité de l'apprenant et dans la manière dont il interagit et établit des relations avec ses interlocuteurs. Comme le souligne Regan (2013), certains apprenants sont à ce titre plus actifs que d'autres dans la recherche de contacts avec les natifs.

Suite à ce changement de perspective, il n'est donc pas surprenant que les chercheurs se soient récemment penchés sur ce qui se passe pendant le séjour à l'étranger – contexte qui semble assez favorable à l'appropriation de la compétence sociolinguistique –, en examinant de manière plus détaillée le réseau social établi par les apprenants (*cf.* notamment Mitchell *et al.* 2017). L'hypothèse serait ainsi que plus le degré de socialisation – et par conséquent le degré d'implication socio-langagière – avec des locuteurs natifs est important, plus les apprenants progressent dans leur maîtrise de l'usage des variantes sociolinguistiques (*cf.* Freed *et al.* 2004 ; Isabelli-García 2006 ; Diao *et al.* 2011). Concernant les étudiants universitaires, Coleman (2015) résume cela à trois

questions fondamentales à se poser dans le cadre d'un séjour : « Avec qui mangent-ils ? », « Avec qui boivent-ils ? » et « Avec qui couchent-ils ? »<sup>4</sup>.

De manière plus concrète, Dewaele/Regan (2002) ont ainsi par exemple observé que les apprenants néerlandophones extravertis, qui sont plus enclins à interagir avec des natifs et éprouvent également moins d'anxiété langagière, font davantage chuter le *ne* de négation que ceux qui le sont moins. De manière identique, Kennedy Terry (2017) et Kennedy Terry (à paraître) montrent que les apprenants anglophones de FLE ayant des interactions avec des natifs d'une durée estimée à 10–20 heures par semaine ont un taux de chute du /l/ dans les pronoms *il* et *ils* et un taux de chute du schwa dans les monosyllabes significativement plus élevés que ceux dont le degré d'interaction en langue cible est moindre. Ces éléments étant liés à la personnalité de l'apprenant, les auteurs de ces trois études pointent cependant la forte variabilité individuelle qui caractérise leurs résultats. Howard (2012) suggère qu'une approche plus ethnolinguistique, et moins centrée sur un groupe d'apprenants mais qui prend davantage en compte l'individu, pourrait être bénéfique. Le lien entre ces deux variables n'est en effet pas aisé à démontrer de manière précise et encore moins à quantifier, comme le soulignent Gautier/Chevrot (2015). Dans une étude longitudinale portant sur 7 apprenants anglophones de FLE, suivis pendant trois mois lors d'un séjour dans une université française, ces auteurs montrent premièrement que, d'une manière générale, les étudiants américains semblent éprouver des difficultés à nouer des contacts avec des locuteurs natifs puisque le réseau social de seulement deux d'entre eux intègre aussi des natifs en plus des anglophones. Mais, de manière intéressante, cette étude montre que, même lorsque les contacts sont majoritairement avec des anglophones, la densité du réseau joue un rôle. En effet, seuls les apprenants ayant développé un réseau moins dense, soit des contacts avec un plus grand nombre de personnes évoluant dans des sphères différentes, qu'ils soient francophones ou anglophones, voient leur usage des variantes formelles diminuer. En revanche, pour les deux locuteurs qui interagissent en anglais et uniquement avec un petit nombre de personnes, et de surcroît toujours les mêmes – ce que les auteurs nomment un réseau dense –, une augmentation du taux d'utilisation des variantes formelles, à savoir qu'ils produisent davantage de liaisons facultatives et conservent plus souvent le *ne* de négation, est observée. Les auteurs pointent cependant eux aussi une très forte variabilité individuelle dans leurs résultats et suggèrent

---

4 Citation originale : « Who do they eat with ? », « Who do they drink with ? » et « Who do they sleep with ? » (notre traduction).

d'examiner également la conscience linguistique des apprenants quant à la valeur stylistique portée par les variantes.

#### 4 Etude expérimentale

L'étude présentée ici se situe dans la continuité de ces travaux puisqu'elle vise à examiner l'interaction entre le degré de socialisation de l'apprenant lors de son séjour dans une région francophone et le contexte d'apprentissage/acquisition ainsi que l'effet de cette interaction sur la compétence sociolinguistique. Par degré de socialisation, nous entendons à la fois l'attitude des apprenants, à savoir leur volonté à établir des contacts sociaux durant leur séjour et donc à interagir avec des locuteurs natifs, ainsi que le degré et le type de contacts établis pendant leur séjour. Cette étude poursuit en outre, de manière modeste, la lignée des travaux réalisés depuis de nombreuses années par Regan et collègues sur les apprenants irlandais de français langue étrangère. Ainsi, dans le cadre du projet *InterPhonologie du Français Contemporain* (ci-après IPFC, Detey/Kawaguchi 2008 ; Racine *et al.* 2012 ; Detey *et al.* 2016), qui vise à collecter et analyser un vaste corpus d'apprenants de différentes langues premières, nous avons eu l'occasion d'enregistrer, en novembre 2018, 22 apprenants irlandais, en 2<sup>ème</sup> (5 étudiants), 3<sup>ème</sup> (2 étudiants) et 4<sup>ème</sup> année (15 étudiants) de *Bachelor* de français dans une université de Dublin. De manière peu surprenante, il est très vite ressorti, lors des entretiens guidés, que, parmi les 9 étudiants ayant passé toute – ou une partie de – leur 3<sup>ème</sup> année universitaire en milieu francophone<sup>5</sup>, tous n'avaient pas tiré profit de la même manière de ce séjour. Comme nous le verrons dans la présentation de la méthodologie de l'étude (section « Participants »), une procédure de sélection a été appliquée afin de les répartir en deux groupes : *profité+* et *profité-*.

Afin d'examiner l'effet du degré de socialisation de ces deux groupes d'apprenants sur la compétence sociolinguistique, trois variables ont été sélectionnées sur la base des observations de Regan *et al.* (2009). Outre le fait qu'elles ont toutes les trois fait l'objet d'un grand nombre de travaux, elles semblent en effet particulièrement représentatives de différents stades d'acquisition de la

---

5 Sur les 15 étudiants de 4<sup>ème</sup> année enregistrés à Dublin, 5 n'étaient pas partis en séjour dans une région francophone lors de leur troisième année d'études et l'un d'entre eux a effectué son séjour à Toulouse. Comme l'une des variables examinées est la chute du schwa, cet apprenant a été exclu de l'étude – la chute du schwa étant nettement moins fréquente dans les variétés méridionales (cf. Coquillon/Durand 2010). Les résultats obtenus seront donc à considérer à la lumière du nombre restreint de participants examinés (9 au total).

compétence sociolinguistique. La première, l'omission du *ne* de négation, dont nous avons déjà fait mention en relatant l'étude de Gautier/Chevrot (2015), relève de la morphosyntaxe (cf. Gadet 2007) et a déjà été beaucoup étudiée par Regan et collègues dans ce même contexte (voir notamment Regan *et al.* 2009). Elle est qualifiée par Howard *et al.* (2013) de « variante établie depuis longtemps et qui est à présent bien avancée dans le processus de changement linguistique »<sup>6</sup> et contraste avec des variantes moins bien établies, comme la chute du /l/ par exemple (cf. Howard 2012), les apprenants paraissant être sensibles à ces différences de statut, selon Regan *et al.* (2009). Les deux autres variables testées dans notre étude se situent sur le plan phonique (Gadet 2007) et appartiennent donc à cette deuxième catégorie, celle des variables dont le statut est moins stable : la chute du schwa dans le pronom de première personne (*je*) devant une initiale consonantique (p. ex. *j(e) viens*) ainsi que celle du /l/ dans les pronoms de troisième personne singulier (*il*) et pluriel (*ils*) devant une initiale consonantique (p. ex. *i(l) dort* ou *i(l)s sortent*)<sup>7</sup>. Si ces trois variables ont déjà fait l'objet de nombreuses études (voir entre autres Thomas 2002 ; Regan *et al.* 2009 ; Mougéon *et al.* 2010 ; Howard 2012 ; Gautier/Chevrot 2015, Isely *et al.* 2018 ; Kennedy Terry 2017 ; Kennedy Terry à paraître<sup>8</sup>), elles n'ont encore jamais, à notre connaissance, été examinées conjointement, l'étude d'Howard (2012), portant sur 5 apprenants anglophones irlandais de FLE incluant le *ne* de négation et la chute du /l/ dans le pronom *il*, mais pas le schwa. Il a ainsi montré une différence dans l'acquisition des 5 variables sociolinguistiques qu'il a examinées au total, l'omission du *ne* étant beaucoup plus présente que la chute du /l/. Il relève toutefois l'extrême variabilité qui ressort de ses données, variabilité qu'il

---

6 Citation originale : « long-established [variant] that [is] now quite advanced in the process of language change » (notre traduction).

