

*L'acquisition de la variation native par les  
apprenants L2 pendant un séjour dans la  
communauté linguistique native et dans la salle de  
classe: Le cas des apprenants irlandais du Français  
langue seconde*

VERA REGAN  
*University College, Dublin*

**RÉSUMÉ:** Cet article porte sur l'acquisition de la variation native par les apprenants irlandais du français L2 dans un contexte social. Il étudie les effets à long terme d'un séjour dans la communauté linguistique et leurs rapports avec l'apprentissage en salle de classe. Jusqu'à présent, il existe peu d'études à long terme portant sur les effets d'un séjour à l'étranger. Ces résultats montrent que les gains obtenus durant le séjour sont maintenus même après un an supplémentaire dans la salle de classe. Les conclusions sont basées sur une analyse quantitative de données recueillies à 3 étapes d'acquisition, avant et après le séjour à l'étranger, et après une année supplémentaire à l'université. Les intervenants, à la différence des étudiants immersion au Canada, sont des apprenants "traditionnels."

**ABSTRACT:** This article treats the acquisition of native speaker variation by Irish learners of French as a second language in a social context. It studies the long term effects of a stay in the speech community and further learning in the classroom. It explores the impact of formal learning on students who have attained a considerable level of socio-linguistic competence during a Study Abroad (SA). To date there is little research on the long term effects of SA. Results show that gains made during SA are maintained even after a further year in the classroom. Conclusions are based on a quantitative analysis of data collected at three stages of acquisition: before and after a stay abroad, and finally after a further year at University. Unlike Canadian immersion learners, the Irish subjects are traditional classroom learners.

L'acquisition de la variation native par les apprenants n'a été étudiée que depuis le début des années quatre-vingt-dix. Auparavant, l'approche variationniste dans la recherche acquisitionniste s'est penchée sur la variabilité en général dans l'interlangue; par exemple la variabilité entre les formes «correctes» (*target*) et «non correctes.» Cette filière a produit des recherches intéressantes (Dickerson, 1974, 1976; Tarone, 1982), ainsi que les études Varbrul qui ont établi un domaine de recherche particulièrement riche d'études fines et détaillées qui ont illuminé plusieurs thèmes dans les recherches en interlangue (par exemple, Young, 1991; Bayley, 1994, 1996). Mais l'acquisition spécifique de la variation qui existe dans le parler des locuteurs natifs n'a été étudiée que dernièrement. Adamson et Regan (1991) ont étudié l'acquisition de la variation native en ce qui concerne le *-ing* progressive en anglais, par les apprenants cambodgiens et vietnamiens. Regan (1995, 1996, 1997) a étudié l'acquisition de la variation en rapport à l'effacement du *ne* par les apprenants Hiberno-Anglais du français L2. Au Canada, Rehner, Mougeon, and Nadasdi ont fait un travail exhaustif de l'acquisition de la variation en français du Canada par les Canadiens anglophones (voir Rehner, Mougeon & Nadasdi, 2003). Ces recherches ont illuminé un domaine spécifique dans l'acquisition des langues secondes. La variation étant intrinsèque à la langue, elle est l'un des aspects les plus importants dans l'acquisition d'une langue seconde. Elle fait partie de la compétence linguistique générale. L'acquisition de la variation native est partie majeure de la connaissance sociolinguistique, donc important dans l'acquisition d'une autre langue (pour un historique du développement de cette lignée de recherches, voir Rehner et al., 2003).

Un facteur important dans l'acquisition de cette variation native est le contexte dans lequel la langue est acquise. Par contexte nous entendons le contexte physique (Young, 1999). Il semble que le contact avec les locuteurs natifs soit important pour le processus et le succès de l'acquisition (Regan, 1995, 1996; Dewaele & Regan, 2000). Dans cet article, nous voulons prendre en compte deux contextes différents dans le processus de l'acquisition de la variation native: la salle de classe et la communauté native. Un nombre croissant d'apprenants d'une seconde langue fait actuellement des stages, voir même passe une année entière, à l'étranger pendant la période de leur apprentissage. Les recherches récentes ont montré les effets bénéfiques d'un séjour dans la communauté native sur l'acquisition d'une langue seconde (Freed, 1995). Pourtant, la plupart de ces recherches comparent les performances linguistiques des locuteurs avant leur séjour dans la communauté native avec celle après cette période (Brecht, Davidson, & Ginsberg, 1990; 1993). Il n'existe presque pas de recherches sur les effets à long terme de

ce séjour à savoir par exemple, si l'acquis des apprenants pendant le séjour est retenu une année plus tard après une période d'enseignement dans la salle de classe. Coleman, Grotjahn, Klein-Braley, et Raatz, (1994) suggère que l'acquisition s'arrête ou se ralentit après le retour dans le pays d'origine et plus spécifiquement dans la salle de classe. Cet article fournit des données quantitatives visant à illuminer certains aspects des effets à long terme de l'acquisition d'une compétence linguistique. Dans les recherches en Acquisition de Langue Seconde, ce qu'on appelle le «contexte d'acquisition» s'avère être une des variables les plus importantes dans l'apprentissage d'une autre langue. Bien que les recherches y fassent largement référence, et bien que comme accompagnée de certaines suppositions, la notion de contexte d'acquisition n'est pas toujours définie ou décrite avec précision. Celle-ci vise une distinction entre ce qui est communément appelé le contexte formel d'acquisition (à savoir la salle de classe) et le contexte naturel (à savoir la communauté linguistique de la langue cible).<sup>1</sup> Ces termes se sont avérés utiles pour la distinction des différentes conditions dans lesquelles l'acquisition se fait, mais ils tendent à être trop généralisés et sous-nuancés en relation à la fois au contexte formel (la salle de classe peut avoir un caractère très variable) et à l'environnement naturel (ceci peut également impliquer des expériences très différentes, tout dépend de la situation, du niveau de contact que l'apprenant L2 a réellement avec les locuteurs natifs).

