



**HAL**  
open science

# Variation et restauration stylistiques en Français Langue Étrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style

Gabriela Viana dos Santos

► **To cite this version:**

Gabriela Viana dos Santos. Variation et restauration stylistiques en Français Langue Étrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style. Linguistique. 2014. dumas-01066897

**HAL Id: dumas-01066897**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01066897v1>

Submitted on 26 Sep 2014

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

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



# **Variation et restauration stylistiques en Français Langue Etrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style**

**VIANA DOS SANTOS  
Gabriela**

Sous la direction de Jean Pierre CHEVROT et Laurence BUSON

UFR LLASIC  
Département Sciences du Langage et FLE  
Laboratoire LIDILEM

---

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014





# **Variation et restauration stylistiques en Français Langue Etrangère : approche exploratoire des représentations cognitives du style**

**VIANA DOS SANTOS  
Gabriela**

Sous la direction de Jean Pierre CHEVROT et Laurence BUSON

UFR Science du Langage  
Département Nom du département

---

Mémoire de master 2 recherche

Spécialité ou Parcours : Français langue étrangère

Année universitaire 2013-2014

## **Remerciements**

Je tiens d'abord à remercier Jean-Pierre Chevrot et Laurence Buson qui ont accepté de diriger ce mémoire de deuxième année. Merci beaucoup pour la confiance, les conseils, la disponibilité et les retours critiques qui m'ont énormément aidé à grandir en tant qu'étudiante-chercheuse.

Je tiens aussi à remercier Nadia Boulkhalfa, Isabelle Rousset et Mme Trevisi pour leurs précieux conseils qui m'ont fait suivre le bon chemin.

Je remercie également mon entourage. Un grand merci à Anne et Véro, mes fidèles relectrices et grandes amies. Nadja et Serge, merci pour leur aide informatique et camaraderie. Djedjiga, merci pour les encouragements et pour son amitié. Un merci très spécial à Raz, pour son soutien, encouragement et présence constantes.

En dernier lieu, je tiens à remercier ma famille. C'est grâce à eux qu'aujourd'hui je peux poursuivre mes rêves et faire mes études en France. C'est à eux également que je dédie ce travail, avec tout mon amour.

## DÉCLARATION

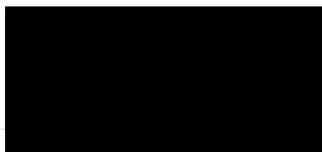
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

**NOM** : VIANA DOS SANTOS

**PRENOM** : GABRIELA

**DATE** : 22 MAI 2014

**SIGNATURE** :



# Table des matières

Remerciements .....	iii
Table des matières .....	v
Table des illustrations.....	vi
<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. LA VARIATION SOCIOLINGUISTIQUE.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. ETUDES SUR LE STYLE.....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Le style dans l'acquisition de la langue maternelle .....	7
1.1.2. Le style lors de l'acquisition de la langue seconde.....	11
<b>1.2. REPRÉSENTATION COGNITIVE DU STYLE.....</b>	<b>20</b>
1.2.1. Une expérimentation mettant en évidence le processus de restauration stylistique en langue maternelle .....	22
1.2.2. Représentation cognitive en langue seconde .....	24
<b>1.3. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES .....</b>	<b>25</b>
<b>2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. DONNÉES SOCIALES .....</b>	<b>27</b>
2.1.1. Profil des Apprenants.....	28
2.1.2. Réseau Social .....	31
<b>2.2. DONNÉES LANGAGIÈRES.....</b>	<b>31</b>
2.2.1. La méthode d'imitation immédiate .....	32
2.2.2. Les énoncés .....	33
2.2.3. Les variables .....	37
2.2.4. Le lexique .....	40
<b>3. ANALYSE ET RÉSULTATS .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1. EXISTENCE DE LA RESTAURATION STYLISTIQUE CHEZ LES APPRENANTS.....</b>	<b>43</b>
3.1.1. Les énoncés stylistiquement modifiés .....	43
3.1.2. Interaction entre restauration stylistique et formalité du contexte .....	45
<b>3.2. LES FACTEURS INFLUANT LA RS CHEZ LES APPRENANTS.....</b>	<b>46</b>
3.2.1. Des facteurs sociaux.....	47
3.2.2. Les facteurs liés à l'apprentissage .....	48
<b>3.3. RETOUR SUR LE TEST DE RÉPÉTITION .....</b>	<b>51</b>
3.3.1. Le nombre de mots répétés à l'identique.....	52
3.3.2. Maintien du contexte des variables sociolinguistiques.....	55
3.3.3. Les difficultés ponctuelles.....	58
3.3.4. Énoncés servant de base pour un test plus adapté aux apprenants.....	60
<b>CONCLUSION ET PROLONGEMENTS .....</b>	<b>63</b>
<b>1. LA RESTAURATION STYLISTIQUE EN FLE.....</b>	<b>63</b>
1.1. LA RESTAURATION ET LE RÉSEAU SOCIAL .....	65
1.2. LA RESTAURATION ET LE SÉJOUR D'ÉTUDE À L'ÉTRANGER.....	66
<b>2. PERSPECTIVES.....</b>	<b>67</b>
Bibliographie .....	68
Table des annexes.....	72

## Table des illustrations

Figure 1 : Processus de perception des variétés stylistiques, d'après Buson et <i>al</i> (2014).....	22
Tableau 1 : Profil des apprenants .....	30
Tableau 2 : Réseau social des apprenants .....	31
Tableau 3 : Variables sociolinguistiques utilisées dans la tâche de répétition .....	33
Tableau 4 : Énoncés homogènes .....	35
Tableau 5 : Énoncés non homogènes .....	36
Tableau 6 : Exemple de production attendue lors de la tâche de répétition dans un contexte non homogène (dans l'input la particule négative « ne » est absente alors que le lexique et le contexte sont formels) .....	43
Figure 3 : Répétitions non identiques au modèle entendu, en fonction de l'homogénéité stylistique de l'énoncé.....	44
Tableau 7 : Comparaison des énoncés homogènes et non homogènes selon la formalité de l'énoncé .....	46
Tableau 8 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et l'âge des apprenants.....	48
Tableau 9 : Corrélation entre le degré de restauration total et le nombre d'année d'études en français .....	49
Tableau 10 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et le nombre d'année d'études en langue française .....	49
Tableau 11 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et les compétences à l'oral auto-évaluées .....	50
Tableau 12 : Pourcentage de mots répétés à l'identique .....	54
Tableau 13 : Pourcentage de la variable maintenue .....	57
Tableau 14 : Énoncés sélectionnés pour un prochain test .....	61

### **Pronominais<sup>1</sup>**

Dê-me um cigarro  
Diz a gramática do  
professor e do aluno  
E do mulato sabido  
Mas o bom negro e o bom  
branco  
Da Nação Brasileira  
Dizem todos os dias  
Deixa disso camarada  
Me dá um cigarro

*Oswald de Andrade (1945)*

---

<sup>1</sup>Ce poème, écrit en langue portugaise, fait référence à la règle grammaticale de la place des pronoms personnels. Dans la norme standard, formelle, le pronom personnel se place après le verbe (Dê-**me**), quand ce dernier vient en début de phrase. Cependant, dans les contextes informels, les brésiliens le placent souvent avant le verbe (**Me** dá). **Pronominaux** *Donne-moi une cigarette/ Dit la grammaire du professeur et de l'élève/ et du mulâtre savant/ Mais le bon noir et le bon blanc/ De la nation brésilienne/ Disent tous les jours/ Laisse tomber mon gars/ Donne une cigarette.*

## Introduction

Depuis les années 1970, les *variations stylistiques* font l'objet de recherches approfondies dans le domaine de la sociolinguistique. Ces recherches, notamment celle de Labov (1972) sur la communauté de l'île de Martha's Vineyard, ont cherché à comprendre quels sont les facteurs qui influent sur les choix sociolinguistiques inconscients des locuteurs et comment ces derniers perçoivent les différences stylistiques au sein de leur groupe. Les travaux qui suivront concerneront d'abord l'étude du style socio-stylistique en langue maternelle et puis l'étude en langue seconde.

Parmi les travaux variationnistes en langue maternelle, quelques uns (Fischer, 1958 ; Nardy, 2008 ; Buson, 2009 ; etc.) se sont penchés sur l'acquisition des accommodations stylistiques par des enfants. Ces travaux montrent que très précocement les enfants font varier leur usage des variables sociolinguistiques en fonction de la formalité de la situation (Nardy et *al.*, 2013). Dès l'âge de 3, 4 ans, les jeunes enfants utilisent davantage des variantes standards dans les situations formelles.

En langue seconde, pour comprendre comment s'opère l'acquisition stylistique, les chercheurs se sont tournés vers la production des apprenants. Plus spécifiquement, les études en français langue étrangère (FLE) (Regan, 1995, 1996, 1997 ; Regan & Dewaele, 2012 ; Howard, 2004) ont mesuré et comparé les productions des allophones aux productions des natifs. Ils ont constaté qu'il existe un écart important entre ces deux productions et que les allophones utilisent généralement un style beaucoup plus formel. Cette différence pose problème lorsque les apprenants font face à la norme sociolinguistique native. En effet, lors des séjours d'étude au pays de la langue cible les étudiants peuvent se sentir déphasés, voire perdus, devant une pluralité stylistique qu'ils ne maîtrisent pas.

Cet écart entre les productions des natifs et des allophones est l'objet d'attention et de discussions dans le milieu didactique. L'une des prémisses du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL, 2000) concerne le développement des compétences sociolinguistiques en langue cible. En effet, l'apprentissage d'une langue doit comporter des éléments qui favorisent la perception du style et qui incitent les apprenants à la souplesse stylistique pour éviter des difficultés d'adaptation lors de l'immersion dans des pays étrangers.

Jusqu'à présent, les recherches en langue seconde ne sont pas encore arrivées à un consensus quant à la cause de l'écart entre les productions des allophones et des natifs. Certains auteurs défendent l'idée que l'écart résulte du fait que les apprenants sont « monostyles », c'est-à-dire, qu'ils ne disposent que d'un seul style (Regan & Dewaele, 2012). D'autres auteurs défendent l'idée qu'en langue seconde la production des variantes sociolinguistiques est davantage liée au contexte syntaxique des phrases (Howard, 2014).

Les recherches les plus récentes se sont penchées sur l'acquisition stylistique dans le contexte de séjour d'études dans le pays de la langue cible. Ces travaux ont analysé les différences entre la production des apprenants avant, durant et après leur séjour linguistique (Chevrot & Gautier, 2012 ; Van Compernelle, 2013). Toutefois, ces recherches n'ont pas exploité la façon dont les apprenants des langues étrangères perçoivent le style, ni la façon dont ils construisent des représentations cognitives du style. En déchiffrant les mécanismes qui aboutissent à la représentation cognitive du style chez des apprenants allophones, il est possible que nous puissions mieux comprendre leur perception du style, et contribuer au développement de stratégies pédagogiques efficaces en ce qui concerne leur capacité à s'adapter aux différentes situations.

Afin d'aborder les représentations cognitives du style chez les apprenants, nous avons mené une étude exploratoire auprès de 67 étudiants étrangers en séjour universitaire à Grenoble. Basés sur la méthode expérimentale de Buson et *al.*(2014) avec des natifs, l'objectif de notre étude est de vérifier l'existence de schémas stylistiques chez des allophones et de comprendre quels sont les facteurs qui influent sur la construction de ces derniers. Telle est précisément la question qui fait l'objet de ce mémoire.

Notre mémoire est divisé en 3 parties. La première présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous ouvrirons cette partie par une approche générale de la *variation sociolinguistique*. Nous aborderons ensuite les *études sur le style* en langue maternelle, puis en langue seconde. Ensuite, nous présenterons le phénomène de la restauration stylistique en langue maternelle et les méthodes utilisées par Buson et *al.* (2014) pour le mettre en évidence. Pour clore cette partie théorique, nous énoncerons nos hypothèses.

La seconde partie a comme but la présentation du cadre méthodologique adopté pour recueillir et analyser les données langagières issues de la méthode de Buson et *al.*

(2014) (tâche de répétition immédiate), et les données sociales issues d'un questionnaire réalisé avec notre groupe de recherche.

Dans la troisième partie, nous rendrons compte des résultats issus de l'analyse des données. Nous nous demanderons notamment si les apprenants ont construit des schémas de style formel et informel et si cette construction est reliée à la structure de leur réseau social en France et à leur niveau en français. Enfin, nous présenterons les perspectives vers lesquelles notre travail s'achemine. Nous nous demanderons comment la méthodologie de Buson et *al.* (2014) peut être améliorée pour mieux correspondre au niveau de français des apprenants. Pour finir, nous esquisserons quelques perspectives didactiques qui seraient à développer dans un autre travail.

# 1. La Variation Sociolinguistique

La *Sociolinguistique* regroupe les études sur une personne ou sur une communauté linguistique, dans un contexte social ou une région spécifique. Dans ce cadre, les travaux portent sur l'usage, la structure et l'évolution du langage, en lien avec les caractéristiques sociales ainsi qu'avec les productions issues des contextes interactionnels (Dumond, 1992).

L'approche dite variationniste concerne plus précisément les travaux sur le *changement linguistique*. Cette approche, initiée par Labov (1972) est centrée sur l'alternance entre les formes du langage nommées « standard » et « non-standard », dont la concurrence peut aboutir au changement. Au sens large, les variantes standards sont souvent liées au prestige et au niveau d'étude, tandis que les variantes non-standards sont liées à la sociabilité ou à la rudesse (Lafontaine, 1986 ; Trudgill, 1975).

Les recherches sur la variation concernent essentiellement le langage parlé. L'étude initiale la plus connue est celle de Labov (1976) sur la communauté linguistique de l'île de Martha's Vineyard. Ce dernier a tenté de comprendre les raisons du changement phonétique au sein de cette communauté en ce qui concerne la diphthongaison en langue anglaise. Le chercheur s'est posé trois questions différentes : l'origine des variations sociolinguistiques, l'étendue et la propagation des changements, leur régularité. Il s'est aperçu qu'une des raisons du changement était les pressions sociales qui, selon lui, exercent sur la langue une influence directe. Il a également essayé de comprendre dans ses études comment les facteurs sociaux peuvent modifier les règles phonologiques et grammaticales. Il a aussi mis en relation la diversité et le changement linguistiques dans un cadre où le langage est perçu sous l'angle de son évolution adaptative.

Labov définit la variation stylistique par les « modifications au moyen desquelles un locuteur adapte son langage au contexte immédiat de son acte de parole » (1976 : 366). Il présuppose que grâce à la variation sociale et stylistique, nous pouvons choisir de dire « la même chose » de différentes façons. Certains auteurs comme Eckert (2008) s'opposent néanmoins en partie à cette conception labovienne. Dans son article *Variation and indexical field*, cette auteure défend l'idée selon laquelle le style n'est pas la façon de dire différemment la même chose, mais différentes façons d'être qui impliquent de dire les choses différemment :

« The view of style I present here precludes the separation of form from content, for the social is eminently about the content of people's lives. Different ways of saying things are intended to signal different ways of being, which includes different potential things to say! » (2008 :456)

En passant en revue la littérature sur le style, Coupland (2007 : 10) affirme que le terme *stylistique* s'est popularisé dans les années 50 avec les études sur les formes du langage textuel, écrit et parlé. Le chercheur évoque deux auteurs qui ont marqué les études sur le style : Joos et Jakobson. Joos (1962, cité par Coupland, 2007 :10) étudie dans son livre « The five clocks » les caractéristiques linguistiques, les niveaux et fonctions du langage dans l'anglais écrit et parlé. Pour qualifier le contexte de communication, il utilise les termes *frozen*, *formal*, *consultative*, *casual* et *intimate*. L'auteur vérifie l'impact des ces degrés de familiarité sur le style communicatif.

A propos de Jakobson, Coupland affirme qu'il a été le premier auteur à formuler les questions stylistiques d'une façon cohérente. Il s'agit d'une théorie qui examine les fonctions du langage par rapport au message transmis dans son contexte de production. Jakobson a distingué les fonctions du langage : fonction émotive, fonction conative, fonction métalinguistique, fonction poétique et fonction phatique, chaque contexte de production générant une fonction dominante dans les énoncés. Le locuteur s'adapte selon les situations imposées par le contexte afin de se faire comprendre et transmettre le message qu'il veut faire passer. Toutefois, la conception de Jakobson, théoricien de la poésie, ne considère pas les dimensions interactionnelles ni les contextes de production ou les relations interpersonnelles. Sa façon de voir la stylistique, selon Coupland, est technique et formaliste.

D'autres concepts intéressent le champ de la variation stylistique, les notions de dialecte et de registre. Dans le sens commun, le dialecte est une variété d'une langue qui se distingue à partir des traits lexicaux, phonologiques ou grammaticaux. Chaker (1995) a approfondi cette notion à partir de recherches sur le berbère au Maroc. Selon lui, le dialecte peut présenter des variations considérables lorsqu'il y a une distance géographique importante entre les locuteurs, ou des processus historiques entre les générations de locuteurs. Pour Chaker, la pratique réelle d'une intercompréhension<sup>2</sup> dans une

---

<sup>2</sup> Selon l'auteur, ce terme est compris d'une façon relative, par la compréhension entre deux parlars éloignés dans même communauté linguistique

communauté linguistique s'accompagne de la conscience de cette intercompréhension, qui se traduit par le nom spécifique donné au dialecte.

Du point de vue de la sociolinguistique, le dialecte outrepassé cette définition par l'intercompréhension proposée par Chaker (1995), notamment par le fait qu'elle prend en compte des facteurs liés à la conscience collective, édiflée sur la base des représentations culturelles et sociales d'une communauté. L'autre facteur important pris en compte par la sociolinguistique est la question géopolitique qui joue un rôle central en ce qui concerne la diversité économique et socioculturelle. Par exemple, les contextes de conquête territoriale aboutissent à des changements linguistiques et à l'imposition de nouvelles langues.

Halliday (cité par Coupland, 2007) introduit une distinction entre dialecte et registre. Il déclare que le dialecte est la langue organisée du point de vue des sujets locuteurs, au sens de « qui est locuteur » en relation à son rôle social ou régional. En revanche, selon Halliday, le registre désignerait la langue organisée à partir de son utilisation.

Dans les études sur la variation sociolinguistique, le terme *registre* est également en relation avec celui du style. Buson (2009 : 07) affirme que registre et style sont deux termes qui correspondent à la même notion, l'un dans le champ de la didactique, l'autre dans le champ de la sociolinguistique, les deux appellations étant liées à la variation intra-locuteur, en contraste avec la variation interlocuteur. Ainsi, dans les écrits didactiques francophones, on retient le terme « niveau » ou « registre » de langue, tandis que la tradition britannique utilise plutôt le terme « register » et la tradition américaine le terme « style » (Gadet, 1996: 24). Tous ces termes, dont l'usage nous apparaît comme une affaire de tradition, font partie du champ de la socio-stylistique, elle-même en relation avec les études variationnistes.

Dans les sections qui suivent, nous nous pencherons sur les études qui ont examiné le style sociolinguistique en distinguant la version production de la version perception, dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle et de la langue seconde.

## **1.1. Etudes sur le style**

Les chercheurs se sont intéressés à la façon dont la variation stylistique est mise en œuvre chez l'être humain. Par exemple, depuis les années 70, ils ont mis en place des expérimentations à partir de jeux de rôle pour mieux comprendre ce phénomène.

L'une de ces études, avait comme objectif l'observation d'enfants âgés de 4 à 8 ans engagés dans des interactions simulées. La tâche effectuée par les enfants consistait à jouer le rôle d'un médecin, d'une infirmière, d'une personne plus ou moins âgée, etc. En analysant les performances des enfants du point de vue pragmatique<sup>3</sup>, les chercheurs se sont aperçus que pour comprendre un énoncé, les enfants s'appuient d'abord sur le contexte pour ensuite s'appuyer sur les éléments de la structure linguistique (Bernicot et Bert-Erboul, 2009).