7 Outre le fait qu'il s'agit de contextes aisés à éliciter dans la tâche de conversation guidée de notre protocole de collecte de données, le choix de limiter notre examen à ces contextes précis (*je* et *il(s)* devant initiale consonantique) est motivé par le fait qu'ils ont déjà fait l'objet de plusieurs études antérieures (cf. entre autres Isely *et al.* 2018 ; Isely *et al.* 2019 ; Howard 2012 ; Kennedy Terry 2017 ; Kennedy Terry à paraître). Leur pertinence pour examiner l'émergence de formes variables chez les apprenants de FLE n'est donc plus à démontrer. Deux éléments peuvent encore être soulignés pour justifier notre choix : ces structures sont d'une part très fréquentes et d'autre part, la chute du schwa et/ou de la liquide /l/ y est également très fréquente chez les natifs (cf. Malécot 1976 ; Laks 1980 ; Ashby 1984 ; Hansen 1994 ; Hansen 2000 ; Racine/Grosjean 2002 ; Racine 2008 ; Liégeois *et al.* 2012) et donc dans l'*input* des apprenants.

8 Pour des raisons de longueur de l'article, il ne nous est pas possible de présenter un état de l'art complet de chacune des variables examinées. Nous renvoyons le lecteur aux travaux cités, qui présentent des revues détaillées de la littérature pour ces trois variables.

suppose liée au nombre et au type de contacts et d'interactions avec des natifs. Il n'a toutefois pas été en mesure de différencier les 5 apprenants examinés dans son étude sur ce plan, ce que nous avons en revanche pu faire avec nos données.

Ainsi, sur la base des travaux précédents, on peut donc s'attendre d'une part à une hiérarchisation dans l'appropriation de ces trois variables, avec davantage de variantes pour le *ne* de négation que pour les deux autres. D'autre part, les apprenants du groupe *profité+* devraient être plus à l'aise dans la maîtrise de ces variations que le groupe *profité-*, avec néanmoins des variations individuelles semblables à celles observées dans les études précédentes.

## 4.1 Méthode

### 4.1.1 Participants

Les 9 participants (8 femmes et 1 homme), tous en dernière année d'études (4<sup>ème</sup> année), étaient âgés de 21 ou 22 ans et chacun d'entre eux étudiait le français ainsi qu'une autre branche dans le cursus de *Bachelor* d'une université de Dublin. Ils avaient tous comme première langue l'anglais et leur L2 était le gaélique irlandais, appris dès leur entrée à l'école primaire. Le français intervenait donc comme L3. Avant leur entrée à l'université, les 9 participants avaient tous suivi des cours de français durant environ cinq ans à l'école secondaire. Huit d'entre eux avaient passé entre 6 et 10 mois de leur 3<sup>ème</sup> année d'université dans une université francophone française (6 participants) ou canadienne (2 participants) et étaient hébergés dans des résidences d'étudiants. Seule une participante a effectué son séjour en France en qualité de jeune fille au pair et résidait donc en famille d'accueil.

Ces 9 participants ont été répartis en deux groupes distincts de la manière suivante. La tâche de conversation guidée, qui est l'une des six tâches du protocole IPFC (pour des détails sur le déroulement de cette tâche et sur le protocole de collecte des données, voir Racine *et al.* 2012), s'est rapidement révélée très intéressante en termes de contenu. L'un des objectifs de cet entretien étant de questionner les apprenants sur leur apprentissage du français, l'importance du séjour effectué en milieu francophone durant la 3<sup>ème</sup> année a émergé comme élément central dès les deux premiers entretiens, avec, en point de mire, un déroulement très différent du séjour de ces deux premiers apprenants. L'enquêtrice a donc d'emblée tenté de mieux comprendre ce phénomène en orientant la discussion vers les aspects liés au type et au degré de socialisation avec des natifs. Les 7 autres entretiens ont été menés de la

même manière<sup>9</sup>. Chaque entretien durant entre 20 et 30 minutes, pour ces 9 apprenants, de précieuses informations concernant les liens tissés, la quantité et le type d'interactions ainsi que l'identité de leurs interlocuteurs privilégiés ont été collectées.

Une analyse qualitative fine du contenu a ensuite été effectuée, de manière individuelle, par deux juges. Il est évidemment indispensable de préciser ici que l'évaluation a été menée uniquement sur la base du contenu (transcription orthographique) – et non de la forme – des propos tenus. Deux groupes distincts ont ainsi émergé : le groupe *profité+*, avec 5 participants dont les propos laissent entrevoir un haut degré de socialisation avec des natifs, et le groupe *profité-*, constitué de 4 participants qui ont affirmé avoir très peu profité de leur séjour en termes de contacts et d'interactions avec des natifs. Il est intéressant de constater que la mise en commun des évaluations a révélé un classement quasi-identique par les deux juges des 9 apprenants dans les deux groupes, *profité+* et *profité-*. Une discussion n'a été menée entre les deux juges que pour un seul des 9 apprenants.

Afin d'illustrer cette procédure de sélection, nous présentons un extrait<sup>10</sup> représentatif de chacun des deux groupes. Le premier, représentant le groupe *profité+*, est celui d'une participante qui a effectué un séjour de 9 mois à Paris, séjour marqué par des grèves d'étudiants pendant lesquelles les cours universitaires ont été suspendus :

j'ai fait des amis avant ça français et je n'ai pas je ne les ai pas vus à aux cours et donc j'ai dû euh les envoyer des messages pour rencontrer pour se voir et ça (m'aidait/m'a aidée) parce que j'ai pa- j'ai passé le temps de de parler avec mes amis au lieu de être à côté d'eux en classe. [...] <oui> et j- j'ai appris des choses euh par exemple des choses qu'on dit euh à l'oral avec des amis au lieu d- du cours [...] et j'ai jamais entendu avant ça mais ça je ne pouvais pas apprendre aux cours mais mes amis m'a m'a appris m'a enseigné [rires] avec des amis c'est un autre langue complètement [rires] et c'est c'est bon d'apprendre les deux

Le deuxième extrait, illustrant le groupe *profité-*, est celui d'une participante qui a également passé 9 mois à Paris, sans pour autant côtoyer de locuteurs francophones pendant son séjour :

---

9 A noter que, pour les étudiants de 2<sup>ème</sup>, de 3<sup>ème</sup> ainsi que pour ceux de 4<sup>ème</sup> année qui n'ont pas effectué de séjour, ce sont donc d'autres aspects de l'apprentissage qui ont émergé des entretiens.

10 Les extraits ont été transcrits selon les conventions de transcription adoptées dans le projet IPFC et développées spécifiquement pour la parole non native (cf. Racine *et al.* 2011).

j'ai passé mon temps avec euh les autres (Irlandais/Irlandaises) au lieu de Français et alors mon français euh n'est mh n'était n'a n'a pas été euh amélioré beaucoup

Une fois ces deux groupes déterminés<sup>11</sup>, l'examen de la compétence sociolinguistique des apprenants a pu commencer.