Un nombre croissant d'apprenants L2 à travers le monde passe du temps dans la communauté linguistique de la langue cible aussi bien que dans la salle de classe. Une importante quantité de ressources économiques est consacrée à cette entreprise, que ce soit les stages pour étudiants en immersion au Canada, ou des programmes *Study Abroad* pour les étudiants américains, ou des séjours d'une année à l'étranger pour les étudiants britanniques ou irlandais, ou encore des programmes *Erasmus* ou *Socrates* pour les autres étudiants européens.<sup>1</sup> Il importe donc de bien comprendre ce qui se passe précisément lors de ces périodes d'apprentissage/acquisition chez les apprenants L2.

### *L'année à l'étranger*

L'année à l'étranger signifie en général que les étudiants de langue font un séjour d'un an dans le pays de la langue cible. Ceci est perçu comme "a special case of second language acquisition, one which offers a unique opportunity to observe the language learning process from a number of different perspectives" (Freed, 1995, p. 4). Récemment, les recherches portant sur les études à l'étranger ont jeté plus de lumière sur la question du contexte d'acquisition. Freed mentionne qu'il est admis que

la combinaison d'immersion dans la communauté native et l'apprentissage en salle de classe crée le meilleur environnement pour l'apprentissage d'une langue seconde mais regrette le manque de preuves empiriques. Une deuxième question est celle concernant les compétences linguistiques, à savoir si certains genres de compétences linguistiques sont plus affectés que d'autres par un séjour dans la communauté linguistique. Quelle compétence linguistique est la plus touchée par l'année à l'étranger: grammaticale, sociolinguistique, pragmatique, ou phonétique?

Il existe actuellement plusieurs études portant sur le comportement linguistique des apprenants avant et après une année à l'étranger (Freed, 1995). Il en existe même sur l'acquisition de la variation native et l'année à l'étranger (Regan, 1995). Ce qui n'existe pas encore, cependant, c'est un suivi de ces locuteurs: que se passe-t-il lorsqu'ils reviennent dans un contexte différent: celui de la salle de classe? Cette évidence à long terme et dans les deux contextes, est sans aucun doute nécessaire pour une totale compréhension de la validité de la croyance populaire portant sur l'expérience de l'année à l'étranger. S'il est vrai qu'il existe une preuve qu'habiter dans la communauté linguistique native est bénéfique, est-il également vrai que ces gains durent? Cet article montre l'acquisition d'une langue seconde au travers de trois phases différentes, passant d'un contexte à un autre, et revenant au contexte de départ. On passe d'une première étape où les apprenants ont principalement étudié dans un contexte formel, la salle de classe, puis à travers la seconde étape, une année dans la communauté linguistique native, et enfin, la troisième étape, le retour dans leur pays d'origine. Freed (1995) indique que Coleman et al. (1994) suggère que les gains de l'année à l'étranger ralentissent de façon dramatique à leur retour dans leur pays. Excepté l'étude de Coleman, il existe peu de preuves concernant les effets à long terme d'une année à l'étranger, et certainement aucune recherche empirique détaillée et vérifiable n'a été menée sur les effets linguistiques et particulièrement sur la compétence sociolinguistique; même les plus grandes études (Brecht et al., 1990, 1993) portent toutes sur les effets avant et après le séjour. Peu d'études, si ce n'est aucune, n'ont d'informations sur les effets à long terme. Cet article fournit des données quantitatives visant à illuminer les questions posées sur les effets à long terme de l'acquisition d'une compétence linguistique, à savoir la compétence sociolinguistique. L'étude décrite fait partie d'une étude plus importante portant sur l'acquisition des schémas de variation en français par des apprenants irlandais (les phases ultérieures de cette étude ont été rapportées dans Regan, 1995, 1996, 1997, 1998; Dewaele & Regan, 2000, 2001).

*La compétence sociolinguistique et l'acquisition des schémas de variation en acquisition de langue seconde*

La variation est un trait naturel et inhérent du langage humain. Weinreich, Labov et Herzog (1968) parlent des concepts de "variabilité inhérente" et "d'hétérogénéité ordonnée." La connaissance d'une langue implique nécessairement la connaissance d'une telle variation. "The fact that speakers have the ability to produce, perceive and understand the significance of linguistic variation is evidence that it is part of their linguistic competence" (Guy, à paraître). Afin d'atteindre une compétence native, l'apprenant L2 doit se rapprocher au maximum du schéma natif de variation. Nous supposons que "a theory of language needs to explain variation as well as the invariant properties of language" (Guy, à paraître). L'analyse de la variation modèle la langue quantitativement. Les apprenants de langue seconde, tout comme les locuteurs natifs, montrent des schémas d'hétérogénéité ordonnée dans leur discours (en dépit du fait que leur discours est également hautement variable). Comme les locuteurs natifs, ils ont et ils développent des tendances à choisir certains éléments linguistiques et à défavoriser d'autres.