Cet exemple prouve l'importance de la perception du style chez l'enfant. En effet, les résultats suggèrent que les aspects pragmatiques et stylistiques constitueraient en cadre où s'effectue le processus linguistique.

D'autres études ont tenté de comprendre l'acquisition sociolinguistique par le biais de la production et de la perception stylistique. Ces travaux concernent non seulement la langue maternelle, mais aussi la langue seconde. Dans ce chapitre, nous allons résumer brièvement ces recherches qui ont contribué à déchiffrer le mécanisme stylistique.

### **1.1.1. Le style dans l'acquisition de la langue maternelle**

Dans la littérature variationniste, nous avons trouvé une vaste gamme de travaux qui ont essayé de mettre en évidence l'apparition des phénomènes de la variation stylistique lors de l'acquisition du langage. Comme nous l'avons vu, l'adaptation stylistique est étudiée au plan lexical, phonétique, syntaxique et pragmatique. Dans cette partie, nous rendrons compte d'études portant essentiellement les suppressions de phonèmes et sur les liaisons.

#### ***1.1.1.1 La production stylistique***

S'agissant de la production, nous examinerons des travaux sur les enfants, puis nous présenterons une étude menée auprès de jeunes adolescents.

En ce qui concerne les études sur la production stylistique chez les enfants, Nardy et al.(2013 : 257) évoquent le travail de Fischer (1958), précurseur dans ce domaine. Leur analyse auprès de 24 enfants âgés de 3 à 10 ans originaires de la Nouvelle-Angleterre, a examiné le choix entre le [-ɪŋ] considéré comme variante standard et le [-in], considéré comme variante non-standard (par exemple, playing, prononcé soit [pleɪɪŋ] soit [pleɪɪn]).

---

<sup>3</sup> Définie comme étude cognitive, sociale et culturelle du langage par les auteurs.

Les auteurs relatent une différence dans l'usage des variantes liée au genre (les filles utilisent davantage les formes standard), à l'origine sociale, à la personnalité des enfants (agressif/ coopératif – énervé/calme) et au niveau de la formalité des interactions en notant toutefois que les enfants ont tendance à privilégier la forme standard quelle que soit la situation de communication.

Labov (1964) s'est aussi penché sur la question du style chez l'enfant et l'adolescent. Il a comparé la performance de 58 enfants et adolescents âgés de 8 à 19 ans avec celle d'adultes de leur communauté. Labov observe qu'au fil du temps, les enfants acquièrent peu à peu les formes utilisées par les adultes. A partir de ces résultats, il élabore un modèle général d'acquisition où sont notées les différentes étapes de la maîtrise stylistique.

La première étape repérée par le chercheur concerne les premières années de la vie de l'enfant, jusqu'à ses 5 ans. Durant cette phase, l'enfant apprend à maîtriser quelques règles grammaticales et lexicales de la langue parlée. La deuxième étape se situe au moment de l'entrée à l'école entre 5 et 12 ans, période de la socialisation de l'enfant. Pendant cette période, l'enfant incorporerait le dialecte local et l'influence linguistique des parents deviendrait moins importante.

Les deux dernières phases avant l'âge adulte sont la phase de la préadolescence et celle de l'adolescence. Pendant ces deux périodes, Labov estime que l'enfant prend conscience du dialecte parlé par son entourage par rapport à d'autres formes d'expression. A partir de l'âge de 15 ans, il évaluerait les formes sociolinguistiques de la même façon que les adultes.

Armstrong (2002) quant à lui, présente un travail sur l'omission du *ne* de la négation en français langue maternelle. Ce travail a été réalisé auprès d'adolescents dans différents contextes de formalité.

Dans son étude les données récoltées comportent des échantillons de conversations provoquées, ainsi qu'une interview. L'un des problèmes soulevés par l'auteur a été l'interaction entre le niveau morphologique et phonologique. En effet, lorsque des séquences comme « je ne sais pas » ont été réduites phonologiquement à [jepa] ou encore [j:pa], la possibilité d'employer la particule « ne » n'existe plus, malgré le sens négatif général de l'énoncé. L'auteur a supprimé ces occurrences de ses analyses.

Les résultats montrent que l'omission du *ne* corrèle avec les choix lexicaux des interviewés. Les énoncés incluant un lexique familier comme *mec* au lieu de *garçon*, par exemple, contribuent davantage à la chute de la particule négative.

Les analyses d'Armstrong montrent en outre que la notion labovienne, qui oppose situation formelle et informelle, est insuffisante pour expliquer la chute du *ne* négatif. Au-delà du contexte général de production, un autre élément jouant un rôle important est la relation interpersonnelle qui existe entre les sujets, ainsi que le contenu du message que le locuteur veut transmettre. L'auteur donne des exemples de ce dernier usage, qu'il considère comme *métaphorique*, dans le passage suivant : pendant la collecte des données, au cours d'une discussion entre camarades de classe, l'un des élèves fait une remarque à un autre en disant « elle ne peut pas bouger », à propos d'une collègue en surpoids. L'énoncé, accompagné d'une intonation remarquable, montre que le locuteur veut transmettre l'idée que le contenu de son message est « sérieux ». Dans ce cadre, la conservation du *ne* indique un choix stylistique lié au sens du message lui-même. Armstrong ajoute encore que dans une perspective diachronique, la suppression du *ne* est un processus en voie d'achèvement et qu'il reste disponible aux natifs en tant que recours stylistique.

#### ***1.1.1.2 La perception stylistique***

Outre la production, les recherches sur l'acquisition du style ont également porté leur attention sur la façon dont le style est perçu par les enfants et les adolescents. Ces études ont tenté de comprendre quel jugement les locuteurs portent sur le style.

En ce qui concerne la langue maternelle, Buson (2009) a analysé la perception stylistique chez les enfants. Elle a examiné deux groupes, le premier constitué de 129 enfants âgés entre 5 et 9 ans et le deuxième de 196 enfants âgés entre 9 et 11 ans. Les données ont été récoltées dans 6 écoles de l'agglomération grenobloise, en région Rhône Alpes. Le but de l'enquête était de mieux comprendre les critères sur lesquels les enfants fondent leurs jugements sur le style.

Les sujets ont été répartis par tranche d'âge, sexe et origine sociale. Pour examiner la représentation des enfants sur le style, la chercheuse leur a proposé des activités comme des jeux de rôle, ainsi que des séances d'entretien et de jugement, pendant lesquelles l'enfant devait classer des énoncés entendus selon différents critères, et les commenter.

Les résultats montrent que pour les enfants ayant entre 5 et 9 ans, la conscience du style dépend fortement de l'âge. Seuls 22% des enfants de ce groupe réussissent à faire un

commentaire de type métapragmatique ; les enfants ayant 8 ans parviennent à percevoir des différences liées au style tandis que les plus petits restent fixés sur le seul contenu des énoncés. *A contrario*, parmi les enfants les plus âgés du deuxième groupe, 60% proposent spontanément un commentaire métalinguistique sur la variation qui leur est proposée. Parmi les critères sur lesquels les enfants se basent pour porter leur jugement, le statut social du locuteur, la norme et les caractéristiques de l'interaction sont ceux qui ressortent le plus.

Dans le cadre des recherches sur les adultes, Campbell-Kibler (2009) a observé la perception stylistique dans 32 enregistrements de parole spontanée en langue anglaise. Elle a récolté au total 179 jugements, dont 55 ont été collectés à travers des interviews ouvertes et 124 par une expérience en ligne. Plus précisément, les jugements devaient porter sur des énoncés comportant deux variantes de la variable phonétique (ing), les réalisations [ɪŋ] et [in] qui sont deux formes sociolinguistiques bien connues de l'anglais. Le but était de comprendre si la perception des juges au sujet des locuteurs enregistrés changeait en fonction de l'usage de ces deux variantes.

Le questionnaire proposé aux interviewés avait pour but de cerner la perception que les sujets se construisent sur les personnages fictifs, représentés par leur voix lors de l'enregistrement. L'auteur posait des questions comme « qu'est-ce que vous pouvez dire à propos de Jason ? » ou encore « Est-ce que vous pensez qu'il vient de telle ou telle région ? ». Il a aussi ajouté aux énoncés de l'enregistrement des variables phonétiques en [ɪŋ] et [in] afin de comprendre si la perception des sujets changeait en fonction de cette variation.

Les résultats de cette étude montrent que l'évaluation portée sur les locuteurs enregistrés change au fur et à mesure de la modification des variantes présentes dans les énoncés. Plus précisément, les locuteurs sont perçus comme moins intelligents ou moins éduqués quand ils utilisent la variante non standard (in), mais dans le même temps, les locuteurs enregistrés sont perçus comme non typiques d'une région particulière ou comme n'appartenant pas à la classe ouvrière. Selon l'auteure, les juges ont comme modèle l'ensemble de variables qu'ils utilisent eux-mêmes. De cette manière, quel que soit le modèle stylistique de référence, la plupart des variables saillantes perçues comme « plus correctes » seront liées aux classes favorisées. Ce qui permet de dire, dans le cadre de cette étude, que l'évaluation des variables stylistiques se base, par exemple, sur le prestige socioéconomique.

Dans la discussion, l'auteure évoque des questions importantes sur la conscience du jugement. Par exemple, Labov (1972), à partir de l'échantillon de sa recherche sur l'île de Martha's Vineyard, observe que les locuteurs n'ont pas conscience de la centralisation des diphtongues. Cependant cela n'empêche pas les locuteurs de pouvoir porter un jugement. Pour Labov, il y aurait une conscience collective construite à travers le sens stylistique commun partagé par les locuteurs.

Malgré les résultats apportés, le travail de Campbell-Kibler ne donne aucune information sur la relation entre le profil social des juges et la formation de leur jugement. Ni aucune information sur l'influence qu'a pu avoir le contenu sémantique des phrases sur les jugements portés.

### **1.1.2. Le style lors de l'acquisition de la langue seconde**

Les études sur la variation stylistique en langue étrangère se sont intéressées au processus d'apprentissage de la norme sociolinguistique en langue cible. Les chercheurs ont voulu savoir comment s'opère la production chez l'allophone et comment est perçue la variation stylistique en langue seconde (L2), ainsi que les facteurs influant sur l'acquisition du style. Les recherches en L2 sont assez récentes et elles utilisent comme base de travail les études variationnistes en langue maternelle. Ces recherches examinent à la fois les contextes dans lesquels l'apprenant produit différents styles et le milieu d'apprentissage favorable à cette acquisition sociolinguistique.

Comme nous l'avons fait antérieurement, nous allons d'abord traiter la production en L2 pour ensuite passer à la perception du style par les allophones. Nous ajouterons aussi les études faites sur l'apprentissage stylistique en langue étrangère liées au contexte d'échanges internationaux.

#### ***1.1.2.1 La production stylistique***

Les études sur la production stylistique en langue seconde se sont intéressées aux mêmes variations chez les allophones que celles étudiées chez les natifs. En langue française, Regan et Dewaele (2012) ont analysé un corpus d'interlangue en français avancé de 21 locuteurs néerlandophones. Ils voulaient mesurer le taux d'omission de la particule négative *ne* dans les échanges formels et informels en langue française.

Regan (1995, 1996, 1997, cité par Regan et Dewaele, 2012) a observé l'effet d'un séjour prolongé en France et en Belgique francophone sur le taux d'omission de la particule *ne* de négation chez des étudiants irlandais. Elle a comparé les énoncés

enregistrés avant le départ, aux énoncés enregistrés au retour des étudiants. Après analyse, l'auteure a constaté que le taux d'omission avait doublé après la période d'études à l'étranger.

En langue maternelle, des facteurs comme l'âge et la condition sociale peuvent être sous-jacents aux variations stylistiques. Comme nous l'avons vu, les études indiquent que les natifs s'appuient sur les situations d'échange, le lexique et d'autres indices pour construire stylistiquement leurs interactions. Cependant, comment savoir quels facteurs influent sur les apprenants étrangers, vu que ces derniers n'ont pas les mêmes repères sociolinguistiques et culturels que les natifs ? Regan pense que certains locuteurs utilisent l'omission du *ne* après leur séjour, « sans doute parce qu'ils jugent que c'est la meilleure preuve de leur acquisition de la norme de natifs (1997 : 206) Ainsi certains apprenants les plus avancés présentent des taux d'omission assez proches de ceux des natifs. En effet, l'apprenant avancé utiliserait des morceaux figés de phrases ne contenant pas la négation après s'être rendu compte de la fréquence d'omission chez les francophones natifs. L'usage de ces segments figés lui permettrait de *faire natif* et aurait de ce fait une portée symbolique manifestant son intégration dans la communauté native (1997 : 206).

Par ailleurs, dans une étude de 1992, citée par Regan & Dewaele (2012), Dewaele avait observé que les raisons qui déclenchent la variation stylistique chez les étrangers peuvent être différentes de celles des natifs. Il a constaté que le degré d'extraversion et le sexe de l'apprenant, ainsi que le type et la fréquence du contact avec les français, jouaient un rôle important en ce qui concerne le changement de style.

Selon Regan & Dewaele l'instruction scolaire formelle est insuffisante pour l'apprentissage de la norme sociolinguistique native. Ces deux auteurs pensent que les interactions authentiques avec des natifs augmentent la capacité de perception et d'acquisition de la norme sociolinguistique chez les allophones, et ainsi les étudiants qui ont des interactions avec les natifs augmentent leur capacité à adapter leur registre en fonction du contexte social. C'est pourquoi, ils ont conduit une étude dans le but de comparer les deux types d'apprentissage de la langue étrangère.

D'après les résultats, dans le contexte d'un apprentissage scolaire, malgré une petite différence entre les taux d'omission en passant des contextes formels à informels, cette différence n'est pas significative. De même pour les autres hypothèses, les différences trouvées entre les filles et les garçons ne présentent pas une valeur significative. De plus,

en comparant les résultats aux moyennes des natifs, les allophones gardent davantage le *ne* dans leurs énoncés. Les auteurs justifient ce fait par ce qu'il appelle une faible conscience de la norme sociolinguistique en français. Pour eux, l'enseignement formel sans instruction explicite de la variation sociolinguistique ne suffit pas pour acquérir une compétence sociolinguistique solide. Ils ajoutent que « la variation socio-stylistique des apprenants en fonction du contexte social est plutôt limitée et ne reflète pas celle des francophones natifs et que certains apprenants ne disposent que d'un seul registre (2012 : 142) ».

Une autre étude plus récente sur la compétence de la variation des apprenants en contexte de séjour d'étude à l'étranger a été conduite par Van Compernelle (2013). Le travail a été réalisé auprès de huit jeunes américains étudiant le français dans une université aux Etats-Unis. Ils ont fait un court séjour intensif de deux mois et sont de niveau intermédiaire. L'article propose une étude longitudinale et explore la relation entre conscientisation et contrôle du changement stylistique à partir de l'absence ou de la présence de la marque *ne* dans la négation. Des jeux de rôle, auxquels l'enseignant prenait part, proposaient des situations formelles comme une rencontre avec un professeur, et des situations informelles comme discuter entre amis pour décider d'un repas. Van Compernelle se base ainsi sur la perspective vygotkienne de l'éducation en L2, soutenue par une action d'étayage. Pour lui, la sensibilisation à la langue est un outil psychologique assuré par la médiation.

Il ressort des résultats que l'omission de la partie négative est réalisée dans toutes les sessions informelles tandis qu'il varie dans les sessions formelles. Ces données montrent un changement important de la sensibilisation des apprenants en ce qui concerne leur choix dans l'utilisation de la variable *ne*. D'après ces résultats, la sensibilisation par l'étayage d'un natif est fondamentale pour développer la conscience du style sociolinguistique chez les allophones. Malgré l'échantillon modeste que cette étude nous présente, elle indique néanmoins quelques pistes pour l'enseignement de la norme sociolinguistique en langue seconde.

Si nous comparons les deux dernières études, nous pouvons supposer que la différence d'époque et de lieu des deux études peut influencer les résultats. Le corpus de Regan & Dewaele est issu d'un enregistrement de parole spontanée, fait en 1998, tandis que van Compernelle nous montre un corpus plus récent enregistré en 2012.

Les résultats présentés par Van Compernelle révèlent la manière dont la compétence sociolinguistique peut être acquise. Toutefois, il n'explique pas les raisons du choix des différentes variantes par les apprenants. En outre, nous ne savons pas si la variation est spontanée ou si elle est le produit des *inputs introduits* par l'enseignant.

Howard (2004), dans une étude préliminaire avec des étudiants irlandais, de niveau avancé en français langue seconde, s'est basé sur une observation des tendances dans l'utilisation stylistique des liaisons en français.

En langue française, il existe trois types de liaisons : les obligatoires (systématiquement réalisées par les natifs), les interdites (jamais ou quasiment jamais réalisées par les natifs), et les facultatives qui seules intéressent la stylistique. Dans le cadre de la norme sociolinguistique française, la liaison facultative est considérée comme une marque de prestige et une façon formelle de s'exprimer. Howard explique que nous trouvons l'âge, la distinction sociale et l'origine régionale parmi les facteurs extralinguistiques influant sur la production des liaisons chez les natifs. Cependant, quels sont les facteurs qui influent sur la production chez les allophones ? Howard a tenté de répondre à cette question à partir d'une analyse de 962 enregistrements de parole spontanée, recueillis au cours d'entretiens avec des étudiants.

Malgré l'absence de liaison dans les contextes où la variable est obligatoire, en comparant les productions des apprenants, l'auteur souligne que la différence de la production des apprenants dans les contextes possibles de variable est significative :

« The learner shows significantly higher use of obligatory liaison than of the variable liaison, suggesting that more categorical markers of the L2 are more easily acquired than variable markers (2004 :159) »

En outre, l'auteur remarque que malgré les recherches existantes qui indiquent généralement des similitudes entre les modèles d'utilisation de marqueurs sociolinguistiques en L2 et en langue maternelle, ces résultats ne suivent pas ce modèle. Au contraire, ses résultats montrent que l'utilisation par l'apprenant n'est pas uniforme et peut être même inexistante dans certains contextes. Il ajoute que même quand la liaison est utilisée par les étudiants, les contextes d'utilisation ne sont pas les mêmes qu'en langue maternelle.

En se basant sur les résultats de cet auteur nous pouvons dire que la production des liaisons en L2 n'est pas la même qu'en langue maternelle. Les recherches ont montré que la production chez les natifs dépend plutôt du contexte social dans lequel il est inséré, tandis qu'en langue seconde la production est directement liée au contexte linguistique des énoncés.

Une étude menée par Hansen Edwards (2011) auprès de sept étudiants chinois inscrits à l'université du Midwest, aux Etats-Unis, a voulu comprendre quel est le milieu phonologique favorable pour l'acquisition en langue anglaise de la suppression consonantique à la fin des mots. L'auteur explique que la suppression consonantique de /t/ et /d/ est un processus de simplification qui se produit à la fin des mots. Plusieurs facteurs linguistiques et extralinguistiques ont été trouvés chez les natifs en langue anglaise. Dans cette optique, Hansen Edwards a tenté d'expliquer comment ce phénomène se manifeste en L2.

Selon le chercheur, si la consonne qui précède /t/ et /d/ est un son obstruant, c'est à dire une fricative ou une consonne affriquée, elle présente un milieu propice à la suppression de /t/ et /d/ en fin de mot. Pour vérifier comment cette procédure se développe chez les allophones et quelles contraintes elle implique, Hansen Edwards, dans un premier temps, a comparé deux ensembles de données recueillis auprès de ces sept étudiants à un intervalle de six mois, afin d'étudier l'acquisition de la variable dans le temps. Dans un deuxième moment, il a comparé les résultats avec la production en L1 chez les enfants et chez les adultes. Les données ont été recueillies pendant des entretiens au cours desquels les étudiants devaient parler de leur vie, de leur réseau social et de leur relation avec la langue cible. Les résultats montrent que les facteurs les plus importants influant sur la suppression des consonnes /t/ et /d/ sont l'environnement linguistique, les énoncés qui expriment un accord et les phrases grammaticalement conditionnées.