#### 4.1.2 Matériel

Comme cette étude s'inscrivait dans l'élaboration d'un nouveau volet IPFC-anglais (cf. Tennant 2016), en Irlande, la collecte de données menée à Dublin comprenait, outre un questionnaire biographique, les six tâches définies par le protocole IPFC (cf. Racine *et al.* 2012). Notre étude se base néanmoins uniquement sur les productions des apprenants dans la tâche de conversation guidée menée entre chacun des participants et l'enquêtrice. Outre son intérêt, expliqué ci-dessus, en termes de contenu, cette tâche était également intéressante en termes de forme puisque susceptible de faire émerger spontanément deux des trois variables ciblées : la chute du *ne* de négation et la chute du schwa dans *je* suivi d'une consonne, les apprenants parlant spécifiquement de leur propre expérience en milieu francophone. Concernant la variable de la chute du /l/ dans les pronoms *il* et *ils*, une activité supplémentaire a dû être ajoutée dans la tâche de la conversation guidée, afin de faire émerger cette structure avec un nombre suffisant d'occurrences. Cette activité supplémentaire consistait à décrire très simplement deux planches de bandes dessinées, l'une pour le *il* et l'autre pour le *ils*. Ces deux planches ont été sélectionnées selon des critères précis, tels que la mise en scène des personnages masculins, la non-présence de dialogues et la représentation d'actions se traduisant par des verbes à initiale consonantique (p. ex. : *se lever, tomber, marcher, crier, traverser*, etc.). Cette tâche supplémentaire a été testée préalablement lors d'une phase de prétest du protocole quelques semaines avant la récolte de données en Irlande.

---

11 Nous sommes bien sûr conscients qu'une analyse qualitative du contenu des entretiens est plus imprécise que l'analyse quantitative systématique menée par exemple par Gautier/Chevrot (2015) ou par Kennedy Terry (2017) et Kennedy Terry (à paraître). Nous tenons toutefois à souligner que, dans le cadre de la recherche présentée ici, l'importance du déroulement du séjour a en quelque sorte émergé en cours d'étude, pour un sous-groupe des 22 participants enregistrés à Dublin. Si cet aspect avait été ciblé dès le départ, nous aurions eu recours à d'autres moyens pour examiner cette question de socialisation, en tentant notamment aussi de quantifier les interactions des apprenants. Il conviendra donc de considérer les résultats obtenus en gardant cet aspect à l'esprit.

#### 4.1.3 Procédure

La récolte de données s'est effectuée à Dublin dans un intervalle de deux semaines, en novembre 2018, par une enquêtrice suisse francophone native – la première auteure –, elle-même étudiante universitaire, qui ne connaissait pas les étudiants prenant part à cette étude. Pour chaque participant, cinq des six tâches que compte le protocole IPFC ont été effectuées individuellement avec l'enquêtrice, alors que la tâche de conversation libre a été systématiquement effectuée par deux participants sans la présence de l'enquêtrice. La durée totale, pour chaque participant, était d'environ 1h45.

#### 4.1.4 Analyse des données

Dans la présente étude, nous avons uniquement exploité le contenu de la tâche de conversation guidée entre les participants et l'enquêtrice, car cette tâche permettait, pour rappel, d'explorer leur expérience en milieu francophone d'une part, et d'obtenir des occurrences des trois variables à examiner d'autre part. Les entretiens ont été transcrits orthographiquement dans le logiciel *Praat* (cf. Boersma/Weenink 2019) par l'enquêtrice selon les conventions établies spécifiquement pour le projet IPFC (cf. Racine *et al.* 2011). Une vérification des transcriptions a ensuite été effectuée par une autre personne native du français. Pour chacun des 9 participants, sur la base de cette transcription, les occurrences de chaque variable ont ensuite été repérées et, sur une base auditive, leur réalisation a été annotée par l'enquêtrice de la manière suivante : avec ou sans présence du *ne* de négation, avec ou sans présence du schwa dans le pronom *je* suivi d'un verbe à initiale consonantique (*je\_C*), avec ou sans présence du /l/ dans les pronoms *il* et *ils* suivis d'un verbe à initiale consonantique (*il(s)\_C*). Au total, 642 occurrences ont été analysées, dont 155 pour le *ne* de négation, 287 pour le schwa dans la structure *je\_C* et 200 pour *il(s)\_C*. Des analyses statistiques (modèles mixtes et corrélations) ont ensuite été réalisées par le biais du logiciel R Studio<sup>12</sup>.

## 4.2 Résultats

Nous avons examiné le rôle de la socialisation avec les natifs (groupe *profité+* vs *profité-*) sur le maintien ou la chute de trois éléments variables, le *ne* de négation (avec vs sans omission du *ne*), le schwa dans la structure *je\_C* (avec vs sans chute du schwa), le /l/ dans la structure *il(s)\_C* (avec ou sans chute du /l/). Nous présentons tout d'abord les résultats globaux des trois structures, puis les

---

12 Pour des raisons de clarté, les résultats et les graphes sont présentés en pourcentages, bien que les modèles mixtes aient été effectués à partir des données brutes.

résultats globaux par groupe avant de nous intéresser à la manière dont variables et groupes se combinent.

#### 4.2.1 Variables sociolinguistiques

Sur la base des travaux précédents (Regan *et al.* 2009 ; Howard 2012 ; Howard *et al.* 2013), une hiérarchisation dans l'acquisition des trois variables était attendue, avec des taux d'omission plus élevés pour le *ne* de négation, variante la mieux établie en comparaison avec les deux autres. Le Tableau 1 (ci-dessous), qui présente, pour l'ensemble des apprenants, le taux de chute ainsi que le nombre de chute et le nombre total d'occurrences pour chacune des trois structures, montre en effet un taux de chute significativement plus élevé pour le *ne* de négation, de 61.29 % que pour les deux autres structures, avec pour le schwa dans *je\_C*, un taux de chute de 16.38 % et de 18.50 % pour /l/ dans *il(s)\_C* ( $F(2, 632.44) = 80.25$ ,  $p < 0.001$ ). Les analyses post-hoc montrent que le *ne* de négation se distingue des deux autres structures ( $p < 0.001$  à chaque fois), qui ne se distinguent pas entre elles (n. s.).

<i>Ne</i>	<i>je_C</i>	<i>il(s)_C</i>
61.29 % (95/155)	16.38 % (47/287)	18.50 % (37/200)

Tab. 1 : Taux de chute du *ne*, du schwa et du /l/ (en %) et nombre de chutes et d'occurrences totales dans les trois structures (*ne*, *je\_C*, *il(s)\_C*) pour les 9 participants, sans distinction entre les deux groupes (*profité+*; *profité-*)

Ces résultats permettent de confirmer l'existence d'une hiérarchie dans l'acquisition des variables sociolinguistiques entre des variables bien établies et celles qui le sont moins. On peut également relever que, dans la deuxième catégorie, il s'agit de variables touchant le niveau phonique et dont les locuteurs natifs sont eux-mêmes généralement peu conscients, notamment car elles ne se marquent pas dans la graphie, qui est très souvent considérée comme la forme parachevée de la langue (*cf.* Gadet 2007).

#### 4.2.2 Socialisation avec les natifs

Les travaux précédents (*cf.* Freed *et al.* 2004 ; Diao *et al.* 2011 ; Regan 2013 ; Coleman 2015, Gautier/Chevrot 2015 ; Kennedy Terry 2017 ; Kennedy Terry à paraître) ayant montré que le degré de socialisation avec des natifs semblait avoir un effet sur la progression de la compétence sociolinguistique, nous avons fait l'hypothèse que les apprenants du groupe *profité+* devraient avoir un taux global de chute, toutes variables confondues, plus important que ceux du groupe

*profité-*. Le Tableau 2, ci-dessous, reflète cette distinction, avec un taux global de chute, toutes structures confondues, de plus du double pour les apprenants du groupe *profité+* que pour ceux du groupe *profité-* (34.70 % vs 15.42 %).