En conséquence, nous avons besoin de décrire – tout au moins initialement – la façon dont un apprenant apprend à produire des schémas variables appartenant au discours natif. Les modèles ayant réussi en sociolinguistique en lien avec le discours natif se sont également avérés appropriés pour l'analyse du discours L2. Un modèle probabiliste peut représenter les choix que les apprenants font en relation à des variables particulières, en prenant en compte le contexte – à la fois linguistique et extra-linguistique. Le choix d'un élément particulier peut être affecté par différents traits de son contexte. Nous avons par conséquent besoin d'un modèle qui traite plusieurs facteurs simultanés. Un modèle quantitatif, probabiliste et multivarié est idéal afin de représenter le discours qui est hautement variable et aussi systématique. Les avantages de cette approche en relation avec les études en acquisition de langue seconde se sont avérés considérables (Preston & Bayley, 1996; Preston, 1989; Young, 1991). Ces recherches nous permettent de voir à quel point les schémas L2 de variation correspondent aux schémas L1, et elle nous permet également de voir le processus par lequel les schémas L2 se rapprochent graduellement des schémas L1, d'établir si les contraintes qui amènent le choix d'une variante plutôt qu'une autre sont identiques pour le locuteur L2 et pour le locuteur natif. Dans le cas d'une étude longitudinale, cela nous permet de voir si les contraintes changent avec le temps, et nous pouvons montrer par la même le processus d'acquisition. Dans le cas

d'apprenants avancés, nous pouvons, en présumé, nous attendre à des schémas encore plus proches de ceux des natifs (même s'il existe une quantité importante de preuve selon laquelle les apprenants, même de niveau avancé, atteignent rarement un niveau natif – voire même jamais – dans leur comportement linguistique (Bartning, 1997; Freed, 1995, et d'autres). En relation avec l'acquisition de la compétence sociolinguistique, et en particulier les schémas natifs de variation, les apprenants avancés se rapprochent du niveau natif mais sans tout à fait l'atteindre (Regan, 1995; Freed, 1995; Bartning, 1997).

### *Description d'une étude longitudinale*

Comme nous l'avons vu, les recherches sur l'année à l'étranger sont devenues de plus en plus abondantes (Coleman et al., 1994; Freed, 1995; Towell, Hawkins, & Bazergut, 1996). En général, ces études montrent qu'une année à l'étranger est d'une grande importance. Jusqu'à présent, la plupart des études portant sur l'année à l'étranger se concentraient sur l'avant et l'après. Toutefois nous possédons à ce jour peu d'informations sur ce qui se passe réellement, par exemple lorsque les apprenants L2 reviennent de leur année à l'étranger et se retrouvent de nouveau dans la salle de classe? Cette étude rend compte de façon spécifique de l'étape suivante dans le processus d'acquisition de langue des intervenants étant partis un an à l'étranger. Elle analyse l'acquisition de variables qui sont sociolinguistiquement sensibles, et, dans certains cas, subissent des changements dans la langue: par exemple, l'utilisation variable de *nous* par rapport à *on* (voir Coveney, 2000), l'élision variable de /l/ dans les pronoms clitiques – et dans notre cas, l'omission variable de la particule négative '*ne*.' L'étude a été conçue afin de souligner les étapes de développement dans un processus d'acquisition incluant un séjour dans la communauté linguistique native par les apprenants ainsi qu'un apprentissage dans le contexte plus traditionnel de la salle de classe.

### *L'omission de Ne et l'apprenant de langue seconde*

L'omission de *ne* était la variable choisie comme moyen pour étudier l'acquisition des normes sociolinguistiques en français L2. En français parlé, *ne* est omis de façon variable par tous les membres de la communauté francophone à travers le monde. L'effacement du *ne* est une variable hautement sensible, et semble être un indicateur important de formalité, de relations de pouvoir et de solidarité, style, registre etc. Elle possède un réseau de rapports avec les facteurs sociolinguistiques tels que l'âge, le sexe du locuteur, et la classe sociale. Elle intervient fréquemment avec d'autres variables sensibles sociolinguistiquement en

français tels que l'utilisation variable de *tu* en opposition à *vous*, ou *on* en opposition à *vous* et *nous*.

### *Les participants*

Les participants de cette étude forment un sous-groupe de cinq locuteurs dans une étude plus large de sept apprenants hibernophones de français L2. Ce sont des apprenants d'université de niveau avancé, le français étant l'une des deux matières requises pour leur diplôme d'études universitaires. Ils avaient tous étudié le français pendant cinq ans à l'école secondaire. Nombre d'entre eux avaient fait de petits séjours en France (allant de deux semaines à deux mois en moyenne) mais aucun n'y avait vécu pour une longue période. La plupart d'entre eux étudiaient une seconde langue européenne, et tous avaient étudié l'irlandais depuis l'âge de quatre ou cinq ans. Ils avaient presque tous le même âge (entre 19 et 21 ans), et étaient principalement issus de la classe moyenne. Ils avaient participé à un programme (le programme Érasmus) fondé par l'Union européenne afin d'aider les étudiants d'université à passer une année académique dans un autre pays européen. Durant cette année à l'étranger, les étudiants ont suivi des cours à l'université et ont obtenu des équivalences à cet effet. En règle générale, ils vivaient dans des résidences universitaires. Il existait également un système grâce auquel une famille d'accueil française était assignée aux étudiants, laquelle les invitait occasionnellement à passer du temps dans leur foyer. Cette opportunité a été prise par les étudiants avec une régularité variable. En général, la quantité de contact avec les locuteurs natifs dans des situations interactives a varié en fonction des individus. Un autre facteur commun à ces locuteurs était qu'ils avaient été choisis en raison de leur motivation, sur la base de notes et d'évaluations, pour prendre part au programme d'année à l'étranger. La plupart d'entre eux montraient un intérêt particulier pour vivre et travailler dans un pays francophone.