L'auteur n'a pas trouvé de différence significative entre les deux échantillons datés de six mois de différence. La comparaison entre les productions des natifs et des allophones, montre que la différence la plus remarquable, ce sont les nasales. En fait, le chercheur a constaté que les sons nasalisés favorisent la suppression de /t/ et /d/, ce qui ne se passe pas en langue maternelle. Il croit qu'il existe un transfert entre la langue source des apprenants et la langue cible responsable de ce phénomène.

La majorité des recherches sur l'acquisition et la production sociolinguistique en L2 a privilégié les analyses de groupes plutôt que les analyses des individus. Howard (2012) démontre l'importance de se concentrer sur l'apprenant pour observer sa production plutôt que sur le groupe. Cela lui permet d'observer la relation existant entre l'utilisation des différentes variables et le répertoire sociolinguistique de l'apprenant.

Howard critique les recherches qui ont soutenu l'acquisition des variables sociolinguistiques par une méthode d'exposition naturelle, sans vérifier l'impacte du temps sur l'acquisition. Il se demande, par exemple, si au retour dans son pays et donc vers son groupe, l'apprenant pourra encore partager le répertoire sociolinguistique acquis pendant son séjour linguistique. Une autre question traitée par l'auteur concerne la fréquence de l'utilisation des variables. Tandis que les recherches en langue maternelle ont confirmé que selon le répertoire linguistique partagé par un groupe natif, la fréquence de l'utilisation des variables sociolinguistiques varie, les recherches en langue seconde n'ont pas vraiment exploré cette question.

Howard estime qu'en se concentrant sur la production individuelle en langue cible, il sera possible de répondre à ces questions. Pour cela, comme nous l'avons vu plus haut, il présente une étude longitudinale auprès de 5 apprenants irlandais étudiants en langue française. Il suit la méthode utilisée par Labov (1984) pour interviewer les apprenants. Les sujets de conversation sont de caractère formel et informel, et comprennent des discussions autour de la vie des apprenants, les loisirs, les jours fériés et les études universitaires.

Les données ont été recueillies à trois époques : premièrement, avant de partir en séjour linguistique, ensuite lors du retour de ce séjour et enfin une année après la rentrée des étudiants. Les variables analysées comprennent : l'omission de la particule *ne* de négation, les liaisons, l'omission du son /l/ devant un mot commençant par une consonne, comme dans *i(l) regarde* ; la variation entre le choix des pronoms personnels *nous* et *on* ; et la variation de l'expression du futur parfois remplacé par le futur proche ou le présent, comme dans l'exemple « je partirai demain », « je vais partir demain » et « je pars demain ». Ces variables, d'après l'auteur, permettent une comparaison intéressante au vu de leurs caractéristiques différentielles :

« First, at a very basic level, the variables constitute both grammatical and phonological variables, which will allow for an exploration of how one variable type may pose a differential challenge to the learners compared to the other. More importantly, however, the sociolinguistic status of the variables is not uniform, with some being much more marked compared to others that are deemed more neutral » (2012 : 23).

Les résultats mettent d'abord en évidence les différences de la variation au niveau individuel chez les apprenants avant le départ du séjour linguistique. Alors que trois étudiants omettent le *ne* et utilisent davantage le pronom *on* à la place de *nous*, deux autres étudiants ont des productions dans le sens contraire. Toutefois, le non-usage des liaisons a atteint des valeurs entre 65 à 90% chez tous les apprenants, ce qui montre qu'une certaine homogénéité ressort des productions.

En comparant les variantes produites lors du retour des étudiants avec celles produites avant le départ, la différence est visible. Le chercheur trouve que l'usage des variantes ce rapproche de la norme native. En comparaison au premier résultat. Ce qui, selon l'auteur, confirme la thèse que l'exposition naturelle et l'échange en milieu natif aident l'acquisition de la norme sociolinguistique.

Les résultats issus de la troisième partie de cette étude montrent que certains étudiants ont maintenu au bout d'un an leur taux de variation de la norme sociolinguistique proche de celui mesuré lors de leur retour, tandis que d'autres ont plutôt eu des résultats proches de ceux de la première étape.

Howard conclut que malgré les informations ethnographiques recueillies sur chaque étudiant, il est impossible d'identifier un facteur spécifique pour expliquer la facilité d'utilisation d'une partie des variantes de certains apprenants par opposition à d'autres.

### ***1.1.2.2 La perception stylistique***

Comme nous l'avons vu, les études sur la perception stylistique en langue maternelle ont montré comment les natifs perçoivent et jugent des énoncés stylistiques produits par différents individus. Cependant, en langue seconde, il n'existe pas d'étude portant sur les jugements de valeur des allophones.

Toutefois, nous pouvons nous référer au travail de Berchiche et Stéphan (1996) sur la représentation des variations régionales et sociales des étudiants étrangers en langue française et dans leur langue d'origine. Cette étude, menée lors des cours de langue et civilisation française de l'Université de la Sorbonne, s'inscrit dans le cadre des recherches en didactique du FLE (Français langue étrangère) et vise à comprendre comment améliorer l'enseignement de la diversité sociolinguistique du français à un public hétérogène. Malgré

le manque d'informations importantes, comme le nombre de personnes étudiées, leur nationalité, leur niveau de français, ainsi que l'approche et la méthodologie du travail, nous trouvons intéressant de voir dans cette étude, quelle perception les allophones ont des variétés sociolinguistiques du français.

Les auteures expliquent qu'en pédagogie du FLE, il existe cinq styles à l'oral qui sont déterminés par l'oralisation de textes littéraires (O.T.L.), le style naturel normalisé (S.N.N.), le style soutenu (S.S), le style naturel (S.N.) et le style familier (S.F). Dans le projet présenté, elles se penchent sur les trois derniers. Le but des chercheuses est de sensibiliser les étudiants aux variétés régionales de la langue française, auxquelles les étudiants seront confrontés durant leurs études en France.

Le corpus de cette étude est composé de documents issus de la méthode *Libre échange* (Courtyllon & De Sallins, 1991), d'articles de journaux, de bandes dessinées, chansons et extraits des films. La première étape du travail avec les étudiants sur ces documents a permis d'extraire des critères purement esthétiques ou moraux sur lesquels les étudiants se sont appuyés pour verbaliser leurs impressions. Par exemple, les auteures nous montrent qu'une étudiante allemande déclare que le français qu'elle entend à la laverie est *moins joli* et *moins chic* que le français qu'elle entend à l'université. Malgré le fait de ressentir à tort ou à raison cette différence, les étudiants n'ont pas pu expliquer pourquoi ils avaient telle ou telle impression.

A propos de la perception qu'ils ont des différences régionales dans leurs pays d'origine, les étudiants affirment qu'ils sont très sensibles aux variantes trouvées dans leur pays et qu'ils se sentent capables de repérer dans leur pays quel locuteur vient de la même région qu'eux ou pas. Cependant, quand il s'agit de repérer les mêmes différences dans le contexte de la langue cible, les étudiants se sentent seulement capables de percevoir des différences entre les français originaires du nord ou du sud de la France. Ils déclarent qu'ils se sentent plus à l'aise pour comprendre les locuteurs de la région Parisienne qui ont une façon de parler plus standard que les locuteurs venus d'autres régions. Même si ce n'est pas mentionné dans l'étude, nous pouvons supposer que cela peut être attribué au fait que ces étudiants sont immergés dans la variété sociolinguistique que l'on entend à Paris ou plus largement dans les médias, celle dont on dit, à tort, qu'elle n'a pas d'accent. Ils ont donc dû développer une certaine familiarité avec les registres phonétiques de l'Île de France, ce qui rend plus facile leur compréhension des locuteurs parisiens.

En ce qui concerne les variables liées à la différence d'âge et les différences sociales dans leurs pays d'origine, les apprenants montrent avoir conscience de ce fait ainsi que l'implication qui en découle. Parmi les facteurs influant sur la différence stylistique, l'âge et le niveau d'étude sont les éléments les plus saillants. En langue cible, les étudiants ont admis qu'ils percevaient des différences dans la façon de parler des natifs. Par exemple, les apprenants affirment que les jeunes français utilisent des termes comme *truc*, *machin*, ainsi que beaucoup plus d'expressions familières que les personnes plus âgées. De plus, quelques étudiants disent se sentir perdus vis à vis d'expressions considérées par eux comme *argotiques*. De fait, les chercheuses remarquent que :

« Nos étudiants, comme tout locuteur, ont conscience que la langue est plus qu'un simple outil de communication, qu'elle est aussi le moyen de marquer son appartenance à un groupe. Cela dit, s'adapter à la variété des situations de communication dans sa propre langue, percevoir des marques sociales et régionales dans la langue de *l'Autre* constituent des capacités qui sont loin de se transférer facilement dans une langue étrangère » (1996 :18).

Dans cette optique, en sachant que l'apprentissage de la norme sociolinguistique native n'est pas un processus automatique, il est important de savoir quels sont les contextes d'apprentissage les plus adaptés au développement cette compétence. A ce sujet, nous allons voir dans la prochaine section, quelles sont les études qui se sont penchées sur cette thématique, comme les indices qui soutiennent l'apprentissage des variantes sociolinguistiques en contexte d'échange international.

### ***1.1.2.3 L'influence du milieu dans l'apprentissage des normes sociolinguistiques***

Jusqu'à présent, nous avons vu que plusieurs auteurs soulignent les différences dans la production et la perception sociolinguistiques des apprenants avant de partir en séjour linguistique et lors du retour à leur pays natal (Regan et Dewaele , 2012 ; Regan 1995, 1996, 1997 ; Van Compernelle, 2013 ; Howard, 2004). Cependant, ces études n'expliquent pas l'origine des écarts types dans les échantillons analysés. Autrement dit, les chercheurs ne nous expliquent pas la raison pour laquelle il y a des apprenants qui semblent avoir acquis la norme sociolinguistique du pays visité, tandis que d'autres étudiants, pourtant exposés pour la même durée de séjour aux registres sociolinguistiques de la langue cible, atteignent des résultats inférieurs.

Dans le besoin de comprendre la relation entre les séjours linguistiques et l'apprentissage des langues étrangères, un nouveau courant de recherche nommé *Study Abroad* (SA) s'est penché sur cette question.

Chevrot & Gautier (2012), dans le but de relier les acquisitions sociolinguistiques au contexte social dans lequel les apprenants en SA sont immergés, se sont intéressés aux variables comme la liaison ou le *ne* de négation produits par des étudiants anglophones. Pour mieux comprendre l'influence du réseau social sur l'acquisition de ces variables, les auteurs ont voulu savoir quel type de sociabilité était développée par les étudiants lors de leur séjour en France ; comment l'acquisition des variables évolue au cours du temps en SA ; ainsi que le possible lien entre le développement sociolinguistique et le réseau social construit pendant le séjour.

Le groupe observé était composé de sept étudiants américains, âgés de 19 à 23 ans. Les chercheurs ont enregistré les apprenants à deux moments avec un intervalle de trois mois. Ils ont aussi donné à chaque apprenant un carnet de bord afin qu'ils enregistrent sur un total de 5 jours, toutes les personnes avec qui ils avaient échangé, ainsi que leur nationalité et la langue utilisée lors de l'échange.

A travers l'analyse des carnets de bord, les chercheurs ont dessiné le réseau social développé pour les étudiants pendant les 5 jours. Parmi l'échantillon, deux apprenants présentent un réseau ayant plus de contacts avec des français tandis que le reste du groupe a maintenu des échanges avec d'autres américains.

En ce qui concerne la variation sociolinguistique repérée dans les deux moments cités précédemment, il ressort une légère diminution de l'utilisation du *ne* de négation ainsi que des liaisons entre les deux résultats. Cette différence est un peu plus importante chez les individus dont le réseau comporte des français.

## **1.2. Représentation cognitive du style**

Les recherches les plus récentes sur le style ont voulu comprendre non seulement comment il était perçu en fonction du niveau social, mais également quelle est la représentation cognitive que les locuteurs s'en font. Ces travaux se sont basés sur le phénomène de la restauration stylistique qui est en analogie phonémique (Warren, 1970). Selon cette théorie, si nous remplaçons un phonème d'un mot par un bruit blanc dans une phrase, l'auditeur restaure intuitivement le phonème manquant et ne parvient pas, dans bien des cas, à réaliser la présence d'un bruit blanc dans la phrase. C'est-à-dire que les sujets perçoivent des phénomènes physiquement absents du signal de parole mais prévisibles dans un mot. Bigand (2010) estime que ce phénomène résulte du processus descendant créant des anticipations sur la perception :

« On considère généralement en psychologie cognitive que les interactions avec l'environnement sont régies par deux grandes familles de processus de traitement. Les processus de traitement dirigés par les données sensorielles (processus ascendants) informent le système cognitif des modifications physico-chimiques présentes dans l'environnement extérieur. Les processus de traitement dirigés par les connaissances (processus descendants) permettent d'anticiper l'arrivée des stimulations et de compenser des défaillances dans l'analyse sensorielle de ces stimulations. Le phénomène de restauration phonémique mis en évidence par Warren (1970) illustre la contribution des processus descendants sur le traitement auditif. »

De la même façon, le phénomène de la « restauration stylistique » (Buson, 2009) (désormais, RS) prévoit que les locuteurs «entendent» une variante sociolinguistique qu'un locuteur n'a pas prononcée, mais qui est compatible soit avec son image sociale, soit avec d'autres variantes déjà prononcées. Le fait qu'il existe des restaurations suggérerait que nous disposons d'une sorte de répertoire de représentations stylistiques, qui est activé chaque fois que nous interagissons les un avec les autres. En autres mots, une première variante perçue dans un énoncé d'un interlocuteur activerait ce répertoire, qui à son tour permettrait d'anticiper les autres variantes que le même locuteur devrait produire parce qu'elles sont compatibles avec la première sur le plan sociolinguistique.

En langue maternelle l'hypothèse des représentations cognitives a été émise par Buson et Billiez (2013) à suite d'une enquête auprès de 196 enfants. Ces derniers devaient écouter et juger 3 enregistrements de répondants téléphoniques de niveaux de formalité différents. Avant de remplir un questionnaire, les enfants ont été invités à donner leur opinion sur les enregistrements. Lors de l'analyse des résultats, les auteures se sont rendues compte incidemment que certains enfants décrivent le contenu des répondants en utilisant des traits phonétiques compatibles avec le style de la conversation, formel ou informel. Cependant certains de ces traits, qui sont verbalisés par les enfants, ne figurent pas dans les énoncés entendus. Toutefois les auteures ne prouvent pas que ces traits stockés ensemble sont associés à un sens social.

L'hypothèse que nous pouvons avancée pour justifier ce processus se base sur l'idée que les locuteurs construisent des schémas mentaux typiques d'une façon de parler. Dans ce sens, par exemple, il se formerait un schéma cultivé/formel qui est représenté par certains traits typiques (comme par exemple *ne*, *car* et *monsieur*) se forme. Lorsque certains éléments d'un schéma sont entendus, cette première perception activerait l'ensemble du schéma qui rend disponible aux sujets tous les éléments qu'il contient, même si ceux-là n'ont été pas entendus. Dans ce sens, « la perception du style serait un processus en hélice s'alimentant des modalités perceptives descendantes (stéréotypes) et

ascendantes (saillance) ; le récepteur s'appuierait sur un ou plusieurs élément stylistiquement saillants de l'énoncé pour activer une catégorie globale/ un stéréotype » (Buson et *al.*, 2014) .

Le cadre ci-après synthétise le chemin qui exemplifie le processus de la représentation cognitive chez l'individu :

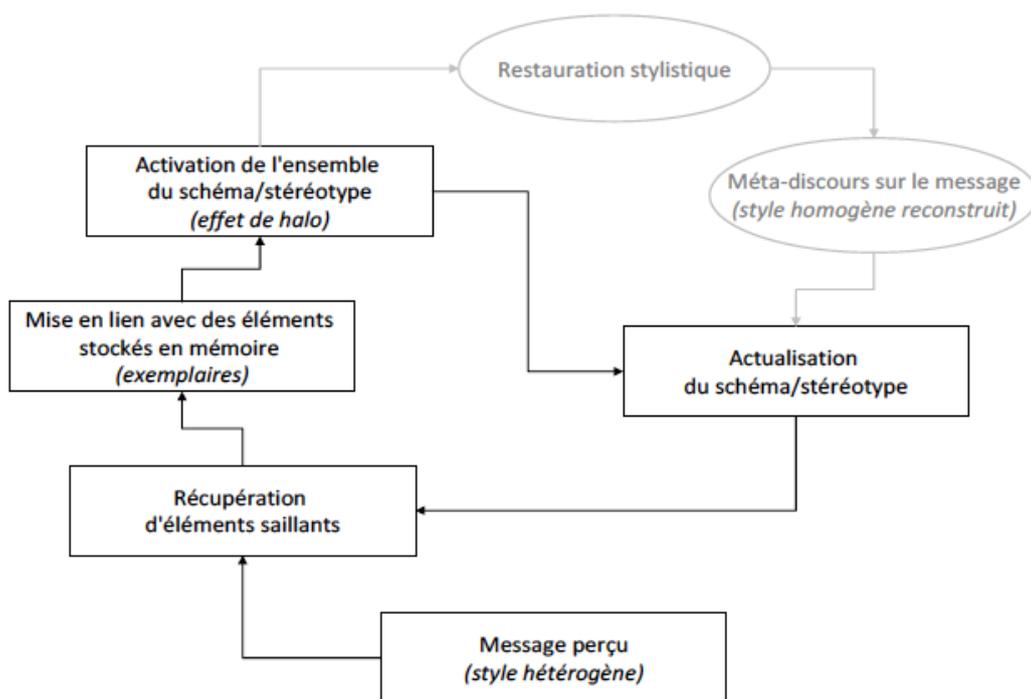


Figure 1 : Processus de perception des variétés stylistiques, d'après Buson et *al* (2014)

Nous allons voir, dans ce nouveau courant de recherche, quels sont les auteurs qui ont mis ce phénomène en évidence, ainsi que ses caractéristiques principales.

### 1.2.1. Une expérimentation mettant en évidence le processus de restauration stylistique en langue maternelle

Afin de mettre en évidence le phénomène de la RS, Buson et *al*(2014) ont mis en place une expérimentation auprès de 58 adultes, dont 25 hommes et 33 femmes. Les sujets ont effectué une tâche de répétition d'énoncés formels et informels, stylistiquement homogènes ou non homogènes. Ces énoncés ont été classés lors d'une tâche de jugement soumise à 62 étudiants de Licence de Sciences du Langage.

Les énoncés considérés comme stylistiquement homogènes contiennent des variantes sociolinguistiques cohérentes avec leur contenu et les choix lexicaux. Les énoncés considérés comme non homogènes contiennent tous les traits des énoncés homogènes plus une variante qui les contredit. Cette variante peut être une liaison réalisée dans un contexte informel, la chute d'un *ne* dans un contexte formel, etc. Le matériel expérimental était formé de 24 énoncés repartis de la façon suivante : 6 énoncés formels homogènes, 6 énoncés formels non homogènes, 6 énoncés informels homogènes et 6 énoncés informels non homogènes.

Les auteurs ont formulé les hypothèses suivantes :

- A l'écoute d'un énoncé homogène, la répétition de la variante cible est identique à l'*input*
- A l'écoute d'un énoncé non homogène, il y aura la restauration de la variante cible en cohérence avec l'ensemble du message, c'est à dire différente de l'*input*

Par exemple, en ce qui concerne la variable *ne* de négation, lors de l'écoute de l'énoncé *Formel Homogène* « Nous **ne** connaissions même pas le président de cette association », les sujets devaient répéter ce dernier de façon identique, en maintenant la variable. Cependant, lors de l'écoute de l'énoncé *Formel non Homogène*, « C'est un prix symbolique même si le gouvernement veut pas parler de gratuité », dans lequel la variable *ne* de négation ne figure pas, les sujets devaient répéter l'énoncé en insérant la variable manquante.

A partir des données issues de la transcription des phrases répétées, il ressort des résultats que les sujets modifient davantage les énoncés stylistiquement non homogènes (44,1%) en restaurant la variable congruente avec l'énoncé, face aux énoncés homogènes (8%).