Groupe <i>profité+</i>	Groupe <i>profité-</i>
34.70 % (144/415)	15.42 % (35/227)

Tab. 2 : Taux global de chute (en %) et nombre de chutes et d'occurrences totales pour les 5 participants du groupe *profité+* et pour les 4 participants du groupe *profité-*, sans distinction entre les trois structures (*ne*, *je\_C*, *il(s)\_C*)

Bien que la différence entre les deux groupes s'élève à 19.28 %, elle n'est toutefois pas significative ( $F(1, 7.35) = 3.38$ , n. s.), ce qui peut paraître surprenant à première vue, mais pourrait être expliqué par le fait que le comportement des deux groupes diffère selon la variable examinée, ce qui nécessite d'examiner l'interaction entre le degré de socialisation et les structures.

#### 4.2.3 Variables sociolinguistiques et socialisation avec les natifs

Comme nous venons de le voir, l'analyse statistique ne nous permet pas de conclure que le degré de socialisation a un impact sur le taux de chute global, toutes variables confondues. Nos résultats montrent cependant qu'il interagit de manière significative avec les structures examinées ( $F(2, 631.41) = 4.86$ ,  $p < 0.01$ ). Ainsi, comme l'illustre la Figure 1, ci-dessous, le fait d'avoir profité ou non de son séjour n'influence pas de manière identique la chute de chacun des éléments examinés.

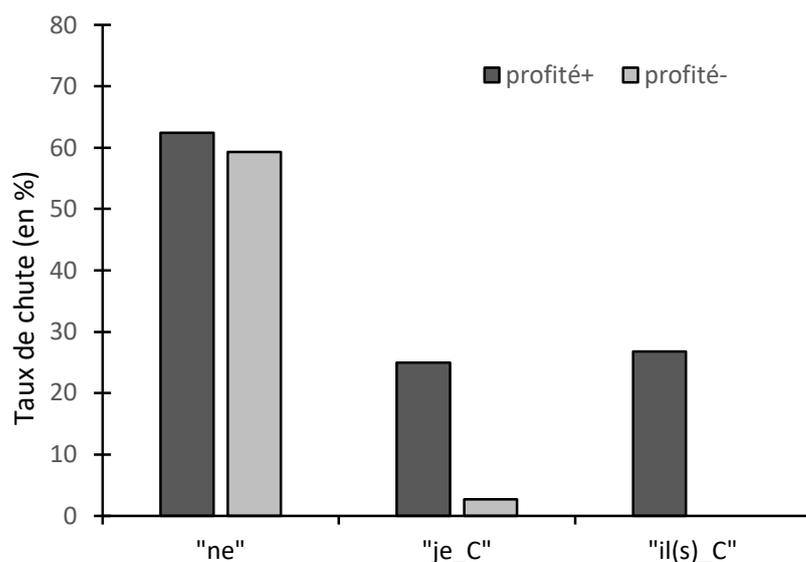


Fig. 1 : Taux global de chute (en %) en fonction du groupe (*profité+* et *profité-*) et de la structure examinée (*ne*, *je\_C*, *il(s)\_C*)

Nos résultats montrent donc un profil très différent pour chacune des variables examinées, avec une différence claire entre la variable morphosyntaxique (*ne*) par rapport aux deux variables phoniques (*je\_C* et *il(s)\_C*). Si, sur le plan statistique, l'interaction est significative, le petit nombre d'apprenants par groupe (5 dans le groupe *profité+* et 4 dans le groupe *profité-*) ainsi que le petit nombre d'occurrences pour chacune des trois structures testées nous fait atteindre les limites de l'outil statistique. En effet, malgré des taux de chute très différents entre les deux groupes pour la chute du schwa – *profité+* = 25 % (44/176 occurrences) contre seulement 2.70 % (3/111) pour le groupe *profité-* – et pour la chute du /l/ – avec respectivement 26.81 % (37/138) vs 0 % (0/62) – les analyses statistiques post-hoc n'atteignent pas le seuil de significativité minimal (n. s.). Ce profil diffère toutefois pour l'omission du *ne* de négation, pour lequel les taux de chute dans les deux groupes sont très proches : 62.38 % (63/101 occurrences) pour le groupe *profité+* vs 59.26 % (32/54 occurrences) pour le groupe *profité-*.

Cette difficulté à appuyer nos résultats par le biais de l'outil statistique est révélateur d'un autre aspect caractéristique de nos données, outre la taille de notre corpus : la forte variation individuelle dans les taux d'omission des différentes variables testées, phénomène qui a, comme nous l'avons vu dans la section 3, été souligné à plusieurs reprises par les chercheurs dans les études antérieures (voir notamment Rehner/Mougeon 1999 ; Dewaele/Regan 2002 ; Regan 2003 ; Howard 2012 ; Gautier/Chevrot 2015 ; Kennedy Terry 2017 ; Kennedy Terry à paraître). Il va dès lors de soi qu'examiner des phénomènes soumis à la variation individuelle et de surcroît dans un corpus de petite

taille n'est pas compatible avec une validation statistique, notamment dans les analyses à un niveau post-hoc<sup>13</sup>. Ainsi, même si nos résultats sont à considérer avec toute la prudence nécessaire et demandent à être consolidés par une étude sur un corpus plus large, il nous semble que la différence entre les structures examinées en fonction des deux groupes, avec d'un côté la variable morphosyntaxique et de l'autre les deux variables phoniques est tout de même intéressante à approfondir.

Nous avons donc examiné, pour chaque apprenant individuellement, le taux de chute de chaque variable et calculé un coefficient de corrélation (Pearson) : si le taux de chute du *ne* ne semble corrélé ni avec le taux de chute du schwa dans la structure *je\_C* ( $r = 0.16$ ), ni avec celui du /l/ dans *il(s)\_C* ( $r = 0.08$ ), il existe un lien très fort entre les taux de chute dans les deux variables phoniques ( $r = 0.97$ ). Comme on le voit dans la Figure 2, ci-dessous, ce résultat suggère que, même s'il y a une variabilité individuelle importante au sein des deux groupes, l'appropriation des deux variables phoniques – bien moins établies que le *ne*, on le rappelle – semble se faire de manière parallèle, au même moment et de manière plus marquée chez les apprenants déclarant avoir tiré profit de leur séjour, ce qui n'est pas le cas pour l'omission du *ne*, variable considérée dans la littérature comme beaucoup mieux établie (*cf.* Figure 3).

---

13 Il nous paraît utile de préciser ici que, si nous effectuons des analyses statistiques 'à l'ancienne' (ANOVA à deux facteurs classique, sans modèles mixtes ou chi-carrés), les différences de taux de chute pour le schwa et pour le /l/ entre les deux groupes dans les analyses post-hoc sont significatives, ce qui n'est pas surprenant puisque les modèles mixtes sont calculés à partir des données brutes et prennent donc davantage en compte la variabilité individuelle, cet aspect s'étant encore renforcé dans les développements récents de ces modèles. Nous avons cependant préféré proposer, de manière très honnête, un traitement statistique en phase avec les tendances actuelles (modèles mixtes), tout en soulignant la difficulté d'appliquer cette approche dans des études portant sur des éléments caractérisés par une importante variabilité individuelle et de surcroît, dans des corpus de taille modeste.