Deux phases préliminaires de cette étude sont rapportées (Regan, 1995, 1996, 1997). En relation à l'omission de *ne*, l'étude a montré que les locuteurs omettaient considérablement plus après leur séjour à l'étranger. En d'autres termes, ils se rapprochaient approximativement – même si pas exactement – des locuteurs natifs. Une analyse multivariée: le programme Varbrul a été utilisé (le Goldvarb 2.0 est une application de règle variable pour Macintosh). Il montre, entre autres, les probabilités pour l'omission de *ne* au Temps 1 et au Temps 2. Un groupe de facteurs contient deux facteurs: Temps 1 (avant le séjour à l'étranger) et Temps 2 (après le séjour) et l'importance relative de chaque étape de développement fut estimée.

Tableau 1. *Groupes de facteurs et facteurs*

|                                |                                                 |               |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|---------------|
| Style                          |                                                 |               |
| -Guidé                         |                                                 |               |
| -Non guidé                     |                                                 |               |
| Segment phonologique suivant   |                                                 |               |
| - Voyelle:                     | 'je n'ai aucune idée                            |               |
| - Consonne:                    | 'elle ne travaille plus'                        |               |
| Segment phonologique précédent |                                                 |               |
| - Voyelle:                     | 'je n'allais pas'                               |               |
| - Consonne:                    | 'elle ne va pas en France'                      |               |
| Structure Syntaxique du verbe  |                                                 |               |
| - Modal:                       | 'elle ne pouvait pas trouver'                   |               |
| - Auxiliaire:                  | 'j'ai entendu rien d'elle'                      |               |
| - Copule:                      | 'c'est pas moi'                                 |               |
| - Principal:                   | 'j'aimais pas'                                  |               |
| Temps de l'entrevue            |                                                 |               |
| - Temps 1:                     | Avant leur départ pour la France                |               |
| - Temps 2:                     | Après leur retour de France                     |               |
| Type de proposition            |                                                 |               |
| - Principale:                  | 'je dis rien contre elle'                       |               |
| - Subordonnée:                 | 'tout est bien s'il n'y a rien'                 |               |
| Sujet                          |                                                 |               |
| - Pronom:                      | 'je pourrais pas'                               |               |
| - Phrase complète:             | 'les gens n'étaient pas contents'               |               |
| Présence d'objet clitique      |                                                 |               |
| - Absence:                     | 'je ne travaillais pas'                         |               |
| - Présence:                    | 'je ne l'aimais pas'                            |               |
| Lexicalisation                 |                                                 |               |
| - Pas de formule:              | 'je ne voudrais pas sourire'                    |               |
| - Phrase lexicalisée:          | 'il n'y a pas,' 'je sais pas,' 'il ne faut pas' |               |
| Individu                       |                                                 |               |
| 1. Catherine ( C )             | 2. Donna ( D )                                  | 3. Joy ( J )  |
| 4. Judy ( U )                  | 5. Miles ( M )                                  | 6. Nora ( N ) |
| 7. Sally ( S )                 |                                                 |               |

Pour l'analyse Varbrul, les facteurs sensés contraindre la variation furent spécifiés. En suivant Ashby (1976; 1981) et Sankoff et Vincent

(1977), en lien avec le discours natif et mes propres observations de l'interlangue de locuteurs irlandais, j'ai formulé l'hypothèse que les facteurs suivants affecteraient l'omission de *ne*: Style, Lexicalisation, Segment phonologique suivant, Segment phonologique précédent, Type de proposition, Sujet du verbe, Temps du verbe, Présence d'objet clitique entre *ne* et *pas*, Structure syntaxique du verbe, Adverbe suivant. Les groupes de facteurs ont été divisés en facteurs constitutifs. Le tableau 1 montre les groupes de facteurs et les facteurs de ces groupes accompagnés d'exemples extraits du corpus de nos locuteurs.

### *Collecte des Données*

Trois entrevues sociolinguistiques d'une durée allant de 45 minutes à une heure furent enregistrées par moi-même avec chaque intervenant. Les locuteurs, des étudiants dans le département de français où j'enseignais, me connaissaient en tant que membre de la faculté, mais ne suivaient pas mes cours.<sup>2</sup> Je ne les avais pas rencontrés avant l'étude, mais tout au long de la période de recherche, une certaine amitié s'est établie. Il est par conséquent possible qu'une plus grande intimité ait mené à une légère diminution du niveau de formalité dans leur utilisation de la langue.