Dans une analyse plus approfondie, les auteurs ont comparé les énoncés homogènes et non homogènes par niveau linguistique en fonction de la formalité. En outre les chercheurs se sont demandés si la restauration fonctionnait davantage du sens formel vers le sens informel ou du sens informel vers le sens formel. Autrement dit les sujets ont-ils davantage des tendances à restituer le *ne* de la négation pour rendre leur répétition compatible avec le contexte formel de la phrase ou bien supprimer le *ne* de la négation pour rendre compatible la variante avec le contexte informel de la phrase ? Ils ont aussi vérifié cette hypothèse dans l'autre sens, c'est à dire, si les restaurations se font le plus sur les énoncés formels non homogènes ou sur les énoncés informels homogènes.

D'après ces deux séries d'analyse les auteurs concluent que « le phénomène de la RS se maintient quelle que soit la nature linguistique de la variable sociolinguistique d'une part, et quelle que soit la direction de la restauration d'autre part : soit le remplacement d'une variante informelle par une variante formelle, soit le remplacement inverse » (Buson et *al.* 2014)

Malgré l'écarté des résultats de cette expérimentation confirmant l'existence du phénomène de la RS, les auteurs soulignent qu'il est nécessaire de procéder à d'autres expériences afin de comprendre si le phénomène qu'ils viennent de mettre en évidence se situe au niveau de la perception ou de la production. En effet nous pouvons nous demander si les locuteurs francophones n'entend pas le *ne* de la négation dans un contexte informel tout simplement s'il entendent mais ne le répète pas lors de la phase de répétition.

Nous pouvons conclure de cette expérience que si le style était hétérogène dans la production (le locuteur mélange les variantes standard et non standard), il pourrait bien être homogène dans la représentation cognitive.

### **1.2.2. Représentation cognitive en langue seconde**

En ce qui concerne les apprenants de langue étrangère le phénomène de la RS chez n'a pas été encore étudié par les chercheurs. Les études les plus récentes se sont limitées au processus d'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les allophones en situation de séjour universitaire. Comme nous l'avons vu, Chevrot et Gautier (2012) ont montré que l'usage des variations sociolinguistiques chez les apprenants est directement relié à leur réseau social. C'est à dire que les apprenants fréquentant le plus les natifs ont tendance à utiliser des variables sociolinguistiques non standard, tandis que les apprenants qui ont un réseau social majoritairement formé d'allophones présentent, en grande partie, la variante formelle de la langue cible.

Dans cette optique, nous avons transposé les hypothèses posées par Buson et *al.* (2014) chez des natifs aux étudiants allophones de séjour universitaire en France. Comme nous allons le voir d'une manière plus détaillée dans la partie suivante, le but de notre travail est :

- d'examiner si le processus de la RS en langue seconde a lieu de la même façon en langue seconde qu'en langue maternelle

- d'examiner si la tendance à effectuer des restaurations stylistiques par les apprenants est lié à leur sociabilité en France

En effet, le phénomène de RS traduit la cohérence des schémas sur le style alors les apprenants qui fréquentent plus souvent les francophones devraient avoir des schémas stylistiques plus cohérents que les apprenants qui fréquentent uniquement des compatriotes. De ce fait, on devrait trouver un lien entre l'orientation du réseau social vers les amis français et la tendance à effectuer des restaurations stylistiques.

### **1.3. Problématique et hypothèses**

Le Cadre Commun de Référence pour les Langues (CECRL) établi par le Conseil de l'Europe (2000) signale que l'enseignement d'une langue seconde doit comporter sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ces objectifs impliquent un apprentissage au-delà des simples règles grammaticales : les apprenants doivent acquérir une flexibilité sociolinguistique permettant des échanges en langue cible dans des contextes divers. Mais comment peut-il être possible pour un étranger de s'adapter aux différentes situations d'interaction s'il n'a pas les mêmes repères sociolinguistiques que les natifs ?

Comme nous l'avons vu antérieurement, Labov (1976) décrit la communauté linguistique de l'île de Martha's Vineyard par des traits linguistiques, phonologiques et sociaux caractérisant la façon de s'exprimer. Milroy (1987) considère la communauté langagière d'une façon plus particulière. Selon l'auteur, la densité et la nature des relations interpersonnelles influencent également les usages linguistiques. En effet, l'auteur affirme que la variation sociolinguistique serait directement liée au réseau construit par l'individu. Plus les relations entre l'individu et le groupe sont intenses, plus cet individu aura tendance à parler de façon similaire à ses proches, augmentant ainsi, le sentiment d'appartenance au groupe.

Si l'on transpose cette même idée au contexte d'échange universitaire, le contact direct avec la langue cible sera plus efficace si l'apprenant entretient des liens nombreux avec des natifs. Dans ce contexte il devrait produire les variables sociolinguistique selon la norme native. Afin de s'intégrer au groupe, les apprenants de langue étrangère vont essayer d'imiter et d'incorporer le parler natif à leur façon de parler. Ce changement, inconscient, permettrait l'acquisition sociolinguistique et la flexibilité stylistique chez l'apprenant.

Sur ce point, en croisant les études de Buson et *al.* (2014) et le travail de Chevrot & Gautier (2012), nous avons formulé deux hypothèses initiales :

- Le phénomène de restauration stylistique devrait être présent chez des apprenants en séjour d'étude dans le pays de langue cible, où ils rencontrent différents styles dans les interactions quotidiennes.
- Les apprenants qui fréquentent de nombreux francophones dans des situations variées (cours, soirées, loisirs) sont en contact avec différents styles sociolinguistiques. Ils devraient posséder les mêmes schémas mentaux de style que les natifs et avoir des résultats proches d'eux à l'expérimentation.
- Les apprenants qui n'entendent que le français des professeurs, c'est à dire qui ont un réseau social refermé sur leur communauté linguistique, seraient «monostyles». Ils ne maîtriseraient que le style formel. Ils devraient donc systématiquement :
  - Ne pas changer les variantes formelles
  - Transformer les variantes informelles en variantes formelles

Pour tester notre hypothèse nous allons nous appuyer sur une tâche de répétition immédiate identique à celle utilisée par Buson et *al.* (2014). Si des schémas de styles existent dans l'esprit des allophones, le lexique devrait les activer lors de l'écoute des phrases à répéter. Nous présenterons donc aux étudiants un ensemble de 24 énoncés repartis de la façon suivante :

- a) Lexique formel et variante formelle (énoncé homogène)
- b) Lexique formel et variante informelle (énoncé non homogène)
- c) Lexique informel et variante informelle (énoncé homogène)
- d) Lexique informel et variante formelle (énoncé non homogène)

Si le phénomène de RS se produit chez les allophones de la même manière que chez les natifs, dans les conditions que nous avons présentées, nous nous attendons à avoir davantage d'erreurs de répétition immédiate. Autrement dit, les phrases de type « b » et « d » seront « restaurées », c'est-à-dire modifiées dans le sens attendu, chez les apprenants qui fréquentent le plus les Français, tandis que les apprenants qui ont un réseau social restreint à des compatriotes, feront davantage des restaurations dans le sens formel, c'est-à-dire, ils restaureront les phrases type « b », « c » et « d ».

## **2. Cadre Méthodologique**

Notre recherche fait partie d'un projet général qui se développe au sein du Laboratoire Lidilem à l'Université Stendhal. Ce projet vise à utiliser le processus de restauration stylistique pour lieux comprendre les représentations cognitives du style. Notre travail vient donc contribuer au développement de ce projet et plus généralement, est une recherche scientifique en langue seconde. Nous essayons donc, par notre travail de contribuer au développement de ce projet et aux recherches scientifiques en langue seconde.

En ce qui concerne le recueil de données, nous avons mobilisé les étudiants de Master 1, dans le cadre du cours « Recueil et Traitement de données » mené par Jean-Pierre Chevrot, au sein du master sciences du langage à l'Université Stendhal Grenoble<sup>3</sup>. Chaque étudiant avait pour tâche de passer notre expérimentation à deux sinophones et à deux anglophones ayant un niveau de français intermédiaire ou avancé. L'expérimentation est enregistrée via un dictaphone et comprend deux étapes. La première étape consiste à écouter un énoncé choisi de façon aléatoire par le logiciel E-prime, puis à lire mentalement un nombre affiché sur l'écran de l'ordinateur et choisi par le logiciel toujours de façon aléatoire. Dans la deuxième étape, les sujets doivent répéter à haute voix le nombre affiché suivi de l'énoncé entendu. Comme nous avons le voire, le nombre de sujets sinophones est presque le double du nombre de sujets anglophones enregistrés. Ce déséquilibre résulte du fait les étudiants en Master 1 était eux aussi majoritairement sinophones, ce qui a facilité l'enregistrement des personnes similaire dans leur réseau de sociabilité.

Les étudiants de master qui ont effectué les enregistrement ont été suivis étape par étape par leur professeur. Ils ont également bénéficié du matériel fourni par le laboratoire : casque, dictaphone et ordinateur. Ce travail de recueil de données était destiné à lier la pratique à la théorie, ce qui a contribué à leur développement en tant que futurs chercheurs.

### **2.1. Données Sociales**

Des données sociales ont été recueillies à travers un questionnaire (Annexe 1), réalisé par notre groupe de recherche. Le questionnaire a été composé de deux parties. Dans la première, les apprenants sinophones et anglophones devaient remplir un tableau avec les initiales de leurs contacts amicaux, puis mentionné la nationalité de cet ami,

explicitant son genre et le lieu où ils rencontrent plus souvent cette personne (au travail, pendant les loisirs ou à l'université).

Afin de mesurer la densité du réseau des apprenants, nous avons conçu des questions complémentaires sur la fréquence des contacts avec chacun des amis. Ainsi, pour chacun des amis par ses initiales, l'apprenant devait indiquer sur une échelle la fréquence de ce contact qu'il entretient avec lui : moins d'une fois par semaine, une fois par semaine, plusieurs fois par semaine, tous les jours. Pour savoir si les étudiants ont créé des liens forts pendant leur période de séjour en France, nous avons aussi demandé à chacun d'entre eux, si parmi les amis cités par leurs initiales, il y en avait au moins un sur qu'ils pourraient compter en cas de gros problème de santé ou d'argent.

La deuxième partie du questionnaire est composée de questions sur leur apprentissage de la langue française et leur contact avec elle. Nous demandons leur niveau de français, le diplôme de langue obtenu (DELF, DALF), le nombre d'année d'apprentissage du français, le nombre d'année de séjour en France, ainsi qu'une autoévaluation sur les quatre compétences générales, compréhension et production écrite, compréhension et production orale. Le but d'autoévaluation est de savoir quelle perception les apprenants ont de leur compétence en langue française. En fin le questionnaire se terminait par des questions démographiques concernant la date de naissance, la nationalité et le sexe. Le projet général de recherche se déploie en trois directions avec des natifs adultes et avec des allophones et des enfants.

### **2.1.1. Profil des Apprenants**

Afin de systématiser le phénomène de RS chez les allophones, nous avons réalisé une expérimentation auprès de 67 étudiants étrangers. Ces étudiants, originaires de différentes nationalités, avaient en commun le fait d'appartenir à une des grandes communautés étudiantes qui vivent à Grenoble pour y faire leurs études : la communauté anglophones et la communauté sinophones. Le graphique ci-dessous montre, en pourcentage, la répartition des étudiants selon leur nationalité

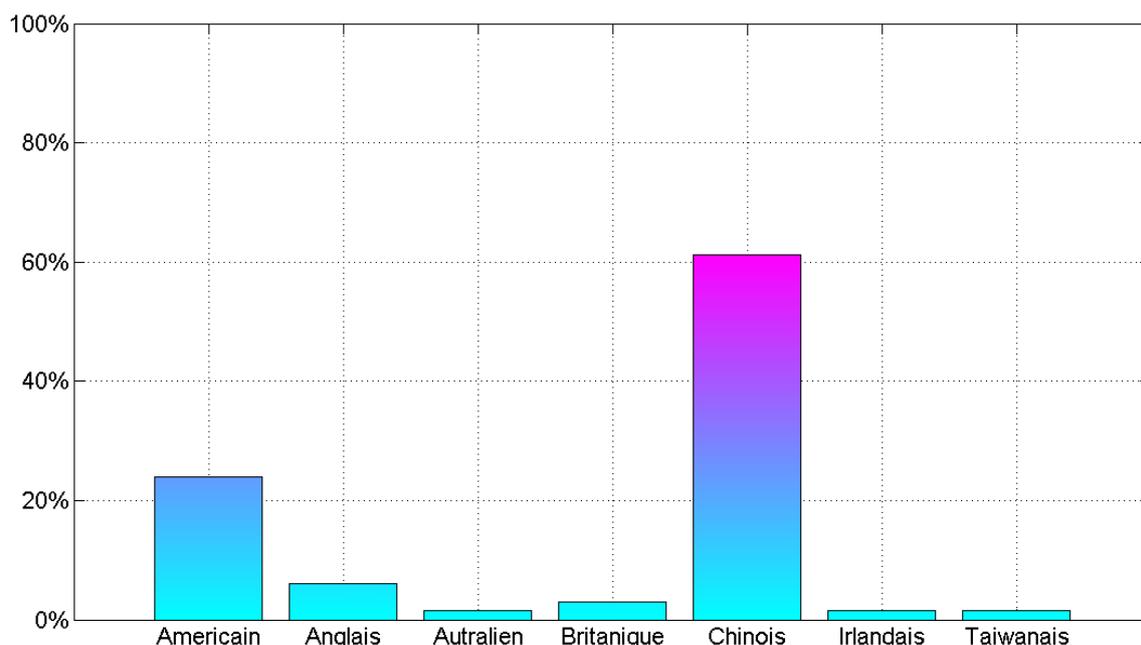


Figure 2 : Nationalités de l'échantillon étudié

Au total, nous avons réalisé l'enregistrement de 24 étudiants anglophones et 42 étudiants sinophones, plus un étudiant dont nous avons recueilli les données langagières et les informations sur son réseau, mais qui a omis sa nationalité.

L'échantillon observé est composé en sa totalité d'étranger faisant leurs études en France, dont 64 à l'Université (entre licence et doctorat) et 14 au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF), où ils apprennent le français langue étrangère (FLE). Les neuf sujets restants sont des étudiants mais ils n'ont pas précisé leur niveau d'étude.

Pour mieux décrire les caractéristiques de l'échantillon d'apprenants, nous les séparerons en deux grands groupes en fonction de la famille de leur langue maternelle : d'une part des anglophones, d'une autre part des sinophones. Cette différenciation permet de mieux comprendre la constitution du groupe que nous avons observé

Profils des apprenants selon leur langue maternelle

	Sexe		Age			Durée moyenne de séjour en France (années/per)	Durée moyenne de l'étude du français (années/per)	Niveau du français CECR					
	F	M	<X>	Min	Max			B1	B2	B2/C1	C1	C2	Bilingue
Anglais	16	8	21,607	19	27	2.837	8,04	3	11	3	5	1	1
Chinois	21	21	24,42	18	33	2.657	3,79	7	23	1	8	1	0

Tableau 1 : Profil des apprenants

Dans le tableau 1 nous avons représenté l'âge, le sexe, la durée moyenne de la totalité de leur séjours en France, la durée moyenne pendant laquelle ils ont étudié le français, leur niveau de français générale (CECRL) tels qu'ils ont eux-mêmes affirmé il est possible de voir qu'il n'existe pas une grande différence entre l'âge moyen et la durée moyenne du temps vécu en France dans les deux catégories. Cependant, il existe un écart important concernant la durée moyenne des études en langue française entre les deux échantillons. Malgré cette différence, les deux communautés possèdent le même niveau en langue française.

### 2.1.2. Réseau Social

Pour construire la mesure concernant le réseau social des apprenants, nous avons cherché à savoir si les étudiants avaient des contacts avec des français ou s'ils restaient plutôt en contact avec des personnes de leur nationalité.

Pour cela, nous avons calculé la moyenne d'amis de toutes nationalités par personne (NMA), ainsi que la moyenne d'amis français (NMAF) et d'amis ayant la même origine (NMAMO) que celle de l'apprenant. Les résultats (Tableau 2) indiquent que les anglophones possèdent un nombre total d'amis plus important que les sinophones, et également un nombre total d'amis d'origine française plus important, alors que la moyenne d'amis compatriotes pour les sinophones est plus importante que pour les anglophones.

Réseau de socialisation des apprenants en France

	NMA	NMAF	NMAMO
Anglophones	11,12	5	2
Sinophones	8	2,67	3,33

Tableau 2 : Réseau social des apprenants

## 2.2. Données Langagières

Les données langagières recueilli à l'occasion de cette expérience ont été récolté à partir de la tâche de répétition immédiate visant explorer la restauration stylistique. La tâche est la même que celle utilisée par Buson et *al.* (2014) avec de locuteurs natifs adultes du français. Les apprenants devaient répéter certains types de phrases, dites homogène sur le plan stylistique, qui contenait de traits stylistiques compatibles avec le reste de la phrase.

D'autres phrases, dites non homogènes sur le plan stylistique, contenaient des traits stylistiques non compatibles avec le reste de la phrase. Les étudiants écoutaient ces deux types de phrases. Entre le moment de l'audition du modèle et le moment de la répétition, il a été demandé aux étudiants de lire un nombre ce qui impliquait un délai de répétition de trois secondes à partir de la fin de l'énoncé entendu. Ce délai permet de différer la reproduction de l'énoncé, qui doit ainsi être stockée en mémoire de travail avant d'être restituée et éventuellement reconstituée à partir de représentations stylistiques dont nous voulons tester l'action. Ce délai et cette appelle à la mémoire à court terme était un moyen d'éviter des effets dits de « perroquet », c'est à dire, répéter le son de la phrase sans accéder à son sens.

Les 24 énoncés ont été présentés de façon aléatoire par un ordinateur et les étudiants les écoutaient à travers un casque. Le logiciel E-prime permettait de gérer la tâche qui dure environ 7 minutes. Les 24 énoncés ont été enregistrés dans une pièce isolée du bruit, par une locutrice native du français, originaire de la région parisienne et qui vit à Grenoble depuis 15 ans environ.

### **2.2.1. La méthode d'imitation immédiate**

La méthode de répétition immédiate ou imitation déclenchée (*elicited imitation*) est une technique utilisée dans les tests de langue au sein des recherches sur le langage des enfants, en neuropsychologie et dans les recherches en langue seconde. Cette technique est basée sur le principe de la répétition d'une structure cible. Cette méthode est conçue de manière expérimentale dans laquelle le matériel à répéter et la situation sont construits par les chercheurs et ne sont pas des éléments de la vie quotidienne des sujets. Cette technique implique une relation entre le système de traitement du langage et le système de la mémoire. Selon Bley-Vroman & Chaudron (1994 : 247) le processus de répétition comprend 4 phases :

« 1. The Speech comprehension system : The subject hears the input and processes it, forming a representation ; 2. Representation : The resulting representation includes information at various levels ; 3. Memory : The representation must be kept in short-term memory ; 4. The Speech production system : The subject formulates a sentence based on the accessed representation »

Selon Jessop *e tal.* (2007), l'utilisation de cette méthode en langue seconde est très avantageuse car elle permet la mesure des compétences phonologiques et grammaticales, ce que favorise l'observation de plusieurs structures. En outre, grâce à cette

méthode, les chercheurs peuvent contrôler les structures cibles qui veulent examiner chez les apprenants.

### 2.2.2. Les énoncés

Comme nous l'avons déjà mentionné, les 24 énoncés utilisés dans notre expérimentation étaient divisés en 4 grandes catégories : Formel Homogène (FH), Formel non Homogène (FnH), Informel Homogène (IH) et Informel non Homogène (InF).