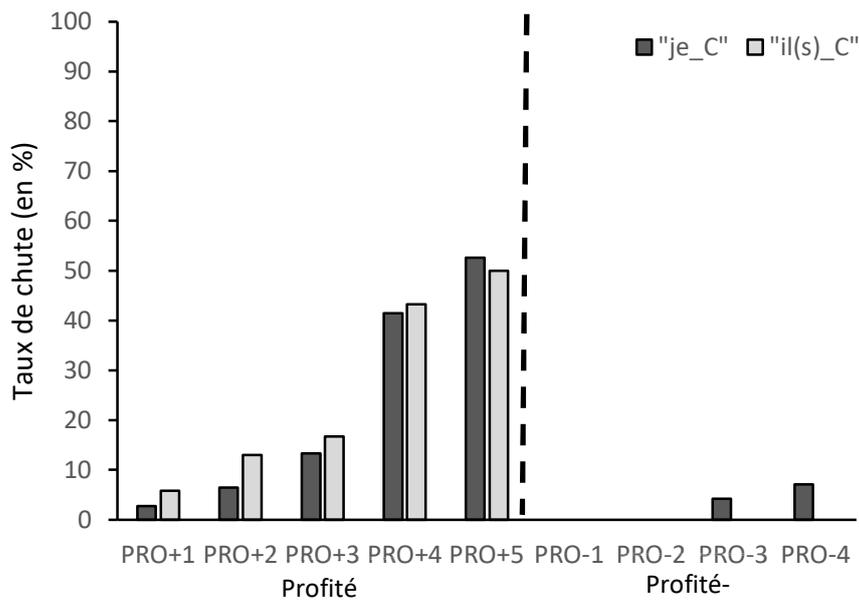


Fig. 2 : Taux de chute (en %) pour les 2 variables phoniques (*je\_C* en gris foncé et *il(s)\_C* en gris clair) pour chacun des 5 apprenants du groupe *profité+* (de PRO+1 à PRO+5, à gauche de la barre pointillée) et pour chacun des 4 apprenants du groupe *profité-* (de PRO-1 à PRO-4, à droite de la barre pointillée)

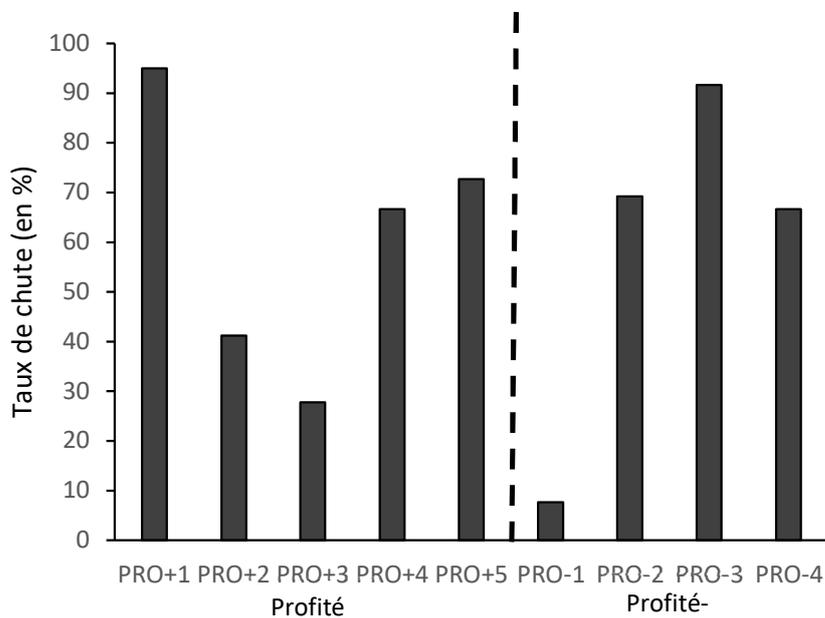


Fig. 3 : Taux de chute (en %) pour la variable morphosyntaxique (*ne*) pour chacun des 5 apprenants du groupe *profité+* (de PRO+1 à PRO+5, à gauche de la barre pointillée) et pour chacun des 4 apprenants du groupe *profité-* (de PRO-1 à PRO-4, à droite de la barre pointillée)

## 5 Discussion

Dans cette étude, nous avons tenté d'ouvrir une fenêtre sur ce qui se passe lors d'un séjour linguistique, en termes de degré de socialisation avec des natifs (*cf.* Freed *et al.* 2004 ; Diao *et al.* 2011 ; Regan 2013 ; Coleman 2015 ; Gautier/Chevrot 2015 ; Kennedy Terry 2017 ; Mitchell *et al.* 2017 ; Kennedy Terry à paraître) afin de mieux comprendre l'effet de ce facteur sur l'appropriation de la compétence sociolinguistique par les apprenants. Pour ce faire, nous avons examiné l'usage de plusieurs variables sociolinguistiques bien connues et étudiées, dans le discours d'apprenants ayant, pour certains, profité de leur séjour pour avoir beaucoup de contact avec des natifs (groupe *profité+*), alors que pour d'autres, ces contacts sont demeurés très réduits (groupe *profité-*). Nous avons ainsi analysé la production de formes négatives (présence/absence du *ne*), variable morphosyntaxique bien établie et thématifiée (*cf.* Howard *et al.* 2013), ainsi que celle de formes avec des variations phoniques possibles (présence/absence du schwa dans les formes *je\_C* ainsi que du /l/ dans *il(s)\_C*), qui représentent des variations moins bien établies (*cf.* Howard 2012), dont les locuteurs natifs sont moins conscients.

Nos résultats, bien qu'à prendre avec prudence en raison de la taille modeste du corpus examiné, montrent toutefois des tendances intéressantes. Tout d'abord, nous avons pu confirmer la hiérarchie déjà mentionnée par Regan *et al.* (2009), Howard (2012) et Howard *et al.* (2013) dans l'acquisition de ces trois variables, l'omission du *ne* de négation étant beaucoup plus présente dans les productions des 9 apprenants que la chute du schwa ou du /l/. A l'instar des études précédentes qui ont comparé l'usage de variantes informelles dans des productions d'apprenants et de natifs, on peut toutefois constater que le taux d'omission du *ne* de négation reste très inférieur à celui de locuteurs natifs dans le même type d'entretiens guidés. A titre comparatif, nous pouvons mentionner ici le taux de chute du *ne*, calculé par Isely *et al.* (2019), de 10 locuteurs natifs suisses romands, d'une tranche d'âge identique à celle des 9 apprenants de l'étude, dans une tâche d'entretien guidé très similaire à celle de la présente étude : 98.84 %<sup>14</sup>, soit un taux de chute nettement plus élevé que celui observé chez les 9 apprenants (61.29 %).

Nous montrons en outre que, si le degré de socialisation avec des natifs ne semble pas avoir un impact majeur sur l'appropriation de la variation liée au

---

14 A noter que ce taux, calculé sur la base des productions de 10 natifs jeunes suisses romands, correspond à peu près à celui observé par Hansen/Malderez (2004) sur un corpus plus large, avec, pour les plus jeunes locuteurs parisiens (15–23 ans), un taux d'omission du *ne* de 95.4 %.

*ne* de négation, il paraît jouer un rôle plus important dans l'appropriation de la variation sur le plan phonique (chute du schwa et du /l/). Ce résultat est toutefois à considérer avec précaution car nous n'avons pas réussi, avec la statistique actuelle (modèles mixtes) à le valider, en raison de la forte variabilité individuelle présente pour ces phénomènes de variation. Néanmoins, lorsque l'on observe le comportement individuel des 9 apprenants pour chacune des trois variables, on peut constater un début d'appropriation parallèle et simultané pour les deux variables phoniques, avec des pourcentages de chute allant de 2.78 % à 52.63 % pour le schwa et de 5.88 % à 50 % pour le /l/ dans le groupe *profité+*. Le parallélisme se constate de la manière suivante : l'apprenant PRO+1 fait très peu chuter le schwa et le /l/ (2.78 % et 5.88 %), alors que l'apprenant PRO+5 a un taux de chute beaucoup plus élevé pour les deux variables (52.63 % et 50 %). En revanche, dans le groupe *profité-*, la chute de ces deux éléments est quasi-inexistante : pour le schwa, les taux vont de 0 % à 7.14 %, alors qu'il n'y a aucune chute du /l/ dans ce groupe. Les coefficients de corrélation calculés entre les taux de chute des trois variables montrent que ce parallélisme n'est par contre pas présent pour l'omission du *ne* de négation, pour lequel le profil d'appropriation semble très différent, avec un impact mineur du degré de socialisation des apprenants avec des natifs durant leur séjour.