Les entrevues furent menées avec chaque participant individuellement: une entrevue avant leur départ pour la France, une autre après leur retour de France, et la troisième, une année plus tard après avoir passé une année supplémentaire dans la salle de classe, mais sans contact supplémentaire avec la communauté linguistique native. Les entrevues furent ensuite transcrites en suivant la méthode orthographique développée par Blanche-Benveniste & Jeanjean (1978). Chaque élément de négation a été codé dans une chaîne de code qui a ensuite formé l'apport pour le programme Varbrul. La production de *ne* dans les données représente un choix pour le locuteur. Un modèle pour le choix gouvernant la production fut posé comme règle variable. La forme sous-jacente de la négation est "*ne ... pas,*" qui peut changer de façon variable en "*0 ... pas.*"

Afin d'obtenir le modèle de variation le plus parcimonieux possible, chaque groupe de facteurs dans chaque série de données fut testé pour son importance en comparant les logarithmes de vraisemblance avec et sans le facteur. Dans une analyse *step-up step-down*, les groupes de facteurs suivants se sont révélés importants pour la combinaison des données de Temps 1 et Temps 2: style, lexicalisation, locuteur, le type de proposition, le sujet. Pour une présentation détaillée des résultats, voir Regan (1996). Les conclusions générales étaient:

- Le taux général d'omission de *ne* augmente de façon spectaculaire entre le Temps 1 et le Temps 2
- La règle se renforce pour la plupart des groupes de facteurs entre le Temps 1 et le Temps 2
- L'ordre des contraintes reste le même excepté pour un groupe de facteurs
- L'ordre des contraintes est généralement identique à celui des locuteurs natifs et devient encore plus similaire pour le Temps 2 (les apprenants L2 ont tendance à observer les mêmes contraintes linguistiques que les locuteurs L1, Rehner et al., 2003).

Étant donnée l'augmentation importante du taux d'omission de *ne* après un séjour dans la communauté linguistique native, il semble évident qu'habiter à l'étranger pendant une longue période apporte quelque chose à l'usage que les apprenants en font que l'on ne retrouve pas dans l'apport linguistique procuré par la salle de classe. En plus, tandis que le taux d'omission a plus que doublé, la plupart des facteurs linguistiques conditionnant cette omission reste les mêmes. (D'autres études ont trouvé que l'ordre des contraintes changeait, par exemple lorsque l'on a affaire à des locuteurs peu ou très compétents, Young, 1991). Il semble que les structures en relation avec la négation restent principalement identiques, mais la connaissance sociolinguistique augmente de façon significative. Ceci est en corrélation avec la description des apprenants avancés énoncée par Bartning (1997). Les locuteurs ont presque acquis la grammaire vernaculaire de la communauté linguistique. Ils semblent comprendre le pouvoir symbolique de l'omission de *ne* par les locuteurs natifs.

### *Le comportement linguistique et le retour dans la salle de classe*

Une troisième série d'entrevues sociolinguistiques a été menée par moi-même, et dans des conditions identiques aux deux premières phases.<sup>3</sup> Les thèmes de l'entrevue étaient similaires. Tout comme dans les deux phases précédentes, nous avons utilisé les thèmes classiques d'entrevue sociolinguistique développés par Labov. Le but était d'enregistrer un discours aussi spontané que possible en invitant les apprenants à discuter sur des thèmes les impliquant émotionnellement. Cependant, cette fois, les entrevues contenaient plus de matériaux concernant la vie personnelle des locuteurs. Néanmoins les locuteurs interviewés ont fréquemment parlé de leur année passée en France. Les entrevues furent transcrites de nouveau par mes soins afin de garder une régularité avec le travail précédent. Chaque élément de négation fut

codé en utilisant la même enveloppe de variation que pour les phases précédentes. Finalement, les chaînes de code furent entrées dans le programme Varbrul (Goldvarb 2.0).

L'apport langagier L2 reçu par les étudiants durant leur quatrième année d'université de retour dans la salle de classe était en général un français formel, procuré principalement au travers de cours magistraux et de petits tutorats. Les instructeurs étaient des maîtres de conférence ou des assistants francophones qui, bien que jeunes, utilisaient généralement un registre relativement formel dans les classes. Les étudiants n'avaient pas véritablement gardé contact avec les locuteurs natifs rencontrés en France.<sup>4</sup>

### *Hypothèses*

Ces apprenants avaient passé une année dans un environnement de français natif. Leur comportement en lien avec le dialecte de la communauté native et en particulier les schémas natifs de variation s'était considérablement altéré. A leur retour, ils se comportaient désormais pratiquement comme des locuteurs natifs en ce qui concerne la variable à l'étude, à savoir l'omission de *ne*. La question de ces recherches était: A-t-on affaire maintenant à de l'attrition? Est-ce que les apprenants deviennent moins natifs lorsqu'ils reviennent dans leur pays d'origine? En raison du petit nombre de recherches sur ce thème particulier, il existe peu de matériel théorique à propos du domaine sur lequel nous formulons nos hypothèses. La théorie d'accommodation discursive énoncée par Giles (1977) suggérerait que – si l'on prend en considération l'importance du rôle de l'apport langagier – dès qu'ils sont de retour dans la salle de classe, les locuteurs peuvent rendre leur discours moins familier et se comporter moins comme des natifs. Ceci voudrait dire que le taux d'omission diminuerait. Une question liée à cette hypothèse était de savoir si pour les locuteurs avancés, l'ordre des contraintes reste le même (tout comme pour les deux phases précédentes), étant donné que l'ordre des contraintes peut changer pour les apprenants de niveaux de compétence différents.