Chacun de ces ensembles comporte des énoncés lexicalement cohérents (formels ou informels), et des variantes au niveau syntaxique, phonologique et pragmatique, distribuées de la façon suivante :

Variables morpho-syntaxiques	<i>ne</i> de négation- réalisé/ non réalisé
	Pronom relatif <i>dont /que</i> – choix des pronoms
Variable phonétiques	Liaison facultative – réalisé/ non réalisé
	/l/ dans le pronom clitique « il » - réalisé/ non réalisé
Variables discursives	Particules considérées comme formelles, ex : <i>eah non, oui bon,</i>
	Particules considérées comme informelles, ex : <i>oh mais, hein</i>

Tableau 3 : Variables sociolinguistiques utilisées dans la tâche de répétition

Le caractère globalement formel ou informel des énoncés, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes, a été validé lors d'une tâche de jugement soumise à 62 étudiants inscrits en Sciences du Langage (Buson *et al.*, 2014). Les étudiants devaient évaluer les énoncés et noter sur une échelle de 0 à 4, dont 0 indique « pas sûr » et 4 « tout à fait sûr », si la locutrice avait surveillé son langage ou non, dans les situations présentées.

Les énoncés conçus comme formels ont été évalués par les étudiants comme formel avec un taux de 85% et une note globale de 3,23/4. Les énoncés informels ont été jugés comme informels dans 95% des cas, avec une note globale de 3,73/4. Cette

vérification nous permet de dire que les énoncés sont généralement bien catégorisés en cohérence avec le test.

### 2.2.2.1 Les énoncés homogènes

Les énoncés homogènes, 12 au total, sont composés de séquences lexicalement formelles ou informelles, dans lesquelles sont introduites des variantes en cohérence avec le contexte. Le tableau ci-après montre l'ensemble des phrases homogènes utilisées dans notre expérimentation. Les variables étudiées dans le test sont mises en évidence dans le texte en gras. Nous soulignons que le lexique formel utilisé dans ces énoncés implique des contenus qui sont eux aussi formels (la vie associative, les conceptions de l'enseignement, etc.). De la même façon le lexique informel implique des contenus qui sont eux aussi informels (injonction très directe, jugement de valeurs, etc.).

Référenceénoncé	Enoncé	Niveau	Variable
Formel homogène1	Nous <b>ne</b> connaissons même <b>pas</b> le président d(e) cette association.	syntaxe	<i>Ne</i> de négation présent
Formel homogène2	Je m'interroge sur la façon <b>dont</b> ils conçoivent l'enseignement en général.	syntaxe	Pronom relatif <i>dont</i>
Formel homogène3	<b>C'esT</b> un pays accueillant où il ferait certes bon vivre.	phonologique	liaison facultative réalisée après "c'est"
Formel homogène4	Etant donné qu' <b>il travaille</b> à l'hôpital, démissionner esT une décision délicate.	phonologique	/l/maintenu
Formel homogène5	De plus, <b>euH non</b> , certains articles évoquaient plutôt une restructuration.	pragmatique	Particule discursive formelle
Formel homogène6	<b>Oui bon</b> , la situation est certes éminemment complexe.	pragmatique	Particule discursive formelle
Informel homogène1	Tu vas <b>pas</b> mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?	syntaxe	Omission de la particule de négation

Informel homogène2	Nan c(e) <b>que</b> j(e) te parlais t(ou)t à l'heure, c'(é)tait un aut(re) plan foireux.	syntaxe	Pronom relatif <i>que</i> en lieu de <i>dont</i>
Informel homogène3	<b>C'est</b> un appart avec un pote (il) y a pas la télé.	phonologique	liaison facultative après "c'est" non réalisée
Informel homogène4	Alors <b>i'regarde</b> le truc et i'dit oh mais c'est quoi ça ?!	phonologique	/l/ non maintenu
Informel homogène5	Écoute t(u) es vachement sympa merci <b>hein.</b>	pragmatique	Particule discursive informelle
Informel homogène6	<b>Oh mais</b> lui pour s'en remett(re) franch(e)ment ça été chaud.	pragmatique	Particule discursive informelle

Tableau 4 : Énoncés homogènes

#### 2.2.2.2 Les énoncés non homogènes

Les énoncés non homogènes, 12 au total, sont composés de séquences lexicalement formelles ou informelles dans lesquelles sont introduites des variables en désaccord avec le contexte. Le tableau ci-après montre l'ensemble de phrases non homogènes utilisées dans notre expérimentation. Les variables utilisées au moment du test sont mises en évidence dans le texte en gras.

Référenceénoncé	Enoncé	Niveau	Variable
Formel non homogène1	C'esT un prix symbolique même si le gouvernement veut <b>pas</b> parler de gratuité.	syntaxe	Omission de la particule de négation
Formel non homogène2	L'écueil majeur concerne la manière <b>qu'on</b> enseigne l'informatique à l'école.	syntaxe	Pronom relatif <i>que</i> en lieu de <i>dont</i>
Formel non homogène3	Certes les débordements dans l'hémicycle <b>étaient</b> inévitables.	phonologique	liaison facultative après "étaient" non réalisée
Formel non homogène4	Pour subvenir à ses besoins, bien entendu, <b>i' faut</b> d'autres sources de revenus.	phonologique	/l/ non maintenu
Formel non homogène5	Nous pouvons sans doute nous y soustraire <b>hein</b> .	pragmatique	Particule discursive informelle
Formel non homogène6	<b>Oh mais</b> aujourd'hui les gens ne se marient plus à 25 ans à moins d'y être contraints.	pragmatique	Particule discursive informelle
Informel non homogène1	Ouais bein le gars i(l) <b>n'</b> avait <b>pas</b> franch(e)ment l(e) choix au final.	syntaxe	<i>Ne</i> de négation présent
Informel non homogène2	Essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri <b>dont</b> t(u) as parlé l'aut(re) fois.	syntaxe	Pronom relatif <i>dont</i>
Informel non homogène3	<b>C'esT</b> un sale gosse j(e) te jure il est grave.	phonologique	liaison facultative réalisée après "c'est"
Informel non homogène4	Ouais <b>il</b> bosse tout l(e) temps c'est abuser.	phonologique	/l/maintenu
Informel non homogène5	<b>Euh non</b> en vrai j'avais bien les boules de pas capter ses questions.	pragmatique	Particule discursive formelle
Informel non homogène6	<b>Oui bon</b> en même temps comment i(l) s(e) galère avec sa meuf.	pragmatique	Particule discursive formelle

Tableau 5 : Enoncés non homogènes

### 2.2.3. Les variables

Comme nous l'avons dit, nous avons exploité trois variables au niveau morpho-syntaxique, phonétique et discursif. Nous allons voir comment ces variables sont employées par des natifs de langue française à travers les travaux d'analyse sociolinguistique

#### 2.2.3.1 Les variables syntaxiques

Au niveau syntaxique, les variables de réalisation ou d'omission de la particule de négation préverbale *ne*, et le choix des relatives *que* et *dont* font l'objet de modifications stylistiques étudiées par les chercheurs.

En ce qui concerne la variable *ne*, Hansen & Malderez (2004) ont mené une étude diachronique dans la région Parisienne, auprès de jeunes et d'adultes natifs. Elles ont montré une diminution de l'usage de la particule négative en langue française. Le projet consistait à mettre en évidence les facteurs causant la variation du *ne*. Les auteures ont mis en œuvre le cadre de la sociolinguistique variationniste pour vérifier l'importance des facteurs externes et internes responsables de cette variation. Dans les études précédentes (Ashby 2001, Conveney 1996 et Armstrong & Smith 2002), les chercheurs avaient montré une corrélation entre la chute du *ne*, l'âge des locuteurs et d'autres facteurs comme la région d'origine

Pour mener l'enquête, les chercheuses (Hansen & Malderez, 2004) ont sélectionné des adultes natifs nés en région parisienne en considérant leur âge et leur niveau d'étude. L'enquête porte sur un intervalle de 20 ans en *temps réel*. C'est à dire que pour éviter les différences générationnelles, son enquête se base sur des corpus recueillis à 20 ans de distance.

En analysant la production orale des sujets, les chercheuses se sont aperçues que les facteurs ayant une grande influence sur la variation de *ne* sont l'âge, la classe sociale et le niveau d'étude. Le facteur diatopique a été également analysé et les résultats montrent que les sujets ayant passé une partie de leur vie dans d'autres régions que celle de l'Île de France, maintiennent deux fois plus l'adverbe *ne* dans leur conversation que ceux qui sont restés en région parisienne. Par ailleurs, l'étude indique que l'usage syntaxique *ne...pas* représente une variante de prestige au même titre que les liaisons facultatives, par exemple.

Au sujet des pronoms relatifs *que* et *dont*, l'usage des relatives non standard en français a été observé par Gadet (1995) lors d'une analyse auprès d'adolescents demeurant

en banlieue parisienne. Elle a observé dans la production des sujets que le pronom relatif *que* est utilisé à la place de *dont* comme indice de mise en relation entre les propositions :

- « si tu mets des trucs que t'as pas pigé l'origine/ ça va pas aller »
- « elle me coute cher ma salle de bain / que je me sers pas d'ailleurs »

### 2.2.3.2 *Les variables phonétiques*

Au niveau phonétique, nous avons exploité la suppression de /l/ dans le pronom clitique *ilet* les liaisons variables. Nardy (2008) rappelle que la liaison est un phénomène issu de l'évolution diachronique de la langue. Il est caractérisé par la prononciation de la dernière consonne graphique d'un mot quand celle-ci précède un mot débutant par une voyelle. Par exemple :

Nous aavons : [nuzavõ]

Cependant, cette consonne n'est pas prononcée lorsque le mot est produit seul (nous : [nu]) ou quand il se trouve avant un mot débutant par une consonne (nous sommes : [nu sòm]). Le nombre de consonnes de liaison est limité : les plus fréquentes chez l'adulte 99,7%, selon Chevrot & Fayol (2000) sont de nature alvéolaire : /z/, /n/ et /t/. Les autres, /r/, /p/ et /k/ sont plus rares. Il est aussi important de souligner qu'il existe des cas où la liaison produite ne correspond pas toujours à la graphie. Par exemple, la consonne *d* est représentée par /t/ en contexte de liaison :

Quand il sera là : [kãtil sɛra la]

Il y a d'autres contraintes liées à la production des liaisons en français. De Jong (1994) a examiné ces contraintes à travers une étude menée chez des natifs en langue française. Il a analysé un corpus d'entretiens semi-directifs afin de mettre en évidence les situations où les francophones emploient le plus souvent les liaisons. Dans l'analyse de l'échantillon, l'auteur détermine 4 contextes dans lesquels les liaisons sont considérées comme obligatoires dans le sens où tous les francophones les réalisent dans 100% des cas :

- Après un déterminant : *un oiseau* [ãzwazo], *des oiseaux* [dezwazo]
- Entre un pronom personnel et un verbe : *ils arrivent* [ilzariv]
- Entre un verbe et un pronom : *croit-elle* [krwatɛl]
- Dans certaines expressions figées : *peut-être* [põtɛtr]

D'autres facteurs intralinguistiques contraignent également la liaison. Par exemple, De Jong démontre que la catégorie grammaticale, la longueur du mot, ainsi que certains éléments du lexique peuvent influencer la production des liaisons. Il trouve, par exemple, que la liaison après une préposition est plus fréquemment produite que si elle est après un nom, et que les liaisons dans les monosyllabes sont quatre fois plus répandues que dans les polysyllabes.

En langue française, un deuxième type de liaison est aussi observé. Il s'agit des liaisons *facultatives*. Ce type de liaison n'est pas considéré comme obligatoire ni comme interdite. En fait, leur pourcentage de réalisation dépend de la situation de communication dans laquelle l'individu se trouve, de l'âge et de la classe sociale à laquelle il appartient (Nardy, 2008). Quand les liaisons sont facultatives alors elle constitue une variable sociolinguistique.

De Jong (1991) a analysé l'influence du milieu social dans la production des liaisons facultatives chez des locuteurs orléanais. Il a relevé que les locuteurs appartenant à des classes sociales plus favorisées réalisent les liaisons facultatives à hauteur de 61,6%. En revanche, les locuteurs appartenant à classes sociales moins favorisées, ont un taux de productions à 29,6%.

En ce qui concerne la suppression de /l/ dans les pronoms clitiques il/ils, Nardy (2008) rappelle que les premières manifestations de cette prononciation datent du XVI<sup>e</sup> siècle. La chute du segment est alors considérée comme une « tendance populaire » originaire d'une « prononciation rapide et familière » (Bourciez & Bourciez, 2006 ; Nyrop, 1963, cité par Nardy, 2008 : 243).

L'étude de Ashby (1988) montre que l'âge est un facteur influant sur la production des pronoms clitiques. D'après lui, entre 14 et 21 ans, 98% des sujets suppriment le /l/ dans les clitiques, tandis qu'entre 51 et 64 ans, le taux se réduit à 73%. En regardant de plus près ce phénomène chez les adolescents, Laks (1980) observe que le contexte linguistique interfère également avec la production de la variable. Lorsque le pronom est suivi d'une consonne, le taux d'omission de /l/ est de 100%, tandis que s'il est placé avant une voyelle il est de 73,3% chez les adolescents étudiés par l'auteur.

### **2.2.3.3 Les variables discursives**

Les variables discursives traitées dans notre travail concernent les marqueurs discursifs (MD) «oh mais », « oui bon », « euh non », « hein ». Ayant un rôle important

dans la structuration du discours, les MD sont des unités lexicales qui ont commencé à être étudiées et attestées dans des corpus de français parlé à partir des années soixante (Buson, 2009).

Buson (2009), à partir de la typologie de Dostie (2004), explique que l'utilisation de MD dans l'interaction a trois fonctions bien définies. La première consiste à faire appel à l'écoute, à demander l'attention du locuteur. La deuxième fonction permet à l'interlocuteur de manifester son engagement dans l'échange, en montrant son accord, son désaccord, en exprimant une demande, etc. Pour finir, les MD peuvent être également utilisés en tant que marqueur de balisage signalant « la fin d'une étape dans une intervention » (Buson, 2009 : 206).

Dans notre travail, les variables discursives sont traitées comme des particules de nature formelle ou informelle, qui, insérées dans les énoncés présentés, peuvent les rendre homogène ou non homogène. Nous nous appuyons sur le fait que les variables discursives sont des éléments saillants dans la conversation, susceptibles d'induire un jugement et des attitudes positives ou négatives à l'égard du locuteur (Buson, 2008). Malgré le parti pris de certains auteurs comme Brinton (1996) qui considère que MD sont stigmatisés, nous croyons que ces particules sont surtout le résultat naturel des interactions et que leur valeur stylistique dépend des images stéréotypées des locuteurs qui les entendent.

#### **2.2.4. Le lexique**

Dans notre expérimentation, le lexique joue un rôle fondamental au niveau de la perception. C'est sur le lexique que les sujets s'appuieront lors de l'exécution de la tâche de répétition immédiate.

L'acquisition du lexique se développe de façon continue pendant toute la vie, de l'enfance à l'adolescence et jusqu'à l'âge adulte. Ce développement s'accompagne d'une prise de conscience sociale de la stylistique au moment de la socialisation de l'enfant.

Cependant, le processus d'acquisition lexicale en langue seconde suit d'autres voies. L'apprenant en séjour à l'étranger est confronté en même temps à l'apprentissage lexical et stylistique. En classe de langue, les jeux de rôle, les canevas, etc., aident l'apprenant à construire sa compétence sociolinguistique.

Dans cette perspective, Tyne (2004) s'est penché sur la variation sociolinguistique dans le lexique en langue seconde. Il a cherché à expliquer comment s'opère l'opposition

entre les variantes lexicales standard et non standard dans les contextes de productions formels et informels. Il a utilisé le *Petit Robert* comme mesure des variantes lexicales.

L'échantillon de cette recherche est composé de 10 étudiants anglophones ayant effectué un séjour prolongé en pays francophone. Le corpus a été récolté lors d'un examen oral et d'une discussion informelle. Après avoir ramené tout son contenu à sa seule dimension lexicale, le chercheur a montré la différence d'emploi entre variantes standard et non standard dans une situation informelle selon chaque apprenant.

D'une façon globale, les apprenants emploient plus souvent un lexique non standard dans leurs constructions. Ce qui montre que les allophones présentent une sensibilité en ce qui concerne la variation stylistique. Cependant, en comparaison avec des natifs, l'écart présenté chez les allophones est beaucoup moins important. Toutefois, il semble que la distinction entre un lexique formel et un lexique informel apparaît très précocement chez l'apprenant, ce qui valide l'utilisation de notre test avec des sujets apprenant le français langue étrangère.

### 3. Analyse et Résultats

Dans cette partie, nous allons vérifier nos hypothèses de base, à savoir :

- Le phénomène de restauration stylistique devrait être présent chez des apprenants en séjour d'étude dans le pays de langue cible, où ils rencontrent différents styles dans les interactions quotidiennes.
- Les apprenants qui fréquentent de nombreux francophones dans des situations variées (cours, soirées, loisirs), en plus du français formel lors du cours universitaire, sont en contact avec différents styles sociolinguistiques. Ils devraient posséder les mêmes schémas mentaux du style que les natifs et avoir des résultats similaires à ceux des natifs.
- Les apprenants qui n'entendent que le français des professeurs, c'est à dire, qui n'ont pas établi un lien amical avec des amis français, devrait être « monostyles ». Ils ne maîtriseraient donc que le style formel. Ils devraient donc systématiquement :
  - Ne pas changer les variantes formelles en variantes informelles lors de la tâche de répétition ;
  - Transformer les variantes informelles en variantes formelles.

Dans une première étape, nous avons donc cherché à savoir si le phénomène de la restauration stylistique existait chez les apprenants en langue seconde. Pour cela, nous avons d'abord transcrit les énoncés répétés par les apprenants. En deuxième lieu, nous avons vérifié si, dans les énoncés répétés, chaque apprenant maintenait le contexte de la variable produite. Nous visons donc à conserver uniquement les énoncés dans lequel le contexte de la variable était maintenu. En effet, si l'énoncé entendu par l'apprenant exprime une négation (ex : nous **ne** connaissons même **pas** le président d(e) cette association) et si l'apprenant produit un énoncé affirmatif (ex: Nous connaissons le président d(e) cette association), nous ne pouvons plus vérifier si l'apprenant a conservé ou non le *ne* négatif lors de sa répétition. Nous n'avons pas pris en compte ce type d'énoncé pour l'analyse des résultats. Troisièmement, dans les énoncés où le contexte de la variable a été maintenu, nous avons repéré les productions non identiques au modèle soumis à la répétition. Autrement dit, nous nous sommes concentrés sur les énoncés stylistiquement modifiés (*nous connaissons pas* est répété *nous ne connaissons pas* et *vice-versa*). De cette façon, nous avons classé ces énoncés par « énoncé identique au modèle » avec maintien de

la variante identique, « énoncé non identique au modèle » où la variante standard est remplacée par la variante standard ou inversement. .

Dans la deuxième étape, nous avons mené des analyses statistiques sur la base du codage des énoncés répétés. Premièrement, nous nous sommes demandés si le phénomène de la restauration stylistique existait chez les apprenants. Pour cela, nous avons vérifié si les restaurations des variantes cohérentes avec le contexte étaient plus nombreuses dans les conditions non homogènes que dans les conditions homogènes. Nous nous sommes ensuite demandés si le degré auquel chaque apprenant restaurait (la différence entre la condition non homogène et la condition homogène) était lié aux variables sociales. Enfin, nous avons vérifié si le degré de restauration était en relation avec des données d'apprentissage.

### 3.1. Existence de la restauration stylistique chez les apprenants

Notre principal objectif, comme nous l'avons dit, est de voir comment le phénomène de la RS est avéré chez les allophones. Si la RS procède en interlangue comme elle procède en langue maternelle, nous nous attendons à avoir plus « d'énoncés non identiques au modèle » dans les contextes non homogène que dans les contextes homogènes. Dans ce sens, nous prévoyons que, après l'écoute d'un énoncé homogène, les apprenants devraient produire la variante cible de façon identique à *l'input*. Inversement, lors de l'écoute d'un énoncé non homogène, les apprenants devraient restaurer la variante cible de façon cohérente avec l'ensemble du message, ce qui abouti à la répétition non identique à *l'input*. Le tableau suivant illustre cette relation :

<i>Input</i>	C'esT un prix symbolique même si le gouvernement veut <b>pas</b> parler de gratuité. ( <i>sans particule négative « ne »</i> ).
Répétition	C'esT un prix symbolique même si le gouvernement <b>ne</b> veut <b>pas</b> parler de gratuité ( <i>avec particule négative « ne »</i> ).