Une première piste permettant d'expliquer cette différence entre la variable morphosyntaxique et les deux variables phoniques, que nous avons déjà abordée dans l'introduction, est liée à leur différence de statut (variantes bien établies, « bien établie dans le processus de changement linguistique », selon Howard *et al.* 2013), élément auquel les apprenants paraissent sensibles (Regan *et al.* 2009 ; Howard 2012). On peut ainsi supposer qu'une variable bien établie, dont la variation se situe sur le plan morphosyntaxique de surcroît, est davantage thématifiée dans l'enseignement/apprentissage que les deux autres. Dans le cas du groupe *profité-* par exemple, cette variable pourrait être déjà en voie d'acquisition d'après l'expérience d'apprentissage dans le contexte de la salle de classe et être par conséquent beaucoup moins dépendante du contact avec des locuteurs natifs. Les taux d'omission du *ne* de négation obtenus par Howard (2012) au Temps 1, soit juste avant le départ pour un séjour d'un an en France montraient toutefois une variabilité individuelle extrême : deux des cinq apprenants examinés avaient des taux très élevés (82 % et 90 %), l'un avait un taux très bas (13 %), alors que les trois autres maintenaient systématiquement le *ne*. Une analyse fine du matériel pédagogique utilisé en Irlande et des pratiques et représentations des enseignants devrait ainsi être menée afin de mieux comprendre ces résultats.

Le contenu des entretiens avec les apprenants fournit également des pistes d'interprétation possibles concernant cette différence entre les trois structures examinées. Il est en effet intéressant de constater que l'omission du *ne* de négation a été thématisée spontanément à plusieurs reprises par les apprenants lors des entretiens, alors qu'ils ne font aucune mention de la variation phonique, ni pour le schwa, ni pour le /l/. L'analyse qualitative du contenu des entretiens a ainsi permis de compléter les résultats obtenus sur la base de l'observation des réalisations des apprenants. Cette analyse fait émerger un autre phénomène intéressant dans le cas du *ne* de négation, à savoir le statut conféré à cette variable et les représentations qui y sont liées.

En effet, bien qu'elle soit établie depuis longtemps et connue des natifs (*cf.* Armstrong/Smith 2002 ; Regan *et al.* 2009), la chute du *ne* de négation est communément perçue comme relevant d'un style de langue familier et est « l'un des stéréotypes les plus fréquemment soulignés comme signe d'un discours négligé » (Gadet 1989 : 127). Il est donc envisageable de penser que cette variable fait probablement aujourd'hui encore l'objet de débat sur le 'bien parler' et sur la forme correcte ou incorrecte de la négation dans la langue orale. Tyne (2012), après avoir rapporté que les travaux portant sur les apprenants guidés ont systématiquement montré une tendance à être « trop formels », se demande en effet « s'il est vraiment souhaitable qu'ils ne le soient pas », les récits d'apprenants qui se sont vu corriger par des natifs lorsqu'ils emploient des formes qu'il qualifie d'« ordinaires de la langue cible » faisant « légion ». Ce sont donc davantage les représentations des enseignants eux-mêmes qui posent problème et renvoient à ce que souligne Detey (2017) et que nous avons mentionné au début de ce chapitre (*cf.* section 2), à savoir que peu d'enseignants ont une idée « (socio)linguistiquement informée de ce qu'est la variation linguistique en français oral ».

Nos données font écho à ces observations. L'une des participantes du groupe *profité+* (PRO+3), qui a séjourné 8 mois à Montréal, explique ainsi s'être vue explicitement corrigée dans sa manière de parler une fois de retour en classe dans son université à Dublin. Si elle thématise ici davantage la prononciation et donc l'accent québécois, elle l'associe avec le fait de faire chuter des mots, ce qu'elle place sur le même plan que des « erreurs », l'ensemble de ces éléments pouvant, selon elle, nuire à l'intelligibilité du message :

parce que quand j'ai retourné en Irlande j'étais dans les cours et j'ai remarqué que je parle avec un accent un peu différent que les autres mais aussi j'ai gardé mon accent de français standard parce que quand je fais des \*orals\* des examens \*orals\* c'est important que je fais pas des erreurs que je chute pas des mots parce que ça

dérange la compréhension [...] il y a j'ai eu une prof qui m'a dit 'tu peux pas dire ça tu dois prononcer comme ça'

Nos données révèlent en outre que les apprenants sont pleinement conscients de la différence des variantes utilisées par les natifs en contexte naturel et celles privilégiées par les enseignants en classe de langue et que, dans le cadre de leurs études, ils doivent se conformer aux attentes des enseignants. L'une des participantes a en effet mentionné que maintenant qu'elle est de retour à Dublin après un séjour, elle souhaite demander l'avis d'un enseignant de son université car elle ne sait pas si elle peut supprimer les *ne* de négation dans le contexte de ses études universitaires en français langue étrangère.

Cette conscience de la différence et des attentes n'est toutefois pas l'apanage des 5 apprenants du groupe *profité+*. Une des apprenantes du groupe *profité-*, qui a séjourné à Angers pendant 10 mois (PRO-2), exprime son malaise de s'être habituée à des formes qui ne sont pas acceptées dans le contexte de la classe de langue. Elle cite l'exemple précis de l'omission du *ne* de négation, qu'elle pratique à un taux de 69.23 % au cours de l'entretien, ce qui ne l'empêche pas d'en avoir une représentation négative :

Pendant ma deuxième année [...] les profs ont toujours dit 'ne blabla pas' ou 'ne pas' et en France toujours il dit 'je sais pas' et c'est un mal chose probablement pour mes études mais j'ai l'habitude maintenant de ne pas dire le 'ne'

Ces exemples font écho aux constatations de Coveney (1998), qui, dans une étude portant sur la conscience de natifs et de non-natifs des contraintes liées à l'omission du *ne*, a montré que les apprenants anglophones semblent avoir une conscience plus marquée de ces contraintes que les natifs. Il suggère donc que, à un stade très avancé de l'apprentissage, les apprenants surveillent davantage leur discours que les natifs, ce qui pourrait se profiler dans le futur de nos apprenants au vu des observations ci-dessus.

Certains apprenants ont toutefois des représentations positives de l'omission du *ne* de négation. L'une des participantes, qui a séjourné 6 mois à Paris (PRO+1) et dont le taux de chute du *ne* est le plus élevé de notre corpus (95 %), se représente le fait de conserver le *ne* de négation comme un trait langagier la catégorisant comme une non native :

Je crois que [pour] les gens c'est plus évident que tu es une étrangère si tu dis 'je ne ne ne'

Il est intéressant de constater que cette participante est la seule qui a fait un séjour en tant que jeune fille au pair et qui ne vivait donc pas dans une résidence d'étudiants mais dans une famille issue d'une classe sociale plutôt aisée. Elle

a beaucoup côtoyé les grands-parents des enfants dont elle s'occupait, couple qui semble représenter pour elle un modèle d'usage 'correct' de la langue. Le fait qu'ils omettent le *ne* de négation semble appuyer sa réflexion qu'il s'agit là d'une variante « ordinaire » pour reprendre les termes de Tyne (2012).