### *Résultats*

*Les taux d'omission de Ne dans trois années comparées.* Les chiffres de probabilité Varbrul pour les taux d'omission pour les trois années comparées sont: Année 1: .36, Année 2: .59, et Année 3 était de .54.

Tableau 2. *La contribution des groupes de facteurs pour l'omission de ne aux Temps 1, 2, 3 et les locuteurs natifs*

|                     |                    | Locuteurs non-natifs   |            |            | Natifs<br>* |
|---------------------|--------------------|------------------------|------------|------------|-------------|
|                     |                    | Temps de Développement |            |            |             |
|                     |                    | Temps<br>1             | Temps<br>2 | Temps<br>3 |             |
| Groupe de Facteurs  |                    |                        |            |            |             |
| Style               | Guidé              | .35                    | .44        | .44        | 0.47        |
|                     | Non guidé          | .63                    | .57        | .65        | .52         |
| Lexicalisation      | Pas de formule     | 0.38                   | 0.28       | .39        | 0.26        |
|                     | Phrase lexicalisée | .74                    | .80        | .80        | .63         |
| Sujet               | Pronom             | .53                    | .55        | .54**      | 0.64        |
|                     | Phrase complète    | .12                    | .02        | .16        | 0.28        |
| Segment suivant     | Voyelle            | .51                    | .32        | ns*        | Na          |
|                     | Consonne           | .49                    | .66        | ns         | Na          |
| Segment suivant     | Alvéolaire         | .76                    | .45        | ns         | Na          |
|                     | Non Alvéolaire     | 0.41                   | 0.52       | ns         | Na          |
| Objet clitique      | Objet clitique     | .37                    | .21        | ns         | Na          |
|                     | Pas de clitique    | .51                    | .53        | ns         | Na          |
| Type de proposition | Principale         | .52.                   | .64        | .55**      | 0.7         |
|                     | Subordonnée        | .36                    | .32        | .23        | .40         |

\* Chiffres des locuteurs natifs extraits de l'étude menée par Ashby (1976). De plus récentes études sur l'omission de *ne* par des locuteurs natifs montrent un plus haut taux d'omission. Par exemple, Armstrong (1999) trouve dans le discours de jeunes gens en France des taux d'omission de 98.9% dans un style informel et de 97.1% dans un style formel. Ces taux sont similaires aux taux élevés d'omission trouvés en français canadien.

\*\* Ces groupes de facteurs étaient presque, mais pas tout à fait significatifs à .05, mais il est fort probable que cela soit lié au petit nombre d'éléments disponibles dans la phase 3 en comparaison aux phases 1 et 2.

Par conséquent, alors que l'augmentation de l'omission de *ne* était spectaculaire après l'année à l'étranger (Phase 2), après le retour et sans

plus de contacts avec la communauté linguistique native (Phase 3), les locuteurs semblent garder un niveau stable dans leur taux d'omission. Par ailleurs, il apparaît que l'ordre des contraintes reste identique durant les trois phases. Ainsi la grammaire de ces locuteurs au même niveau de compétence reste stable en lien à la négation durant les trois années qu'a duré l'étude. De plus, la règle pour l'omission de *ne* dans le discours natif – renforcé après un séjour en France – ne semble pas s'amoinrir après une année de retour dans le pays d'origine, comme nous l'avions suggéré dans notre hypothèse, mais se maintient au même niveau qu'au retour d'un séjour dans la communauté linguistique native.

Les données pour l'année 3 furent analysées séparément, et les résultats étaient significatifs à .05. Les groupes de facteurs significatifs étaient le style, la lexicalisation, et l'individu. Le type de proposition n'était pas tout à fait significatif (Pour une discussion plus importante des facteurs, voir Regan, sous presse). Sinon les mêmes groupes de facteurs que pour les phases 1 et 2 étaient significatifs pour la dernière phase.

### Discussion

En ce qui concerne les locuteurs individuels, il existe une variation considérable entre les individus dans la dernière phase (tout comme dans les premières phases). Les chiffres varient de .85 pour Judy à .14 pour Donna. En comparant un sous-ensemble de locuteurs de l'étude précédente (Regan, 1995), nous trouvons les résultats suivants:

Tableau 3. *Taux d'omission pour chaque participant aux Temps 1, Temps 2, et Temps 3*

|       | Temps 1 | Temps 2 | Temps 3 |
|-------|---------|---------|---------|
| Judy  | .79     | .93     | .85     |
| Cathy | .08     | .31     | .44     |
| Sally | .46     | .30     | .38     |
| Donna | .00*    | .22     | .14     |
| Miles | .15     | .39     | .56     |

- \* dans la première analyse, Donna n'a pas du tout omis, et par conséquent, n'a pas pu être incluse dans l'analyse Varbrul. Afin de faire fonctionner le programme, il fut nécessaire d'amalgamer trois locuteurs qui n'avaient pratiquement jamais fait l'omission de *ne*.