Tableau 6 : Exemple de production attendue lors de la tâche de répétition dans un contexte non homogène (dans l'input la particule négative « ne » est absente alors que le lexique et le contexte sont formels)

#### 3.1.1. Les énoncés stylistiquement modifiés

Afin de vérifier l'existence du processus de restauration stylistique, nous avons cherché à savoir si les apprenants modifiaient davantage les énoncés homogènes ou les énoncés non homogènes. Cette comparaison nous permet de nous assurer que la

restauration résulte de l'opposition entre les variantes et le contexte de l'énoncé mais pas d'autres facteurs tels que la mémoire à court terme, la tâche de répétition ou la situation expérimentale formelle, qui pourraient induire les apprenants à produire davantage de variantes formelles.

Le graphe ci-dessous montre la différence entre les moyennes individuelles de restauration dans la condition homogène et dans la condition non homogène lors de la répétition.

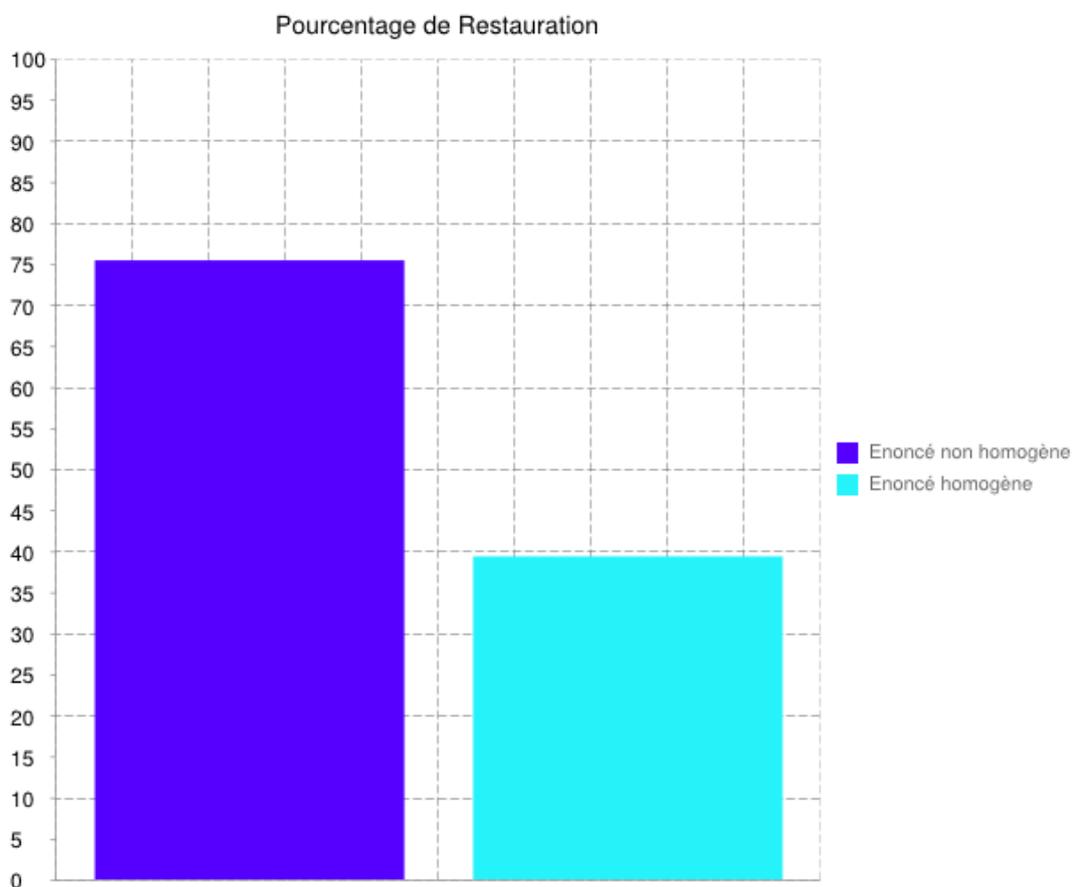


Figure 3 : Répétitions non identiques au modèle entendu, en fonction de l'homogénéité stylistique de l'énoncé

Les résultats montrent que les sujets modifient les énoncés stylistiquement non homogènes significativement plus que les énoncés stylistiquement homogènes ( $T(67) = -13,881, p < 0,0001$ ). Comme l'illustre la figure 3, les répétitions non identiques sont environ deux fois plus fréquentes dans les énoncés non homogènes ( $M=75\%$  ;  $ET=19\%$ )<sup>4</sup> que dans les énoncés homogènes ( $M=39\%$  ;  $ET=16\%$ ). De cette façon, nous pouvons

---

<sup>4</sup> M= moyenne ET= écart type

affirmer que la RS est un phénomène présent aussi bien en langue étrangère qu'en langue maternelle.

### **3.1.2. Interaction entre restauration stylistique et formalité du contexte**

Après avoir constaté que les apprenants modifiaient davantage les énoncés non homogènes que les énoncés homogènes, nous avons approfondi cet analyse en comparant les deux sens de restaurations :du formel vers l'informel ou de l'informel vers le formel. Par souci de comparaison, nous adoptons donc la même procédure d'analyse statistique que celle utilisée par Buson et *al.* (2014) pour les natifs. Autrement dit, nous voulons savoir si les apprenants ont autant tendance à remplacer les variantes informelles par les variantes formelles que les variantes formelles par les variantes informelles. Pour illustrer cette comparaison, prenons le cas de la variable de négation *ne*(exemple emprunté à Buson et *al.*, 2014) :

(1) **Formel Homogène** : *Nous ne connaissons même pas le président d(e) cette association*

(2)**Informel non Homogène** : *Ouais bein le gars i(l) n'avait pas franch(e)ment le choix au final*

(3) **Formel non Homogène**: *CeT un prix symbolique même si le gouvernement veut pas parler de gratuité*

(4) **Informel Homogène** : *Tu vas pas mettre tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?*

Si un *ne* présent dans l'énoncé informel non homogène est restauré (et donc supprimé) plus que dans l'énoncé formel homogène ; et si, simultanément, un *ne* absent dans un contexte formel non homogène est restauré (et donc ajouté) plus que dans un contexte informel homogène, alors nous pouvons conclure que le phénomène de RS se maintient quelle que soit la direction de la restauration, du formel vers l'informel ou de l'informel vers le formel.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons effectué la comparaison des moyennes de restaurations entre la condition formelle homogène et la condition informelle non homogène d'une part et entre les conditions formelles non homogène et informelles homogène d'autre part. dans les deux cas les moyennes ont été comparés appliquant le test de Student. Nous obtenons les résultats dans le tableau suivant :

<b>FH</b>	<b>InH</b>	<b>Test T</b>
39%	72%	T= -11,05 p < 0,0001
<b>IH</b>	<b>FnH</b>	<b>Test T</b>
38%	96%	T= 9,34 p < 0,0001

Tableau 7 : Comparaison des énoncés homogènes et non homogènes selon la formalité de l'énoncé

Conformément aux attentes, les résultats montrent que de façon générale (en confondant toutes les variables sociolinguistiques), les sujets modifient davantage les variantes non homogènes quelque soit le sens de la restauration en question. En comparant FH-InH, nous constatons que les pourcentages moyens des restaurations sont plus importants dans la condition non homogène InH que dans la condition homogène FH. Autrement dit, les apprenants restaurent en remplaçant une variante formelle par une variante informelle. Nous trouvons également davantage de restaurations dans la condition FnH que dans la condition IH, ce qui signifie que les apprenants restaurent également en remplacent une variante non standard par une variante standard. Cette dernière analyse confirme l'existence des schémas cognitifs représentant le style chez les apprenants. Qu'il s'agisse de schémas de style formel ou de schémas de style informel. Nous soulignons que la restauration est plus marquée dans le sens informel – formel que dans le sens formel – informel, la moyenne de pourcentage de restauration étant plus importante (96% supérieur à 72%).

### **3.2. Les facteurs influant la RS chez les apprenants**

La deuxième partie de nos analyses concerne la vérification des deux autres hypothèses. Selon ces hypothèses, les étudiants qui ont un réseau social incluant des nombreux francophones acquerront plus facilement la norme sociolinguistique native et de ce fait, ils devraient avoir des schémas stylistiques et des types de RS identiques à ceux des natifs. En revanche, les apprenants qui présentent un réseau d'amis francophones restreint devraient toujours restaurer dans le sens formel, mais pas dans le sens formel-informel.

Nous avons divisé ce travail en 2 étapes. Dans la première, nous testons nos hypothèses sur l'ensemble des apprenants. Dans la deuxième, nous testons nos hypothèses en séparant notre échantillon dans deux groupes : sinophones et anglophones. L'intérêt de

cette division est de prendre en compte les différences qui opposent les deux groupes d'apprenant. En effet, plusieurs caractéristiques différencient les deux groupes. Nous en connaissons certaines. Par exemple, c'est le groupe d'anglophone pour lequel la moyenne d'amis français par personne est la plus élevée. Ils ont en moyenne 5 amis français par personne, contrairement aux sinophones qui ont environ 2,67 amis par personne. En revanche d'autres différences entre les deux groupes ne sont que des hypothèses. Par exemple, il est possible qu'un des deux groupes ait plus tendance à produire des variantes formelles pour des raisons culturelles. En séparant les deux groupes, nous pourrions tester nos hypothèses en neutralisant ces différences.

Nous avons mené ces analyses statistiques à partir des résultats trouvés dans les productions des apprenants et à partir des données du questionnaire qu'ils ont rempli. Nous cherchons à savoir s'il existe une relation entre le degré de restauration et les facteurs sociaux comme l'âge, le temps de séjour en France, le sexe, et le réseau social. Le degré de restauration est calculé pour chaque apprenant en effectuant la différence entre le nombre de restaurations dans la condition non homogène et le nombre de restaurations dans la condition homogène. Ce degré de restauration peut être estimé pour l'ensemble du protocole, ou bien en nous limitant au sens formel-informel ou au sens informel-formel. Nous avons donc vérifié l'existence d'une relation statistique entre le degré de restaurations total et les facteurs d'apprentissage, à savoir : le nombre d'année d'études de la langue française, le niveau de français selon le CECRL, la note auto-attribuée par eux dont les compétences de production et compréhension écrites et production et compréhension orales. De la même façon, nous avons cherché des relations entre les facteurs mentionnés et les degrés dans le sens formel-informel et informel-formel.

Pour rechercher ses relations nous avons utilisé le test statistique de la corrélation de Bravais-Pearson. Cette mesure permet d'estimer si deux grandeurs varient de façon proportionnelle (corrélation proche de 1) ou de façon inversement proportionnelle (corrélation plus proche de -1). Si la corrélation est proche de 0, alors il n'existe pas de relation entre les deux variables. Comme pour le test de Student, nous ne prendrons en compte que les résultats qui sont égaux ou inférieurs au seuil de significativité usuel : 0,05.

### **3.2.1. Des facteurs sociaux**

Quatre variables indépendantes ont été prises en compte : l'âge, le nombre d'année de séjour en France, le sexe et le réseau social. Le réseau social comporte deux variables :

la moyenne du nombre d'amis français et la moyenne du nombre d'amis français vus plus d'une fois par semaine. Pour certaines de ces variables – sexe et âge – notre démarche était exploratoire et nous n'avions donc aucune hypothèse à priori. En ce qui concerne le réseau social, nous nous attendions à avoir des corrélations positives entre le degré total de restauration et le nombre d'amis français ou la fréquence des contacts avec ces derniers.

Aucune des corrélations entre les degrés de restauration (total, formel-informel, informel-formel) et les facteurs sociaux n'est significative ( $p > 0,11$ ), sauf avec l'âge. Plus précisément, la seule corrélation significative a été trouvée entre l'âge des apprenants et le degré de restauration dans le sens formel- informel :

Anglophones	$r = - 0,501$ $p = 0,013$
Sinophones	$r = 0,318$ $p = 0,045$

Tableau 8 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et l'âgedes apprenants

La corrélation négative du tableau 8 montre que chez les anglophones, les plus jeunes font davantage de restaurations que les plus vieux dans le sens formel-informel. Chez les sinophones, la corrélation positive montre l'inverse : les plus âgés font davantage de restaurations dans le sens formel-informel.

Pour expliquer ces résultats nous avançons deux hypothèses. Premièrement il est possible que les sinophones plus âgés aient passé plus de temps en France, ce qui leur aurait permis de mieux acquérir la norme sociolinguistique native. Cette hypothèse est renforcée par l'existence d'une corrélation entre l'âge et le temps de séjour en France chez les sinophones ( $r = 0,58$  ;  $p = 0,0001$ ). Deuxièmement, il est possible que les plus jeunes anglophones aient plus d'amis français de leur âge, ce qui leur permettrait également de mieux connaître la norme sociolinguistique native pratiquée chez les jeunes.

### 3.2.2. Les facteurs liés à l'apprentissage

Concernant les facteurs liés à l'apprentissage, nous nous attendons à avoir des corrélations entre la restauration dans le sens informel-formel et quatre variables : temps d'étude du français, niveau de français selon le CECRL, auto-évaluation selon les quatre compétences (production et compréhension orale et écrite). En effet, des enregistrements réalisés auprès des professeurs de français langue étrangère montrent que ces derniers

adoptent un usage extrêmement formel des variables sociolinguistiques. Rozenn Gautier (communication personnelle) montre que les enseignants réalisent la liaison facultative dans 38% et 48 % des cas en s'adressant à leurs étudiants, et le *ne* de négation dans 55% et 69% des cas. Les valeurs de référence chez des francophones sont bien plus limitées : 10% pour la liaison (Ahmad, 1993) et entre 2% à 22% pour le *ne* en fonction de l'âge (Hansen & Malderez, 2004). Il est donc probable que les apprenants qui ont un bon niveau en français, du fait du contact prolongé avec les professeurs de FLE ont intégré un schéma stylistique du type formel.

Aucune des corrélations entre les degrés de restauration (total, formel-informel, informel-formel) et les facteurs liés à l'apprentissage n'est significative ( $p > 0,15$ ), sauf en ce qui concerne le nombre d'année d'études en français et les valeurs d'auto-évaluation dans la compétence orale. Plus précisément, les seules corrélations significatives ont été trouvées dans deux cas. Le premier cas (tableaux 9 et 10) concerne seulement les anglophones dans deux situations. Nous trouvons une corrélation significative entre la restauration totale et le nombre d'année d'études en français d'une part, et entre la restauration dans le sens formel et le nombre d'année d'études en français d'autre part. Le deuxième cas (tableau 11) concerne l'ensemble des apprenants. Il existe une corrélation négative entre l'auto-évaluation des compétences orales et le degré de restauration dans le sens formel-informel, aussi bien dans l'ensemble du groupe que chez les anglophones et les sinophones.

Anglophones	$r = -0,422 p = 0,04$
Sinophones	$r = -0,222 p = 0,157$

Tableau 9 : Corrélation entre le degré de restauration total et le nombre d'année d'études en français

Anglophones	$r = -0,580 p = 0,03$
Sinophones	$r = -0,16 p = 0,922$

Tableau 10 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et le nombre d'année d'études en langue française

Anglophones	$r = -0,489$ $p = 0,15$
Sinophones	$r = -0,254$ $p = 0,11$
Groupe	$r = -0,282$ $p = 0,023$

Tableau 11 : Corrélation entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et les compétences à l'oral auto-évaluées

Les corrélations négatives des tableaux 9 et 10 ne sont significatives que pour les anglophones. Elle montre un lien inversé entre le degré de restauration et le nombre d'année d'étude en français parmi ces apprenants. Ceux dont le nombre d'année d'études en français est plus limité font davantage de restaurations totales dans le sens formel-informel que ceux dont le nombre d'année d'études est plus étendu. Ce fait est plus difficile à expliquer mais nous pouvons avancer l'hypothèse que les étudiants anglophones ayant un nombre d'année d'études en français plus limité ont eu moins de contact avec des enseignants de FLE. Ils auraient donc moins reçu d'input avec un style formel et prendraient comme modèle la norme sociolinguistique native parlée par les français, et le style parlé par leur entourage. Ce style est moins formel que celui parlé par les enseignants de français en classe de langue étrangère. Leur schéma stylistique informel serait mieux formé que leur schéma stylistique formel et ils auraient alors tendance à restaurer davantage dans le sens formel-informel. La raison pour laquelle cette même tendance n'est pas vérifiée chez les apprenants sinophones n'est pas claire actuellement.

Un raisonnement similaire peut expliquer la corrélation négative entre les valeurs d'auto-évaluation en compétences orales et les restaurations dans le style formel-informel. Cette corrélation négative indique que parmi les étudiants qui estiment mieux parler la langue française, le taux de restauration dans le sens formel-informel est plus limité.

Nous avançons l'hypothèse que ces étudiants ont adopté le modèle du « bien parlé » qui est inspiré de leur professeur de français, donc un modèle formel. De ce fait, les étudiants qui estiment avoir un usage qui ressemble à celui de leur professeur auraient donc tendance à moins restaurer dans le sens formel-informel. Cette hypothèse est renforcée par l'existence d'une corrélation significative et positive entre la valeur d'auto-évaluation de la compétence orale et le nombre d'année d'études en français ( $r = 0,54$  ;  $p < 0,0001$ ). Cette corrélation indique que les étudiants qui estiment parler mieux la langue française ont suivi

davantage de cours de français et donc ont eu l'occasion d'acquérir la norme sociolinguistique utilisée par les enseignants de FLE.

### 3.3. Retour sur le test de répétition

Comme nous l'avons dit, nous nous sommes basés sur le test de répétition immédiate proposé par Buson et *al* (2014) conçu pour les natifs. Les tendances principales de nos résultats montrent que le phénomène de restauration stylistique est présent chez les allophones dans le sens formel-informel, informel-formel, mais semble peu affecté par les variables sociales (réseau social) ou par les variables d'apprentissage, sauf en ce qui concerne l'autoévaluation des compétences orales et le nombre d'année d'étude en langue française (corrélation significative entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et le nombre d'année d'études en langue française chez les étudiants anglophones ; corrélation significative entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et le nombre d'année d'études en langue française chez les étudiants anglophones ; corrélation significative entre le degré de restauration dans le sens formel-informel et les compétences à l'oral auto-évalué chez le groupe d'apprenants en sa totalité). Cependant, même si nous pouvons attester l'existence de la RS chez les allophones, ces derniers ont évidemment des problèmes de répétition et de compréhension lors de la passation du test. La raison réside probablement dans le degré de formalité ou de non formalité de certains mots. Particulièrement, certains énoncés informels, comportant un lexique non-standard très éloigné de celui pratiqué par les enseignants de français en situation de cours, peuvent ne pas être compréhensibles par les apprenants, voire provoquer une réaction de rejet. L'énoncé InH2 (Essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri **dont** t(u) as parlé l'aut(re) fois.) illustre bien cette situation. Nous y trouvons par exemple les mots familiers *matos* et *pourri*, qui sont de toute évidence rarement utilisés en classe de langue, vu le contexte institutionnel dans lequel ces cours sont insérés. Il était prévu que les étudiants auraient plus de difficulté à comprendre, donc répéter, des énoncés dont les mots sont non standards.

En sachant que notre travail est une étude exploratoire sur la RS en langue seconde, nous avons voulu garder le test tel qu'il était présenté en langue maternelle, pour deux motifs. En premier lieu, nous avons voulu vérifier l'existence du phénomène de RS chez les apprenants de langue seconde, malgré les difficultés de compréhension liées à certains énoncés. En second lieu, pour répondre à cette première question, nous voulions utiliser le

même test que celui qui a servi à repérer le phénomène de RS en langue maternelle afin de comparer les résultats.