Cette réflexion reflète par ailleurs l'importance que peut représenter l'appartenance à la communauté de locuteurs francophones pour les apprenants et renvoie à l'implication sociale que revêt l'usage de l'une ou l'autre des variantes. Si, d'une part, la chute du *ne* semble considérée comme peu adéquate par les apprenants dans le cadre de leurs études universitaires, le maintien de cet élément est d'autre part envisagé comme un élément catégorisant le locuteur comme étranger et ne lui permettant pas de s'identifier à la communauté de locuteurs de la langue cible. L'importance de l'implication de la variation sociale et stylistique chez les locuteurs a été soulignée par Labov (1972), qui oppose « sens référentiel » (angl. *referential meaning*) et « signification sociale » (angl. *social significance*). Les extraits ci-dessus illustrent que la variation autour du *ne* peut revêtir une signification et une valeur sociales importantes pour les participants, ce qui les amène à ajuster et à reconsidérer son usage en fonction de celles-ci.

## 6 Conclusion

Ainsi, si être « dans le bain » (Regan 1995) est nécessaire pour s'approprier la compétence sociolinguistique, il semble toutefois urgent de parvenir à réconcilier le contexte guidé avec la réalité des usages. Les apprenants ne devraient en effet pas être tirillés entre des variantes qu'ils se sont appropriés lors d'un séjour linguistique et qui peuvent parfois aller jusqu'à leur conférer un sentiment d'appartenance à la communauté des locuteurs natifs et le rejet et la dévalorisation de ces mêmes variantes dans le contexte universitaire, si elles sont employées de manière appropriée. Si l'objectif de pouvoir utiliser un type de discours adéquat au contexte implique justement de pouvoir différencier les contextes, les apprenants ne devraient pas se heurter à des représentations erronées de la part des enseignants sur les usages réels en vigueur dans la langue orale, ou en tout cas des injonctions pédagogiques trop restrictives et potentiellement entravantes.

Ainsi, comme le soulignent Dewaele et Regan (2002), un enseignement explicite de la variation sociolinguistique en classe de langue (*cf.* notamment Lyster 1994), combiné par exemple aux ressources pédagogiques récentes issues des grands corpus oraux de français (*cf.* notamment Detey *et al.* 2010 ; Detey *et al.* 2016 ; André 2019 ; Etienne/Jouin 2019), constitue une piste intéressante. Elle

a l'avantage de permettre à des étudiants qui n'ont pas l'opportunité d'effectuer un séjour en milieu francophone de tout de même développer leur compétence sociolinguistique. Toutefois, cette piste ne suffit pas. Les remarques de Detey (2017) mentionnées dans l'introduction prennent en effet ici tout leur sens. L'introduction de la variation en classe de langue étrangère ne peut en effet s'effectuer que « de manière construite et raisonnée » en fonction « du profil des apprenants, de leur stade d'apprentissage et de leurs objectifs » et devra passer également par une meilleure formation des enseignants dans ce domaine ainsi que par le développement de dispositifs adéquats.

## Références

- Adamson, Hugh D./Regan, Vera (1991) : « The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language », in : *Studies in Second Language Acquisition* 13, 1–22.
- André, Virginie (2019) : « Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences langagières », in : Gajo, Laurent *et al.* (eds.) : *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Berne : Lang, 209–233.
- Armstrong, Nigel/Smith, Alan (2002) : « The influence of linguistics and social factors on the recent decline of French 'ne' », in : *Journal of French Language Studies* 12(1), 23–41.
- Ashby, William (1984) : « The elision of /l/ in French-clitic pronouns and articles », in : Pulgram, Ernst (ed.) : *Romanitas: Studies in Romance Linguistics*, Ann Arbor : University of Michigan Press, 1–16.
- Atkinson, Dwight (2002) : « Toward a sociocognitive approach to second language acquisition », in : *Modern Language Journal* 86(4), 525–545.
- Avanzi, Mathieu/Béguelin, Marie-José/Diémoz, Federica (2016) : *Corpus n° 15, Corpus de français parlé et français parlé des corpus*, Alessandria : Edizioni dell'Orso.
- Blanche-Benveniste, Claire (2003) : « La langue parlée », in : Yaguello, Marina (ed.) : *Le grand livre de la langue française*, Paris : Seuil, 317–344.
- Boersma, Paul/Weenink, David (2019) : *Praat : doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org/> (01/01/2019).
- Campbell, Rikki (2015) : « Life post-study abroad for the Japanese language learner : Social networks, interaction and language usage », in : Mitchell, Rosamond *et al.* (eds.) : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, Amsterdam : The European Second Language Association, 241–262.
- Chalier, Marc (2018) : « Quelle norme de prononciation au Québec ? Attitudes, représentations et perceptions », in : *Langage et société* 163(1), 121–144.

- Coleman, James A. (2015) : « Social circles during residence abroad : what students do, and who with », in : Mitchell, Rosamond *et al.* (eds.) : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, Amsterdam : The European Second Language Association, 33–52.
- Coquillon, Anne-Lise/Durand, Jacques (2010) : « Le français méridional : éléments de synthèse », in : Detey, Sylvain *et al.* (eds.) : *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone. Ressources pour l'enseignement*, Paris : Ophrys, 185–197.
- Coveney, Aidan (1998) : « Awareness of linguistic constraints on variable 'ne' omission », in : *Journal of French Language Studies* 8(2), 159–187.
- Detey, Sylvain (2017) : « La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité », in : Jeng, An-Chyun *et al.* (eds) : *Echanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*, New Taipei City : Tamkang University Press, 93–114.
- Detey, Sylvain/Durand, Jacques/Laks, Bernard/Lyche, Chantal (2010) : *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone : ressources pour l'enseignement*, Paris : Ophrys.
- Detey, Sylvain/Durand, Jacques/Laks, Bernard/Lyche, Chantal (2016) : *Varieties of spoken French*, Oxford : Oxford University Press.
- Detey, Sylvain/Kawaguchi, Yuji (2008) : « Interphonologie du Français Contemporain (IPFC). Récolte automatisée des données et apprenants japonais », *Journées PFC : Phonologie du français Contemporain : variation, interfaces, cognition*, Paris, 11–13 décembre 2008.
- Detey, Sylvain/Lyche, Chantal/Racine, Isabelle/Schwab, Sandra/Le Gac, David (2016) : « The notion of norm in spoken French : production and perception », in : Detey, Sylvain *et al.* (eds.) : *Varieties of Spoken French*, Oxford : Oxford University Press, 55–67.
- Detey, Sylvain/Racine, Isabelle/Kawaguchi, Yuji/Zay, Françoise (2016) : « Variation among non-native speakers : The Interphonology of Contemporary French », in : Detey, Sylvain *et al.* (eds.) : *Varieties of spoken French*, Oxford : Oxford University Press, 491–502.
- Dewaele, Jean-Marc/Regan, Vera (2002) : « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable du 'ne' », in : *Journal of French Language Studies* 12(2), 123–148.
- Diao, Wenhao/Freed, Barbara F./Smith, Leigh (2011) : « Confirmed beliefs or false assumptions ? A study of home stay experiences in the French study abroad context », *Frontiers : The interdisciplinary journal of study abroad* 21, 109–142.
- Etienne, Carole/Jouin, Emilie (2019) : « Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction », in : Gajo, Laurent *et al.* (eds.) : *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*, Berne : Lang, 225–240.