Sur les cinq locuteurs, trois augmentèrent leur taux d'omission entre les Temps 1 et 2, et généralement maintinrent leur taux après leur retour

dans la salle de classe. Deux d'entre eux, Miles et Cathy, augmentèrent régulièrement leur taux d'omission durant les trois années, même après leur retour en Irlande. De ceux qui continuèrent à augmenter leur taux d'omission, l'un rapporta qu'il se sentait plus confiant une fois qu'il avait le temps de "put into practice what they had learnt in France." Il est intéressant de constater qu'un effet similaire fut rapporté dans une étude de cas par Hashimoto (1993, p. 14) par un étudiant dans un environnement familial qui indiquait que l'étudiant "developed a sensitivity to the feature of variation in Japanese, but that it was not until her return to Australia that she began to incorporate variables of politeness into her speech." Dewaele et Regan (2000) suggèrent également que chaque locuteur doit prendre le temps de développer un certain courage afin d'aller contre les normes de la salle de classe et adopter ce qu'ils ont alors appris comme étant les normes de locuteurs natifs. La seule étudiante n'ayant pas augmenté son taux d'omission après un séjour en France rapporta qu'elle avait des difficultés à interagir avec les natifs. Par ailleurs, elle faisait partie de ceux qui omettaient initialement le plus et avait fait de courts séjours en France avant que l'étude ne débute. En règle générale, les locuteurs les moins compétents obtinrent les plus grands gains dans l'acquisition des schémas natifs d'omissions (d'autres recherches viennent confirmer ceci, par exemple, Freed, 1995, p. 27). Pour ce qui est de la variation individuelle au cours de l'étude entière entre le Temps 1 et le Temps 2, il y en eut moins, et encore un peu moins pour le Temps 3.

Mon hypothèse était que les locuteurs, une année après leur retour d'un séjour en France et éloignés de la communauté linguistique native, rendraient leur discours moins familier. Cette hypothèse n'a pas été soutenue par les résultats. Les chiffres Varbrul pour le groupe complet de locuteurs montrent que le taux d'omission de *ne* a été maintenu une année complète après leur séjour à l'étranger. Il semble que les locuteurs aient acquis le schéma natif de variation en relation avec l'omission de *ne* après une année en France (même si à des taux légèrement différents). Qui plus est, une année plus tard (Etape 3), ils maintiennent fermement ce schéma. Ainsi, en dépit d'une année passée en dehors de la communauté linguistique française, et d'un apport langagier de classe formelle, ils n'oublient pas ce qu'ils ont appris du comportement des locuteurs natifs. Toutefois, il est intéressant de constater que, en rapport avec chaque locuteur et après une année de retour dans la salle de classe, deux des cinq participants à l'étude n'ont pas réduit leur taux d'omission mais, au contraire, ont continué à l'augmenter. Ces résultats font penser qu'ils ont compris que l'omission est une façon native de parler. Par ailleurs, en dépit de l'apport langagier formel dans la salle de

classe et où l'omission n'est pas encouragée, ils continuent à favoriser l'omission de *ne*.

En lien avec le rôle de l'instruction et sa comparaison à l'interaction avec l'acquisition de langue seconde en milieu naturel, Ellis (1994, p. 616) dit que "there is support for the claim that formal instruction helps learners to develop greater L2 proficiency, particularly if it is linked with opportunities for natural exposure." En ce qui concerne l'acquisition de la compétence sociolinguistique, Dewaele et Regan (2000) ont trouvé que l'instruction formelle pour de longues périodes ne semble pas avancer la compétence sociolinguistique de l'apprenant. La présente étude suggère que le temps passé dans la communauté linguistique native ait un effet positif sur le développement de la compétence sociolinguistique au moins, et que plus d'instruction dans la classe ne l'affecte pas.

Les résultats de cette étude sont encourageants en relation avec le temps passé dans la communauté linguistique. Pour ce qui est de l'acquisition des schémas natifs de variation, il semble qu'avoir investi leur temps à vivre dans la communauté ait été bénéfique pour les étudiants, et la politique langagière et les planificateurs linguistiques peuvent être relativement encouragés par les résultats. À la lumière de la théorie d'accommodation, les résultats suggèrent que les apprenants s'accommodent effectivement aux locuteurs natifs quand ils sont dans la communauté linguistique native, mais que de la même manière, ils ne perdent pas ces schémas natifs quand ils se retrouvent ensuite dans un environnement formel tel que la salle de classe. Non seulement les bénéfices sont immédiatement apparents à leur retour, mais ils semblent par ailleurs être retenus.

### *Conclusion*

Les effets à long terme pour l'année à l'étranger constituent un domaine de recherche qui n'a pas attiré beaucoup l'attention en termes de données ou de théorie. Ceci en dépit du fait qu'il est assez commun pour les apprenants de langue de passer du temps dans la communauté native et également continuer leur apprentissage de langue dans un contexte formel. La présente étude est une tentative de montrer le processus d'acquisition à la fois dans un contexte naturel et d'instruction, en suivant les progrès de mêmes locuteurs sur une période de trois ans. Ceci nous dit plus sur l'effet de deux différents contextes d'acquisition, la classe et le milieu naturel, pour des apprenants irlandais de français L2 et leur acquisition d'un aspect de la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire de la variation des locuteurs natifs. Cette étude suggère que le processus soit un continuum à travers plusieurs contextes différents plutôt que d'indiquer quelque division nette

d'apprentissage naturel en opposition à l'apprentissage instruit. Nos conclusions ne peuvent être que tentatives pour le moment étant donné le nombre réduit d'intervenants de cette recherche. Celle-ci représente toutefois une des rares études longitudinales de ce genre. Ce sera grâce à de telles études longitudinales et en suivant le processus durant une longue période qu'il sera possible de faire le portrait de l'acquisition de la variation native dans différents contextes d'apprentissage au travers du temps. Les données de cette étude procurent une base pour plus amples études et pour plus amples discussions théoriques dans ce domaine.

