



HAL
open science

Représentations et schémas sociolinguistiques en langue étrangère : l'exemple d'apprenants sinophones et anglophones du FLE

Gabriela Viana dos Santos

► To cite this version:

Gabriela Viana dos Santos. Représentations et schémas sociolinguistiques en langue étrangère : l'exemple d'apprenants sinophones et anglophones du FLE. Linguistique. Université Grenoble Alpes [2020-..], 2021. Français. NNT : 2021GRALL003 . tel-03209922

HAL Id: tel-03209922

<https://theses.hal.science/tel-03209922>

Submitted on 27 Apr 2021

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

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

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

Spécialité : **Sciences du langage Spécialité Français langue étrangère**

Arrêté ministériel : 25 mai 2016

Présentée par

« **Gabriela VIANA DOS SANTOS** »

Thèse dirigée par **Jean-Pierre Chevrot**, Professeur, Université Grenoble Alpes, et co-encadrée par **Laurence Buson**, Université Grenoble Alpes

préparée au sein du **Laboratoire Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles** dans **l'École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines**

Représentations et schémas sociolinguistiques en langue étrangère : l'exemple d'apprenants sinophones et anglophones du FLE

Sociolinguistic representations and schemata in a foreign language: the example of Chinese and English speaking learners of FLE

Thèse soutenue publiquement le **25 février 2021**, devant le jury composé de :

Monsieur Jean-Pierre CHEVROT

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse

Madame Isabelle RACINE

PROFESSEUR, Université de Genève, Rapporteur

Monsieur Damien CHABANAL

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Clermont-Auvergne, Rapporteur

Monsieur Henry TYNE

MAITRE DE CONFERENCE, Université de Perpignan, Examineur

Madame Claudine MOISE

PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Grenoble Alpes, Présidente



Remerciements

C'est avec une certaine émotion et beaucoup de sincérité que je voudrais remercier toutes les personnes ayant soutenu mon travail.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de thèse, Jean-Pierre Chevrot pour son intérêt, son soutien, sa disponibilité, pour ses multiples conseils et pour les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche. Je tiens à remercier également ma codirectrice de thèse, Laurence Buson pour son intérêt, ses conseils, sa relecture et ses remarques constructives.

Je voudrais remercier Isabelle Racine et Damien Chabanal d'avoir accepté de relire cette thèse et d'en être rapporteurs. Je tiens à remercier Claudine Moïse d'avoir accepté d'être présidente du jury et à Henri Tyne pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse.

Je remercie le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche qui a financé cette thèse en m'accordant un poste d'allocataire de recherche qui m'a permis de me consacrer à l'élaboration de ma thèse.

Je remercie également à tous les membres du laboratoire LIDILEM, notamment ceux avec qui j'ai eu l'occasion de travailler. Merci à Isabelle Rousset, Isabelle Esteve et Aurélie Nardy pour vos conseils et aide. Merci à Luciana, Tamara, Maria Ângela et Sarah pour les bons moments partagés.

Je voudrais remercier à tous les étudiants qui ont participé à cette recherche. Merci pour tout le temps que vous m'avez accordé.

Je tiens à remercier particulièrement Dominique Raully pour toutes nos discussions, ses conseils et son soutien tout au long de ces années de recherche. Je remercie également Dominique Abry pour ses conseils et son aide.

Un grand merci à Lynda, Marianne, Anne, Sara, Nadia, Véronique, Camille et Pierre de m'avoir donné de votre temps pour relire et corriger les chapitres de cette thèse.

Merci à tous mes amis qui m'ont fait me sentir moins isolée dans cette longue période de recherche et de travail qui est le doctorat. Un grand merci à Danielle, Adriane, Ingrid et Marcos. Leurs attentions et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

Mes remerciements vont aussi à ma famille qui a su me soutenir et m'encourager, même en étant de l'autre côté de l'océan. Qu'ils trouvent, dans la réalisation de ce travail, l'aboutissement de leurs efforts ainsi que l'expression de ma plus sincère gratitude.

Enfin, je ne pourrais finir ces remerciements sans penser à mon mari et à mon fils. Diogo et Léo, merci pour votre patience, vos encouragements, votre support et votre amour. Ce travail est entièrement dédié à vous.

Table des matières

Introduction	1
I Variation, Attitudes Linguistiques et Acquisition des Langues Étrangères	9
1 La variation sociolinguistique	11
1.1 Définition de la variation	12
1.2 Variation, variétés et valeurs	13
1.2.1 Normes	14
1.2.2 Standard et Non-Standard	16
1.2.3 Sens indexical	18
1.3 La cohérence des variétés sociolinguistiques	19
1.4 Les facteurs de la variation	21
1.4.1 Facteurs inter-individuels	22
1.4.2 Facteurs intra-individuels	30
2 Cognition sociale et attitudes linguistiques	33
2.1 Perception sociale et sociolinguistique	35
2.1.1 Perception	35