Nous ne nous perdons toutefois pas de vue l'idée de développer un test mieux adapté aux étudiants étrangers. Dans ce but, nous avons porté une attention spéciale aux données issues des répétitions. Dans la présente section, nous allons vérifier quels sont les énoncés qui peuvent être conservés pour un prochain test. Pour atteindre cet objectif, nous allons classer les énoncés selon deux critères :

- Selon le pourcentage de mots présent dans le modèle et répétés à l'identique par les apprenants (cf. pages 51 et 52)
- Selon le pourcentage de contexte de variables sociolinguistiques maintenues (cf. pages 54 et 55).

Nous prendrons aussi en compte les difficultés ponctuelles trouvées par les étudiants, qui ont été explicitées au moment de la passation du test (d'hésitations, commentaires, silence, etc.). A la fin de cette analyse, nous présenterons les énoncés qu'il serait possible de garder pour un test destiné à des allophones.

### **3.3.1. Le nombre de mots répétés à l'identique**

Pour mesurer l'adéquation du test aux capacités des apprenants en français, nous avons calculé le pourcentage de mots répétés à l'identique par les apprenants pour chacun des énoncés. Nous pouvons ainsi savoir quels sont les énoncés le plus adaptés aux allophones. Le tableau suivant (tableau 11) figurent les informations suivantes :

- le numéro de chaque énoncé et l'énoncé en entier
- le nombre de mots contenu dans chaque énoncé donné comme modèle
- la moyenne de pourcentage individuel des mots répétés à l'identique par l'ensemble des apprenants
- l'écart type correspondant à cette moyenne

Par exemple, dans la première ligne, nous pouvons lire que l'énoncé FH1, donné comme modèle aux apprenants, contenait 10 mots et que ces derniers ont répété en moyenne 79% de ces mots.

	<b>Enoncé</b>	<b>NB énoncé</b>	<b>% Moyenne</b>	<b>Ecart Type</b>
FH1	Nous <b>ne</b> connaissons même <b>pas</b> le président d(e) cette association.	10	79,10 %	21,31%
InH4	Ouais <b>il</b> bosse tout l(e) temps c'est abuser.	10	65%	21,76%
FH6	<b>Oui bon</b> , la situation est certes éminemment complexe.	8	62,87%	19,82%
FnH1	C'esT un prix symbolique même si le gouvernement veut <b>pas</b> parler de gratuité.	14	62,58%	28,19%
FH3	<b>C'esT</b> un pays accueillant où il ferait certes bon vivre.	11	59,83%	19,62%
IH4	Alors <b>i'regarde</b> le truc et i'dit oh mais c'est quoi ça ?!	14	58,63%	19,80%
FnH5	Nous pouvons sans doute nous y soustraire <b>hein.</b>	8	57,46%	25,65%
IH1	Tu vas <b>pas</b> mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?	12	53,11%	23,51%
IH5	Écoute t(u) es vachement sympa merci <b>hein.</b>	8	51,86%	23,56%
InH3	<b>C'esT</b> un sale gosse j(e) te jure il est grave.	12	50,87%	26,80
IH2	Nan c(e) <b>que</b> j(e) te parlais t(ou)t à l'heure, c'(é)tait un aut(re) plan foireux.	22	48,2%	31%
IH3	<b>C'est</b> un appart avec un pote (il) y a pas la télé.	13	46,27%	26,58%
FnH6	<b>Oh mais</b> aujourd'hui les gens ne se marient plus à 25 ans à moins d'y être contraints.	19	44,38%	20%
FH4	Etant donné qu' <b>il travaille</b> à l'hôpital, démissionner esT une décision délicate.	13	43,62%	29,15%

InH6	<b>Oui bon</b> en même temps comment i(l) s(e) galère avec sa meuf.	14	41,29%	30%
FnH4	Pour subvenir à ses besoins, bien entendu, <b>i' faut</b> d'autres sources de revenus.	14	41,15%	26,26%
FH2	Je m'interroge sur la façon <b>dont</b> ils conçoivent l'enseignement en général.	13	35,71%	30,4%
FH5	De plus, <b>euh non</b> , certains articles évoquaient plutôt une restructuration.	10	31,94%	18,35%
InH1	Ouais bein le gars i(l) <b>n'</b> avait <b>pas</b> franch(e)ment l(e) choix au final.	17	31%	21,99%
InH2	Essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri <b>dont</b> t(u) as parlé l'aut(re) fois.	19	30,64%	23,64%
FnH3	Certes les débordements dans l'hémicycle <b>étaient</b> inévitables.	8	30,22%	33,15%
FnH2	L'écueil majeur concerne la manière <b>qu'on</b> enseigne l'informatique à l'école.	14	29,53%	26,25%
IH6	<b>Oh mais</b> lui pour s'en remett(re) franch(e)ment ça été chaud.	14	25,47%	17,37%
InH5	<b>Euh non</b> en vrai j'avais bien les boules de pas capter ses questions.	14	22,7%	23,92%

Tableau 12 : Pourcentage de mots répétés à l'identique

Seuls les énoncés FH1, FH3, FH6, Fnh1, FnH5, IH1, IH4, IH5, InH3 et InH4 ont été répétés en gardant au moins 50% des mots présents dans le modèle. Parmi ces énoncés, nous trouvons des taux de répétition plus élevés dans les énoncés qui sont le plus courts. Plus précisément, les énoncés FH1, FH6 et InH4 dont le nombre de mots à répéter varie entre 8 et 10 mots. Nous avons également observé les énoncés les moins répétés. Il s'agit des énoncés ayant moins de 31% de répétitions identiques. Ils sont composés en majorité par des énoncés informels (4 informels contre 2 formels). Comme nous l'avons prévu, ces énoncés posent des difficultés chez les apprenants à cause du lexique non-standard dont ils sont composés.

### **3.3.2. Maintien du contexte des variables sociolinguistiques**

Dans le test conçu pour les natifs, les variables choisies pour mettre en évidence le phénomène de restauration stylistique sont des variables syntaxiques (omission du « ne » de négation et choix des relatives « que » et « dont »), des variables discursives (marqueurs pragmatiques jugés formels « oui bon », « euh non » et les marqueurs pragmatiques jugés informels « hein », « oh mais »), des variables phonétiques (liaison facultative et suppression de variable de /l/ de *il* précédé d'un mot initié par une consonne). Pour évaluer la pertinence du test chez les allophones, nous avons observé dans quelle mesure le contexte de ces variables était maintenu dans les énoncés répétés. Cette observation a été effectuée de la façon suivante. Nous avons vérifié si la possibilité de variation (par exemple faire ou non la liaison) était maintenue dans l'énoncé répété. Par exemple, dans le cas de la liaison après « c'est », nous nous assurons que « c'est » était bien présent dans l'énoncé répété et qu'il était suivi des mots commençant par une voyelle (la liaison ne peut se réaliser que devant une voyelle). Par exemple, si l'énoncé IH3 « C'est un appart avec un pote (il) y a pas la télé » était répété « C'est l'appart avec un pote (il) y a pas la télé » le contexte de liaison était annulé. En revanche, si l'énoncé était répété « C'est une collocation avec un pote (il) y a pas la télé », le contexte de liaison était maintenu. De cette façon, pour chaque énoncé nous avons comptabilisé le pourcentage d'apprenants qui maintenait le contexte permettant la variation sociolinguistique. Le tableau ci-dessous (Tableau 13) montre le pourcentage des variables maintenues produites par énoncé :

	<b>Enoncé</b>	<b>Variable</b>	<b>Pourcentage de variables maintenues</b>
FH3	<b>C'esT</b> un pays accueillant où il ferait certes bon vivre.	liaison facultative réalisée après "c'est"	98,5%
FH1	Nous <b>ne</b> connaissons même <b>pas</b> le président d(e) cette association.	<i>Ne</i> de négation présent	92,5%
FH6	<b>Oui bon</b> , la situation est certes éminemment complexe.	Particule discursive formelle	88,1%
IH1	Tu vas <b>pas</b> mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?	Omission de la particule de négation	83,6%
InH3	<b>C'esT</b> un sale gosse j(e) te jure il est grave.	liaison facultative réalisée après "c'est"	82,1%
InH6	<b>Oui bon</b> en même temps comment i(l) s(e) galère avec sa meuf.	Particule discursive formelle	80,6%
FnH1	C'esT un prix symbolique même si le gouvernement veut <b>pas</b> parler de gratuité.	Omission de la particule de négation	77,6%
InH4	Ouais <b>il</b> bosse tout l(e) temps c'est abuser.	/l/maintenu	74,6
FnH4	Pour subvenir à ses besoins, bien entendu, <b>i' faut</b> d'autres sources de revenus.	/l/ non maintenu	68,7%
FH2	Je m'interroge sur la façon <b>dont</b> ils conçoivent l'enseignement en général.	Pronom relatif <i>dont</i>	62,7%
FH4	Etant donné qu' <b>il travaille</b> à l'hôpital, démissionner esT une décision délicate.	/l/maintenu	53,7%
IH2	Nan c(e) <b>que</b> j(e) te parlais t(ou)t à l'heure, c'(é)tait un aut(re) plan foireux.	Pronom relatif <i>que</i> en lieu de <i>dont</i>	52,2%

IH3	<b>C'est</b> un appart avec un pote (il) y a pas la télé.	liaison facultative après "c'est" non réalisée	52,2%
InH5	<b>Euh non</b> en vrai j'avais bien les boules de pas capter ses questions.	Particule discursive formelle	52,2%
IH5	Écoute t(u) es vachement sympa merci <b>hein.</b>	Particule discursive informelle	47,8%
InH1	Ouais bein le gars i(l) <b>n'</b> avait <b>pas</b> franch(e)ment l(e) choix au final.	<i>Ne</i> de négation présent	47,8%
FnH6	<b>Oh mais</b> aujourd'hui les gens ne se marient plus à 25 ans à moins d'y être contraints.	Particule discursive informelle	46,3%
FH5	De plus, <b>euh non</b> , certains articles évoquaient plutôt une restructuration.	Particule discursive formelle	37,3%
IH4	Alors <b>i'regarde</b> le truc et i'dit oh mais c'est quoi ça ?!	/l/ non maintenu	37,3%
IH6	<b>Oh mais</b> lui pour s'en remett(re) franch(e)ment ça été chaud.	Particule discursive informelle	32,8%
InH2	Essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri <b>dont</b> t(u) as parlé l'aut(re) fois.	Pronom relatif <i>dont</i>	32,8%
FnH3	Certes les débordements dans l'hémicycle <b>étaient</b> inévitables.	liaison facultative après "étaient" non réalisée	28%
FnH5	Nous pouvons sans doute nous y soustraire <b>hein.</b>	Particule discursive informelle	25,4%
FnH2	L'écueil majeur concerne la manière <b>qu'on</b> enseigne l'informatique à l'école.	Pronom relatif <i>que</i> en lieu de <i>dont</i>	16%

Tableau 13 : Pourcentage de la variable maintenue

En observant le tableau 13, nous constatons que les variables dont les contextes sont les plus maintenus (plus de 70%) sont : la variable syntaxique *ne* de négation, la liaison et la variable discursive « oui bon ». Pour expliquer ce résultat, nous avançons l'hypothèse qu'il est possible que le contexte de ces variables ait été maintenu car ces dernières sont plus saillantes pour les allophones et présentent moins de difficulté de répétition. Par exemple, à propos de la variable syntaxique et de la variable phonologique, le fait que les enseignants de FLE les emploient plus souvent lors de leurs cours, peut aider à familiariser les apprenants avec ces variables. En ce qui concerne la variable discursive « oui bon », par son emplacement dans la phrase, la mettrait en évidence, ce qui peut être un élément saillant pour les apprenants.

La variation concernant les pronoms relatifs *que* et *dont* est très peu maintenue (taux de répétition inférieur à 50%). Une hypothèse avancée pour nous est qu'au moment de la répétition des énoncés, les apprenants ont reformulé les phrases les plus difficiles en les simplifiant, donc, en produisant des énoncés plus simples sans relatives.

### **3.3.3. Les difficultés ponctuelles**

Lors de la passation du test, les apprenants ont manifesté par leurs commentaires des difficultés vis à vis de la tâche de répétition immédiate. Nous aborderons les deux difficultés les plus saillantes parmi celles que nous avons repérées : la difficulté du chiffre affiché à l'écran avant la répétition de l'énoncé et l'interférence entre les énoncés successifs.

Il a été demandé aux étudiants de répéter un nombre affiché à l'écran de l'ordinateur avant de répéter l'énoncé entendu. Le but de cette double répétition était d'allonger légèrement le temps entre le stockage de l'énoncé en mémoire à court terme et sa production effective. Le but était de donner à l'apprenant le temps de reconstituer l'énoncé entendu à travers les schémas stylistiques dont ils disposaient. Cependant, cette double tâche de répétition semble avoir gêné quelques étudiants. Ils se fixaient sur le nombre affiché à l'écran et cela leur faisait oublier en partie l'énoncé à répéter. Dans les deux exemples qui suivent, nous présentons deux étudiants (RMNZ8 : chinoise, 23 ans et RMNZ4 : chinois, 24 ans) qui lors de l'exécution de la tâche ont d'abord commencé par répéter l'énoncé entendu puis, au milieu de la répétition se sont souvenus du nombre affiché à l'écran. De cette façon, ces étudiants sont donc revenus sur le nombre au milieu

de l'énoncé, ce qui les a conduits à finalement la suite de l'énoncé en reprenant la répétition.

RMNZ8 :

(1) Oui est ... 33 Tout le temps abusé j'ai oublié

RMNZ4

(2) Nous pouvons ... 21 nous pouvons sans doute...

Un deuxième problème perçu concerne l'interférence entre quelques énoncés. En écoutant la production des apprenants, il est perceptible que quelques mots sont plus saillants que d'autres. Nous émettons l'hypothèse que lorsque les apprenants entendent ces mots et les gardent en mémoire de travail<sup>5</sup>, cela influe sur la répétition d'autres énoncés. Nous avons observé également que ce phénomène apparaissait plutôt chez les apprenants qui avaient plus de difficultés en ce qui concerne la tâche. Dans les exemples suivants, nous voyons que les éléments « franchement » et « sale gosse » prononcés par l'apprenant « sale *goche* » sont repris dans les énoncés qui suivent immédiatement:

RMNZ3 (chinois, 23 ans)

(3) 30 C'est un sale *goche* il est toujours il est grave

(4) 18 Le sale *goche* conseil de l'informatique dans cet école

RMNZ5 (chinoise, 20 ans)

(5) 29 Ah pour lui c'est franchement très chaud

(6) 31 essaye de me parler franchement

Nous proposons deux solutions pour faire face à ces deux difficultés. Premièrement, lorsque les sujets oublient de répéter le chiffre et commencent par la phrase, nous pensons qu'il vaut mieux dans ce cas-là de ne pas prendre en compte la répétition pour analyser les résultats. Deuxièmement, pour éviter les interférences entre phrases, une possibilité serait de laisser un temps « plus long » entre la répétition de chaque phrase, ce qui aurait toutefois comme inconvénient la durée de la tâche.

---

<sup>5</sup> **La mémoire de travail** est le dispositif qui permet à l'esprit de retenir des informations durant la réalisation des tâches. Ces informations sont traitées pour être ensuite stockées dans la mémoire à long terme.

### 3.3.4. Énoncés servant de base pour un test plus adapté aux apprenants

Parmi les 24 énoncés utilisés lors de la tâche de répétition, nous avons trouvé des critères pour sélectionner ce qui pourrait être employé dans le cadre d'un nouveau test plus adapté aux apprenants allophones. Pour sélectionner ces énoncés, nous avons fixé comme critère le pourcentage de variables maintenues par les apprenants (c'est-à-dire, pour chaque énoncé le nombre de fois où le contexte permettant la variation était maintenu lors de la répétition). En effet, dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons essentiellement à la production des variables dans les contextes homogène et non homogène. Dans cette perspective, le maintien des possibilités de variation est le principal critère pour que le test fonctionne. Nous avons donc conservé les énoncés qui présentaient des taux de variables maintenues supérieurs à 50%. Ceux-ci sont présentés dans le tableau ci-dessous (tableau 14).

Référence	Énoncé	Variable	Pourcentage de variables maintenues	NB Mots énoncé
FH3	<b>C'esT</b> un pays accueillant où il ferait certes bon vivre.	liaison facultative réalisée après "c'est"	98,5%	11
FH1	Nous <b>ne</b> connaissons même <b>pas</b> le président d(e) cette association.	<i>Ne</i> de négation présent	92,5%	10
FH6	<b>Oui bon</b> , la situation est certes éminemment complexe.	Particule discursive formelle	88,1%	8
IH1	Tu vas <b>pas</b> mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?	Omission de la particule de négation	83,6%	12
InH3	<b>C'esT</b> un sale gosse j(e) te jure il est grave.	liaison facultative réalisée après "c'est"	82,1%	12
InH6	<b>Oui bon</b> en même temps comment i(l) s(e) galère avec sa meuf.	Particule discursive formelle	80,6%	14
FnH1	C'esT un prix symbolique même si	Omission de	77,6%	14

	le gouvernement veut <b>pas</b> parler de gratuité.	la particule de négation		
InH4	Ouais <b>il</b> bosse tout l(e) temps c'est abuser.	/l/maintenu	74,6%	10
FnH4	Pour subvenir à ses besoins, bien entendu, <b>i' faut</b> d'autres sources de revenus.	/l/ non maintenu	68,7%	14
FH2	Je m'interroge sur la façon <b>dont</b> ils conçoivent l'enseignement en général.	Pronom relatif <i>dont</i>	62,7%	13
FH4	Etant donné qu' <b>il travaille</b> à l'hôpital, démissionner esT une décision délicate.	/l/maintenu	53,7	13
IH2	Nan c(e) <b>que</b> j(e) te parlais t(ou)t à l'heure, c'(é)tait un aut(re) plan foireux.	Pronom relatif <i>que</i> en lieu de <i>dont</i>	52,2	22
IH3	<b>C'est</b> un appart avec un pote (il) y a pas la télé.	liaison facultative après "c'est" non réalisée	52,2	13
InH5	<b>Euh non</b> en vrai j'avais bien les boules de pas capter ses questions.	Particule discursive formelle	52,2	14

Tableau 14 : Énoncés sélectionnés pour un prochain test

En observant le tableau 14, nous constatons que les énoncés ayant plus de 50% de variables maintenues sont en premier lieu les énoncés Formel Homogène (5/14). En deuxième lieu, apparaissent les énoncés Informel non Homogène (4/14). Ensuite, les énoncés Informel Homogène (3/14) et finalement les énoncés Formel non Homogène (2/14). Parmi ces énoncés, nous trouvons toutes les variables stylistiques exploitées dans ce travail, variable morphosyntaxique (variantes du *ne* de négation et variantes relatives), variable phonétique (variantes du /l/ dans le pronom clitique *il* devant une consone et variantes de liaison avec *c'est* devant une voyelle) et variable discursive (marqueur pragmatique *euh non*). Cela nous permet de conserver les variables de base, proposé par Buson et al. (2014), ainsi que de conserver au moins 2 énoncés de chaque niveau de formalité et homogénéité.

En outre, nous constatons que ces énoncés ont entre 8 et 14 mots, à l'exception de l'énoncé IH2 qui a 22 mots. Il est perceptible que les étudiants ont plus de facilité à répéter des énoncés plus courts que des énoncés plus longs. Dans cette optique, nous allons donc nous baser sur ce nombre de mots pour concevoir les énoncés qui figureront dans un nouveau test.

D'après cette première étude exploratoire, nous retenons quelques pistes importantes qui nous aideront à élaborer un test mieux adapté aux étudiants étrangers. Dans ce but, nous avons pris en considération les résultats des analyses statistiques et les commentaires enregistrés au moment de la passation du test. La liste ci-dessous illustre l'aboutissement de cette réflexion:

- Lors de la passation, augmenter le temps entre les répétition des deux énoncés successifs afin d'éviter des possibles interférences.
- Concevoir des énoncés ayant entre 8 et 14 mots maximum.
- Eviter les mots non standards trop familiers ou vulgaires, qui peuvent poser des soucis de compréhension, ou choquer les apprenants et inhiber leur production.