- Freed, Barbara F. (1995) : *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam : Benjamins.
- Freed, Barbara F./Segalowitz, Norman/Dewey, Dan P. (2004) : « Context of learning and second language fluency in French : Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs », in : *Studies in Second Language Acquisition* 26(2), 275–301.
- Gadet, Françoise (1989) : *Le français ordinaire*, Paris : Armand Colin.
- Gadet, Françoise (2007) : *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.
- Gautier, Rozenn/Chevrot, Jean-Pierre (2015) : « Social networks and acquisition of sociolinguistic variation in a study abroad context : A preliminary study », in : Mitchell, Rosamond *et al.* (eds.) : *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, Amsterdam : The European Second Language Association, 169–184.
- Geeslin, Kimberly L./Long, Avizia Yim (2014) : *Sociolinguistics and second language acquisition*, New York : Routledge.
- Giroud, Anick/Surcouf, Christian (2016) : « De ‘Pierre, combien de membres avez-vous ?’ à ‘Nous nous appelons Marc et Christian’ : réflexions autour de l’authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants », in : *Actes du 5<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française 2016*, 1–18.
- Hansen, Anita Berit (1994) : « Etude du E caduc – stabilisation en cours et variations lexicales », in : *Journal of French Language Studies* 4, 25–54.
- Hansen, Anita Berit (2000) : « Le E caduc interconsonantique en tant que variables sociolinguistique : une étude en région parisienne », in : *Linx* 42, 45–58.
- Hansen, Anita Berit/Malderez, Isabelle (2004) : « Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel », in : *Langage et Société* 107, 5–30.
- Howard, Martin (2012) : « The advanced learner’s sociolinguistic profile : On issues of individual differences, second language exposure conditions, and type of sociolinguistic variable, in : *The Modern Language Journal* 96(1), 20–33.
- Howard, Martin/Mougeon, Raymond/Dewaele, Jean-Marc (2013) : « Sociolinguistics and second language acquisition », in : Bayley, Robert *et al.* (eds.) : *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, New York : Oxford University Press, 340–359.
- Hymes, Dell H. (1972) : « On communicative competence », in : Pride, John B./Holmes, Janet (eds.) : *Sociolinguistics : Selected readings*, Harmondsworth : Penguin Books, 269–293.
- Isabelli-García, Christina (2006) : « Study abroad social networks, motivations and attitudes : Implications for second language acquisition », in : DuFon, Margaret A./Churchill, Eton (eds.) : *Language learners in study abroad context*, Clevedon, UK : Multilingual Matters, 231–258.

- Isely, Romain/Didelot, Marion/Racine, Isabelle (2019) : « Le schwa, une fenêtre ouverte sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en FLE », in : Journée d'études *Variation et enseignement/apprentissage des langues*, Université de Neuchâtel, 3 mai 2019.
- Isely, Romain/Racine, Isabelle/Detey, Sylvain/Andreassen, Helene N./Eychenne, Julien (2018) : « Le rôle de l'immersion dans l'apprentissage du schwa chez les apprenants alémaniques avancés de FLE », in : *Actes du colloque CMLF2018*, Université de Mons, 9–13 juillet 2018, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607010>.
- Kennedy Terry, Kristen, M. (2017) : « The emergence of sociolinguistic variation in L2 French learners during study abroad », in : *Studies in Second Language Acquisition* 39(3), 553–578.
- Kennedy Terry, Kristen, M. (à paraître) : « Sociolinguistic variation in L2 French : What schwa elision patterns reveal about language acquisition during study abroad », in : R. Bayley *et al.* (eds) : *Linguistic variation in second and heritage languages : Crosslinguistic perspectives*, Amsterdam : Benjamins.
- Kinginger, Celeste (2009) : *Language learning and study abroad : A critical reading of research*, Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Labov, William (1972) : *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Laks, Bernard (1980) : *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de linguistique française*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris VIII-Vincennes.
- Laks, Bernard (2002) : « Description de l'oral et variation : la phonologie et la norme », in : *L'information grammaticale* 94, 5–10.
- Liégeois, Loïc/Saddour, Inès/Chabanal, Damien (2012) : « L'élosion du schwa dans les interactions parents/enfant : étude de corpus », in : *Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-Recital*, volume 1, 313–320.
- Lyster, Roy (1994) : « The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students's sociolinguistic competence », in : *Applied Linguistics* 15(3), 263–287.
- Malécot, André (1976) : « The effect of linguistic and paralinguistic variables on the elision of the French mute-e », in : *Phonetica* 33, 93–112.
- Mitchell, Rosamond/Tracy-Ventura, Nicole/McManus, Kevin (2017) : *Anglophone students abroad : Identity, social relationships and language learning*, Londres : Routledge.
- Mougeon, Raymond/Nadasdi, Terry/Rehner, Katherine (2002) : « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par des apprenants avancés du FL2 ou FLE », in : *Acquisition et Interaction en Langue étrangère (AILE)* 17, 7–50.
- Mougeon, Raymond/Nadasdi, Terry/Rehner, Katherine (2010) : *The sociolinguistic competence of immersion students*, Bristol : Multilingual Matters.

- Ortega, Lourdes (2011) : « SLA after the social turn : Where cognitivism and its alternative stand », in : Atkinson, Dwight (ed.) : *Alternative approaches to second language acquisition*, New York : Routledge, 167–180.
- Racine, Isabelle (2008) : *Les effets de l'effacement du schwa sur la production et la perception de la parole en français*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Genève.
- Racine, Isabelle/Detey, Sylvain/Zay, Françoise/Kawaguchi, Yuji (2012) : « Des atouts d'un corpus multitâches pour l'étude de la phonologie en L2 : l'exemple du projet 'Interphonologie du français contemporain' (IPFC) », in : Kamber, Alain/Skupien, Carine (eds) : *Recherches récentes en FLE*, Berne : Lang, 1–19.
- Racine, Isabelle/Grosjean, François (2002) : « La production du E caduc facultatif est-elle prévisible ? Un début de réponse », in : *Journal of French Language Studies* 12, 307–326.
- Racine, Isabelle/Zay, Françoise/Detey, Sylvain/Kawaguchi, Yuji (2011) : « De la transcription de corpus à l'analyse interphonologique : enjeux méthodologiques en FLE », in : Col, Gilles/Osu, Sylvester N. (eds) : *Travaux Linguistiques du CerLiCO* 24, Rennes : PUR, 13–30.
- Regan, Vera (1995) : « The acquisition of sociolinguistic native speech norms », in : Barbara F. Freed (ed.) : *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam/Philadelphie : Benjamins, 245–267.
- Regan, Vera (2003) : « L'acquisition de la variation native par les apprenants L2 pendant un séjour dans la communauté linguistique native et dans la salle de classe : le cas des apprenants irlandais du Français langue seconde », in : *The Journal of Educational Thought* 37(3), 283–301.
- Regan, Vera (2013) : « Variation », in : Herschensohn, Julia/Young-Scholten, Martha (eds.) : *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press, 272–291.
- Regan, Vera/Howard, Martin/Lemée, Isabelle (2009) : *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*, Bristol : Multilingual matters.
- Rehner, Katherine/Mougeon, Raymond (1999) : « Variation in the spoken French of immersion students : To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question », in : *The Canadian Modern Language Review* 56(1), 124–154.
- Tennant, Jeff (2016) : « Les anglophones », in : Detey, Sylvain *et al.* (eds.) : *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, Paris : CLE International, 97–102.
- Thomas, Alain (2002) : « La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé », in : *Acquisition et Interaction en Langue étrangère (AILE)* 17, 101–121.
- Tyne, Henry (2009) : « Style in L2 : the icing on the cake ? », in : Labeau, Emmanuelle/Myles, Florence (eds.) : *The advanced learner variety : The case of French*, Berne : Lang, 243–268.

- Tyne, Henry (2012) : « La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2 », in : *Le français d'aujourd'hui* 176, 103–112.
- Vialleton, Elodie/Lewis, Tim (2014) : « Reconsidering the authenticity of speech in French language teaching : theory, data, methodology, and practice », in : Tyne, Henry *et al.* (eds.) : *French through corpora : Ecological and data-driven perspectives in French language studies*, Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 293–316.
- Waugh, Linda R./Fonseca-Greber, Bonnie (2002) : « Authentic materials for everyday spoken French : corpus linguistics vs French textbooks », in : *Arizona Working Papers in SLAT* 9, 114–127.
- Weber, Corinne (2006) : « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », in : *Le français dans le monde* 345, 31–33.