### NOTES

1. Mais voir Young (1999) pour une discussion plus approfondie du concept de contexte.
2. Le terme "année à l'étranger" sera utilisé pour faire référence aux différents types d'expérience d'apprentissage de langue dans la communauté linguistique native mentionnés ci-dessus.
3. Cette analyse contient un locuteur de moins car il n'a pas été possible de la localiser pour la dernière phase de l'étude. Le groupe de cinq locuteurs a par conséquent été comparé à un sous-groupe de six ou sept autres locuteurs des autres phases. Les chiffres diffèrent donc quelque peu, mais en réalité, cela n'a pas produit de changements significatifs dans les résultats d'ensemble.
4. À l'exception de deux d'entre eux qui, durant leur dernière année d'étude, ont participé à une classe de français oral informel.

### RÉFÉRENCES

- Adamson, H.D. (1988). *Variation theory and second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Adamson, H.D. & Regan, V.M. (1991). The acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1-22.
- Armstrong, N. (1999). *Variable deletion of French ne: A cross-stylistic perspective*. Unpublished manuscript.
- Ashby, W. (1976). The loss of the negative morpheme *ne* in Parisian French. *Lingua*, 39, 119-137.
- Ashby, W. (1981). The loss of the negative particle in French. *Language*, 57, 674-687.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 9, 9-50.

- Bayley, R. (1991). *Variation theory and second language learning: Linguistic and social constraints in interlanguage tense marking*. Thèse de doctorat. Stanford University.
- Bayley, R. (1996). Competing constraints on variation in the speech of adult Chinese learners of English. In R. Bayley. & D.R. Preston (Eds.), *Second language acquisition and linguistic variation* (pp. 97-120). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Blanche-Benvenist, C. & Jeanjean, C. (1978). *Le Français parlé: Transcription et édition*. Didier Erudition.
- Brecht, R., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1990). The empirical study of proficiency gain in study abroad environments of American students of Russian. *American contributions to the 7th International Congress of MAPRIAL* Ed. by D. Davidson, 123-52. Washington, DC, March 1991.
- Brecht, R.D., Davidson, D., & Ginsberg, R. (1993). Predictors of foreign language gain during study abroad. Washington DC: National Foreign Language Center.
- Coleman, J., Grotjahn, R., Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1994). The European language proficiency survey: A comparative investigation of foreign language learners in schools and universities in several European countries. *Language Testing Update*, 16, 49-55.
- Coveney, S. (2000). Vestiges of nous and the 1<sup>st</sup> person plural verb in informal spoken French. *Language Sciences*, 22, 447-481.
- Dewaele, J.M. & Regan, V. (2000). The use of colloquial words in interlanguage. Dans S. Foster Cohen (Ed.), *Eurosla Yearbook 2000*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Dewaele, J.M. & Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: Le cas de l'omission variable de "ne." *French Language Studies*, 12, 123-148.
- Dickerson, L. (1974). *Internal and external patterning of phonological variability in the speech of Japanese learners of English: Toward a theory of second language acquisition*. Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Dickerson, W. (1976). The psycholinguistic unity of language learning and language change. *Language Learning*, 26, 215-231.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Freed B. (Ed.). (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Co. (Series in Studies in Bilingualism.)
- Giles, H. (Ed.). (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press.
- Guy, G. (In Press). *Language variation and linguistic theory: The grammar of language use*.

- Hashimoto, H. (1993). Language acquisition of an exchange student within the homestay environment. *Journal of Asian Pacific Communication*, 4(4), 209-224.
- Preston, D. (1989). *Variation and second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell.
- Preston D. & Bayley, R. (1996). (Eds) *Variation in second language acquisition*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Co. (Series in Studies in Bilingualism).
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on L2 learners of French. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 245-267). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Co. (Series in Studies in Bilingualism).
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage. Dans R. Bayley & D. Preston (Eds.), *Variation in second language acquisition* (pp. 177-201). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Co. (Series in Studies in Bilingualism).
- Regan V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique: Une approche variationniste. *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 9 (Special issue), 193-210. Apprenants avancés.
- Regan, V. (1998). Sociolinguistics and language learning in a study abroad context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4, 61-91.
- Rehner, K.R., Mougeon, R., & Nadasdi, T. (2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 127-156.
- Sankoff, G. & Vincent, D. (1977). The productive use of ne in spoken Montreal French. Dans G. Sankoff (Ed.), *The social life of language* (pp. 295-310). Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Tarone, E. (1982). Systematicity and attention in the interlanguage. *Language Learning*, 32, 69-84.
- Towell, R., Hawkins, R., & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17(1), 84-119.
- Weinreich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In W.P. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics* (pp. 95-189). Austin: University of Texas Press.
- Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.
- Young, R. (1999) Sociolinguistic approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*.

*Author's Address:*

Département de Français  
University College Dublin  
Belfield, Dublin 4  
IRELAND  
EMAIL: vera.regan@ucd.ie