En nous basant sur ces indications, nous proposerons 10 énoncés pour compléter le test : plus spécifiquement, 1 énoncé Formel Homogène, 4 énoncés Formel non Homogène, 3 énoncés Informel Homogène et 2 énoncés Informel non Homogène. En outre, nous élaborerons des phrases dont le contenu évoque le contexte universitaire pour faciliter la compréhension générale des énoncés. De même, nous privilégierons les situations authentiques, en nous inspirant des phrases de la presse, de films, de séries, de publicités ayant une relation avec la vie estudiantine.

## **Conclusion et Prolongements**

Dans cette étude exploratoire, nous avons tenté de mettre en évidence le phénomène de restauration stylistique en langue seconde, à travers la tâche de répétition immédiate proposée par Buson et *al.*(2014). Nous avons mené cette expérience auprès de 67 allophones issus de deux grandes communautés d'étudiants étrangers en séjour à Grenoble : les sinophones et les anglophones. Nous avons émis l'hypothèse que les apprenants étrangers en séjour d'études au pays de la langue cible auraient les mêmes schémas stylistiques que les natifs. Nous avons suggéré également que des facteurs, comme le réseau social, pourraient influencer les représentations stylistiques des apprenants, donc leur schéma sociolinguistique. Dans cette dernière partie, nous présenterons une brève discussion de notre étude ainsi que quelques propositions pour sensibiliser les apprenants des langues étrangères aux variantes sociolinguistiques et aux styles.

### **1. La restauration stylistique en FLE**

Nous avons montré que la restauration stylistique existait chez les apprenants en FLE à travers une expérimentation dont la tâche consistait à faire répéter des énoncés stylistiquement conçus pour provoquer des répétitions conformes ou divergentes aux énoncés modèles. Le fait que les répétitions soient conformes ou divergentes au modèle dépend, selon nous, du modèle lui-même (s'il est stylistiquement homogène ou non homogène) ou de facteurs externes comme les caractéristiques du réseau social des sujets, leur âge, sexe ou degré de contact et de connaissance avec le français.

D'après notre première hypothèse, les apprenants étrangers en séjour d'études devraient avoir des schémas stylistiques similaires aux natifs, du fait qu'ils entendent quotidiennement différentes variétés de français dans différents contextes.

Toutefois cette connaissance de schémas stylistiques devrait être graduée en fonction d'autres critères. En deuxième hypothèse, nous nous attendons à ce que les apprenants qui ont un réseau social composé de nombreux francophones natifs aient des schémas stylistiques plus conformes à ces derniers.

Et en troisième hypothèse, nous nous attendons à avoir davantage de schémas formels pour les apprenants dont le réseau social est restreint à leur communauté.

Il ressort de nos analyses que les apprenants issus des deux communautés linguistiques abordées dans notre travail présentent un modèle de restauration stylistique similaire à celui des natifs. En effet, les résultats montrent que les apprenants modifient davantage les énoncés non homogènes en comparaison aux énoncés homogènes. Les analyses sur la comparaison entre les énoncés homogènes et non homogènes en fonction du sens de la restauration révèlent que ce phénomène se maintient quelle que soit la direction de la restauration, du formelle-informelle ou informelle-formelle.

Les résultats des analyses sur les relations entre les trois degrés de restaurations (totale, formelle-informelle, informelle-formelle) et les variables sociales indiquent que seules les corrélations entre l'âge et le degré de restauration dans le sens formel-informel sont significatives.

D'après les résultats des corrélations, les apprenants sinophones les plus âgés font davantage de restaurations dans le sens informel, tandis que cette même caractéristique est trouvée chez les apprenants anglophones les plus jeunes. Pour expliquer ce fait, nous avons avancé l'idée que les apprenants sinophones les plus âgés avaient aussi eu un temps de séjour plus long en France, ce qui leur aurait permis d'être davantage en contact avec la norme sociolinguistique native. Ce fait est renforcé par l'existence d'une corrélation significative entre l'âge et le temps de séjour en France des sinophones. Pour les anglophones, nous faisons la supposition que les plus jeunes sont en contact avec des amis francophones ayant le même âge qu'eux, ce qui pourrait favoriser une production vers la production informelle<sup>6</sup>.

En ce qui concerne les corrélations entre les degrés de restauration et les variables liées à l'apprentissage, plusieurs séries de corrélations ont été mises en évidence.

Tout d'abord, les résultats issus des corrélations entre les notes d'auto-évaluation dans la compétence orale et les restaurations, montrent que les apprenants des deux communautés qui estiment avoir un bon niveau font moins de restaurations dans le sens formel-informel. Par ailleurs les corrélations entre le nombre d'année d'études en français et les restaurations dans le sens formel-informel sont significatives. Pour expliquer ces deux résultats nous avons proposé l'hypothèse selon laquelle les apprenants qui jugent

---

<sup>6</sup>Nous n'avons pas pu vérifier l'âge des amis, car nous n'avons pas accès à cette information. En effet, parmi les personnes citées dans la liste de contacts francophones de ces derniers il peut y avoir par exemple le père et la mère de la famille d'accueil chez laquelle certains étudiants peuvent être installés.

parler un bon français ont comme modèle du « bien parlé » leur enseignant, donc une variété qui s'éloigne du style informel.

La troisième corrélation significative concerne le nombre d'année d'études en langue française. Les étudiants anglophones qui ont fait plus d'années d'études en français font moins de restaurations dans le sens formel-informel. De la même façon, nous trouvons ces mêmes corrélations chez le groupe d'étudiants complet, anglophones comme sinophones.

### **1.1. La restauration et le réseau social**

Au regard de ces résultats, nous pouvons affirmer que les étudiants en séjour d'études au pays de la langue cible possèdent les mêmes schémas stylistiques que ceux qui sont trouvés chez les natifs, ces tendances confirment notre première hypothèse. Cependant nous n'avons pas trouvé de relation entre le degré de restauration et le réseau social, comme nous l'avions prévu. Nous avons mené nos analyses d'une façon exploratoire, en neutralisant le facteur culturel qui pouvait influencer les résultats. En séparant notre échantillon en deux groupes, sinophones et anglophones, nous avons constaté que les variables sociales et les variables liées à l'apprentissage influaient sur les deux groupes de façon différente (voire les corrélations, tableaux 8, 9, 10 et 11). Nos premières analyses répondent d'une manière générale aux questions que nous avons posées, cependant une étude plus approfondie serait nécessaire pour spécifier cette première exploration.

L'une des pistes pour mettre en évidence le réseau social serait de séparer les apprenants en deux groupes : ceux qui ont plus d'amis français que la moyenne dans leur réseau et ceux qui ont moins d'amis français que la moyenne dans leur réseau. A partir de ce nouveau classement, il serait possible de recommencer l'analyse de comparaison de moyenne pour chacun de deux groupes. Il est possible que les résultats soient différents de ceux que nous avons trouvés à l'aide de l'analyse par corrélation. Une autre piste serait d'exploiter les corrélations partielles en essayant de contrôler d'autres variables qui ont pu avoir un effet direct sur nos résultats. Il est possible qu'à travers ces nouvelles analyses, nous trouvons des relations significatives entre les degrés de restaurations et la structure du réseau social.

## 1.2. La restauration et le séjour d'étude à l'étranger

A partir des résultats sur les restaurations stylistiques, ainsi que sur les corrélations, il ressort que le fait d'être en séjour d'étude aide à l'acquisition de la norme stylistique native. Comme l'indiquent les travaux de Gautier & Chevrot (2013), Regan & Dewaele (2012), Regan (1995, 1996, 1997) ; Van Compernelle (2013) et Howard (2004), il existe un écart entre les productions des apprenants en début et fin de séjour d'études à l'étranger. Ces auteurs ont observé que l'emploi des variantes standard et non standard changeait la direction de la norme sociolinguistique native durant le temps de séjour des étudiants.

Dans notre travail, nous nous basons sur la vérification des schémas stylistiques au sein de groupes d'apprenants de langues étrangères. Les résultats concernant ces schémas stylistiques, très similaires à ceux des natifs, nous font avancer l'hypothèse que le simple fait d'être exposé à la langue française de façon quotidienne pendant un séjour d'études, aide à la construction de ces représentations. Au niveau cognitif, les stéréotypes construits lors de l'acquisition de la langue seconde auraient quelques similarités avec le processus d'acquisition stylistique des natifs. Par exemple, le processus d'apprentissage statistique, qui consiste à repérer des régularités dans l'environnement, pourrait être commun aux apprenants de langue seconde et aux enfants qui apprennent leur langue maternelle (Perruchet & Pacton, 2006).

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, section 1.2, la perception du style est un processus en hélice s'alimentant des modalités perceptives descendantes (stéréotypes) et ascendantes (saillance) (Buson *et al.*, 2014). Nous ajoutons que la construction des stéréotypes s'effectuerait par la mise en relation, à l'intérieur d'une situation de communication, des mots du lexique et des variantes spécifiques. Par exemple, dans un contexte formel, le mot « université » serait relié à la variante formelle de liaison. De cette façon, le lexique serait associé à des variantes spécifiques, selon la situation où les mots sont les plus souvent employés. Ce processus de construction expliquerait la tendance cognitive à l'homogénéisation des productions perçues.

## 2. Perspectives

Dans ce travail, nous pensons avoir prouvé que les apprenants disposaient de schémas stylistiques similaires à ceux des natifs. Malgré leur tendance à effectuer davantage de restaurations dans le sens informel-formel, les apprenants semblent avoir plusieurs styles si nous observons leur représentation cognitive, contrairement à ce que proposent Regan & Dawaele (2012) en observant leur production.

Les besoins didactiques actuels se tournent vers l'optimisation d'un apprentissage adapté aux interactions conversationnelles issues de contextes différents par leur formalité. Par exemple, au Canada, les directives ministérielles de l'éducation de l'Ontario (2000 : 9) stipulent que les élèves en immersion linguistique doivent savoir utiliser les expressions familières et idiomatiques, défendre leurs idées en registre formel et informel et s'exprimer avec clarté et confiance dans le cadre de discussions formelles et informelles. De la même façon, il existe de la part des apprenants eux-mêmes un désir d'apprendre l'utilisation des variables de façon cohérente et adaptée aux situations auxquelles ils sont confrontés : « 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 » (Mougeon *et al.*, 2012 : 5).

Outre la conscientisation par le biais de la sensibilisation à différents styles, il est important de développer des techniques fonctionnelles permettant l'apprentissage de la souplesse stylistique lors de la production. Dans cette optique, nous envisageons d'abord d'élaborer un test approprié aux allophones afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent la construction des stéréotypes stylistiques dans cette catégorie d'apprenants. Ensuite, nous voudrions proposer un travail sur l'interculturel dans les mêmes perspectives que Berchiche & Stéphan (1996) (voire section 1.1.2.2). Nous trouvons très important, en effet, de développer la conscience stylistique des apprenants dans leur propre langue maternelle, pour qu'ils puissent ensuite prendre conscience des changements stylistiques dans les langues étrangères et les mettre en œuvre. Pour finir, élargir la méthode de jeux de rôle proposée par Van Compernelle (2013), afin de créer des scénarios pédagogiques qui puissent répondre aux besoins didactiques actuels

## Bibliographie

- Andrade, O. *Poesias Completas*. Curitiba : Ed. Guaraíba.
- Ashby, W. (1976). The loss of the negative morpheme *ne* in Parisian French, *Lingua* 39 : 119 – 137.
- Ashby, W. (1988). Français du Canada/français de France: divergence et convergence. *The French Review*, 61 (5), 693 – 702.
- Armstrong, N. (2002). Variable deletion of French *ne*: a cross-stylistic perspective. *Language Sciences* 24 (2), 153–173.
- Armstrong, N. & Slith, A. (2002), The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*, *Journal of French Language Studies*, 12, 23-41.
- Berchice, Y.&Stéphan, A.-J. (1996). Des styles en classe de français langue étrangère. *Français Aujourd'hui*. 116, 14-22.
- Bernicot, J. & Bert-Erboul, A. *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Ed. in Press.
- Bley-Vroman, R. & Chaudron. (1994) Elicited imitation as a measure of second-language competence. In Elaine E. Tarone, Susan M. Gass & Andrew D. Cohen, *Research Methodology in Second-language acquisition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 245-261.
- Bigand, E. (2010) *Apprentissage implicite dans le domaine sonore : recherche et applications*. Dijon : Laboratoire d'Etudes des Apprentissages et du Développement. Repéré à [http://leadserv.u-bourgogne.fr/en/members/emmanuel\\_bigand/pages/apprentissage-implicite-dans-le-domaine-sonore-recherche-et-applications](http://leadserv.u-bourgogne.fr/en/members/emmanuel_bigand/pages/apprentissage-implicite-dans-le-domaine-sonore-recherche-et-applications) le 14/04/2014.
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English : grammaticalisation and discourse fonctions*. Mouton de Gruyter.
- Buson, Laurence. 2009. *Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisationscolaire: Usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative*. Grenoble:Université Stendhal dissertation.
- Buson, L. & Billiez, J. (2013). Representations of Stylistic Variation in 9-11 year-olds. Cognitive Processes and Saliency. *Linguistics*, 51(2), 325–354.
- Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A & Abouzaïd, M. (2014) Catégorisation et représentations sociolinguistiques : les variétés stylistiques existent - elles ? Actes du *CMLF 2014– 4<sup>ème</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*, publié par EDP Sciences ([www.linguistiquefrancaise.org](http://www.linguistiquefrancaise.org)).

- Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. *Language variation and change*. 21, 135 – 156.
- Chaker, S.(1995) Dialecte. In Daphnitae & Djado, Aix-en-Provence : Edisud Vol. 15, [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 17 mars 2014. [URL : http://encyclopedieberbere.revues.org/2252](http://encyclopedieberbere.revues.org/2252).
- Chevrot, J.-P. & Fayol, M. (2000). L'acquisition de la liaison: enjeux théoriques, premiers résultats, perspectives. *Lidil*. 22, 11 – 30.
- Chevrot, J.-P & Gautier, R. (2012). Réseaux sociaux, usage et acquisition du français langue seconde par des américains en contexte de séjour d'étude en France. In F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klinger, P. Ligas, S. Prévost & S. Teston-Bonnard, SHS Web of conferences, *Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, Lyon, France, 4-7 juillet 2012, 2071-2082.
- Conseil de l'Europe. (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues, Paris : Didier.
- Coveney, A. (1996), *Variability in spoken French. A sociolinguistic study of Interrogation and negation*, Exeter, Elm Bank Publications.
- Coupland, N. (2007) *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Courtillon, J. & De Sallins, G. D.(1991). *Libre échange2*, Paris : Hatier/ Didier.
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. In Lyche, C. (Ed.), *French Generative Phonology: retrospective and perspectives* (pp.95-130). Salford: Association for French Language Studies in association with the European Studies Research Institut
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Duculot.
- Dumond, P. (1992). *La francophonie par les textes*. France : EDICEF.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field, *Journal of Sociolinguistics* 12(4), 453 – 476.
- Fischer, John L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word* 14(1), 47–56.
- Gadet, F. (1995). Les relatives non standard en français parlé : le système et l'usage. In : Hanne Leth Andersen & Gunver Skytte. *La subordination dans les langues romanes*. Copenhagen : International publisher, 141 – 162.
- Gadet, F. (1996). *Niveaux de langue et variation intrinsèque*. Palimpsestes, 10, 17-40.

- Hansen, A. B., & Malderez, I. (2004). Le *ne* de négation en région parisienne : une étude en temps réel, *Langage et société* 107, 5-30.
- Hansen Edwards, J. G. (2011). Deletion of /t, d/ and the Acquisition of Linguistic Variation by Second Language Learners of English. *Language Learning* 61 (4), December 2011, pp. 1256–1301.
- Howard, M. (2012). The Advanced Learner's Sociolinguistic Profile: On Issues of Individual Differences, Second Language Exposure Conditions, and Type of Sociolinguistic Variable. *The Modern Language Journal* 96 (1), 20 – 32.
- Jessop, L., Suzuki, W. & Tomita, Y. (2007). Elicited Imitation in Second Language Acquisition Research. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 64 (1), pp. 215 – 220.
- Labov, William. (1964). Stages in the acquisition of Standard English. In R. Shuy (ed.), *Social Dialects and Language Learning*. Champaign, Ill: National Council of Teachers of English.
- Labov, W. (1984). Field methods of the Project on Linguistic Change and Variation. In J. Baugh & J. Sherzer (eds.), *Language in Use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1976) *Sociolinguistique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots*. Bruxelles : Mardaga.
- Laks, B. (1980). *Différenciation linguistique et différenciation sociale: quelques problèmes de sociolinguistique française*. Thèse de 3ème cycle de linguistique, Université de Paris VIII - Vincennes, Paris.
- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Basil Blackwell.
- Mougeon, R, Nadasdi, T & Rehner, K. État de la recherche sur l'appropriation de la variation parles apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17 mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 17 mars 2014. URL : <http://aile.revues.org/847>
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social* (Thèse de doctorat). Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble. Repéréà <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00466276>.
- Nardy, A., Chevrot, J.-P. & Barbu, S. (2013). The acquisition of sociolinguistic variation: looking back and thinking ahead, *Linguistics* 51(2), 255-284.

- Ontario Ministry of Education 2000. *The Ontario curriculum grades 11 and 12 : French as a second language — core, extended, and immersion French*. Toronto : Queen’s Printer.
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: One phenomenon, two approaches, *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233-238.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms. In: B. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins, 245-267.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: a longitudinal study of socio- linguistic competence. In: R. Bayley & D. Preston (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam et Philadelphia: Benjamins, 177 – 201.
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancées, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique: une approche variationniste. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9: 193-210.
- Regan, V & Dewaele, J-M. (2012). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l’omission variable ‘n’. *French Language Studies*. 12, 123 – 148.
- Trudgill, P. (1975). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. In Thorne & B., Henley, N. (dir.), *Language and Sex: Difference and Dominance*, 88 – 104). Rowley: Newbury House Publishers.
- Tyne, H. (2004). Le style en français langue seconde : vers un regard sociolinguistique. *Langage et société*. Vol. 109, 31 – 47.
- Van Compernelle, R. A. (2013) Concept appropriation and the emergence of L2 sociostylistic variation. *Language Teaching Research*. 0 (0), 1 – 20. (DOI: 10.1177/1362168813482937).
- Waren, R. M. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds. *Sciences*, New series, Vol. 167 (23) (3917), 392 – 393.

## **Table des annexes**

Annexe 1 Questionnaire pour les apprenants .....	73
--	----



2/ Pourriez-vous citer les initiales des personnes du tableau précédent à qui vous pourriez-demander de l'aide en cas de gros problèmes de santé ou d'argent ? Notez « aucune » s'il n'y en pas.

---

**Questions sur votre apprentissage du français**

3/ Connaissez-vous votre niveau général en Français ?

Votre niveau (A1, B2, etc.) : \_\_\_\_\_ | Dans quel cadre ou examen (DELFI, CECRL): \_\_\_\_\_

4/ Depuis combien d'années et de mois êtes-vous arrivé(e) en France ?

---

5/ Depuis combien d'années apprenez-vous le français ?

---

6/ Si on additionne tous vos séjours en France, combien de temps avez-vous passé dans ce pays ?

---

7/ Pourriez-vous évaluer votre niveau dans les 4 compétences en français dans ce tableau ?

	PAS BON  BON					
	1	2	3	4	5	6
Production orale (parler)						
Compréhension orale (comprendre ce qu'on vous dit)						
Production écrite (écrire)						
Compréhension écrite (comprendre ce que vous lisez)						

*Numéro de l'apprenant : \_\_\_\_\_ (initiales de l'enquêteur et numéro du sujet.  
Par exemple, JPC1, JPC2, JPC3, etc.)*

### **Questions générales**

Sexe : \_\_\_\_\_

Année de naissance : \_\_\_\_\_

Pays de naissance : \_\_\_\_\_

Nationalité : \_\_\_\_\_

Etude actuelle (année et matière) :

\_\_\_\_\_

Merci beaucoup