TABLE DES MATIÈRES

2.1.2	Formation d'impressions	37
2.1.3	Perception des variétés sociolinguistiques	38
2.2	Construction du sens social	45
2.2.1	Représentation sociale	45
2.2.2	Catégorisation sociale	49
2.2.3	Stéréotypes sociaux	51
2.3	Représentation des Variétés Sociolinguistiques : Jugement et Attitudes Linguistiques	53
2.3.1	Notion de représentation des variétés	54
2.3.2	Des attitudes aux représentations	56
3	Perception et jugement en langue étrangère	63
3.1	Acquisition sociolinguistique en langue étrangère	65
3.1.1	Des préconisations didactiques aux usages effectifs des apprenants	66
3.1.2	Enseigner la variation sociolinguistique en classe de langue	69
3.1.3	Acquisition en milieu naturel : tendances générales	71
3.1.4	L'influence du réseau social pendant le séjour d'étude	73
3.2	Représentation des variétés sociolinguistiques	75
3.2.1	Normes et insécurité linguistique	76
3.2.2	Jugement et attitudes linguistiques	78
3.3	Schémas cognitifs dans l'acquisition	82
3.3.1	La notion de schéma	82
3.3.2	Application de la théorie des schémas aux langues étrangères	84
3.4	Problématique	88

II	Schémas Sociolinguistiques en Langue Étrangère	93
4	Objectifs, hypothèses et méthodologie	95
4.1	Objectif	96
4.2	Hypothèses	97
4.3	Test de répétition sociolinguistique	100
4.3.1	Les énoncés	101
4.3.2	Le protocole du test	106
4.4	Questionnaire socio-démographique	106
4.5	Profil de l'échantillon	107
5	Méthodologie du traitement des données de l'étude sur les schémas sociolinguistiques en langue étrangère	111
5.1	Présentation des variables sociolinguistiques cibles de la tâche de répétition	111
5.1.1	Les variables phonologiques : la liaison facultative et le // dans le clitique "il"	112
5.1.2	Les variables morphosyntaxiques : les pronoms relatifs "que" et "dont" et le "ne" de négation	114
5.1.3	Les variables discursives standard et non standard	115
5.2	Méthodologie du traitement de données	116
5.2.1	Méthodologie de l'analyse du test de répétition sociolinguistique	117
5.2.2	Analyse statistique des résultats	121
5.2.3	Méthodologie de l'analyse de l'influence des facteurs extralinguistiques	123
6	Organisation cognitive des variantes en LE	125
6.1	Résultats et analyse de la tâche de répétition	125
6.1.1	La restauration sociolinguistique en langue maternelle et en langue étrangère	129

TABLE DES MATIÈRES

6.2	Influence des facteurs extralinguistiques	136
6.2.1	Influence de l'origine culturelle	136
6.2.2	Influence du réseau social	141
6.2.3	Influence de l'apprentissage et des facteurs socio-démographiques	143
7	Synthèse des résultats et conclusion	147
7.1	Synthèse TRS	148
7.2	Conclusion sur la TRS	149
7.3	Facteurs extralinguistiques	150
7.4	Conclusion sur l'influence des facteurs	152
III	Représentation et Jugements sociaux en Langue Étrangère	155
8	Objectifs et hypothèses de la deuxième étude	157
8.1	Objectifs	158
8.2	Hypothèses	159
8.3	Test de réaction subjective	160
8.3.1	Les questions ouvertes	161
8.3.2	Les questions fermées	164
8.3.3	Les énoncés jugés	165
8.3.4	Protocole du test	165
8.4	Profil de l'échantillon	166
8.4.1	Les apprenants sinophones et anglophones	166
8.4.2	Les locuteurs natifs	168

TABLE DES MATIÈRES

9	Méthodologie du traitement des données de la deuxième étude	171
9.1	Analyse qualitative de l'entretien : les questions ouvertes	172
9.1.1	Analyse thématique du contenu des réponses	172
9.1.2	Analyse des Représentations des Variétés Standard et Non Standard	176
9.2	Analyse quantitative de l'entretien	178
10	Représentation et jugement	181
10.1	Représentation des variétés	181
10.1.1	Les représentations des variétés chez les apprenants	182
10.1.2	Différences entre les représentations des variétés formelles et informelles chez les apprenants	194
10.1.3	La structure de la représentation des variétés chez les apprenants	197
10.1.4	Les représentations des variétés chez les natifs	202
10.1.5	Différences entre les représentations des variétés formelles et informelles chez les natifs	212
10.1.6	Comparaison des représentations	214
10.2	Jugement des variétés sociolinguistiques en LE	218
10.2.1	La validité des réponses à échelle	218
10.2.2	Le jugement des variétés chez les apprenants	220
10.2.3	L'âge de la locutrice	223
10.2.4	Le jugement des variétés chez les francophones natifs	224
10.2.5	L'âge de la locutrice	225
10.3	Comparaison entre les jugements des natifs et des apprenants	226
11	Synthèse des résultats et conclusion	231
11.1	Représentations sociolinguistiques	231

TABLE DES MATIÈRES

11.2 Étude contrastive des représentations chez les apprenants	236
Discussion générale	243
Bibliographie	cclxxxvi
Annexes	i
A Questionnaire utilisé dans la tâche de répétition	iii
B Taux de modification des interactions significatives - TRS	vii
C Moyennes ANOVA tâche de répétition	ix
D Questionnaire de jugement Campbell-Kibler	xi
E Formulaire de consentement lu et signé par les apprenants	xiii
F Formulaire de consentement lu et signé par les natifs	xv
G Test de réaction subjective et questionnaire sociodémographique : apprenants de FLE	xvii
H Test de réaction subjective et questionnaire sociodémographique : natifs	xxi
I Commentaires évoqués de façon spontanée portant sur les catégories de jugement des questions fermées.	xxv
J Catégories évoquées par les apprenants lors du test de réaction subjective	xxix

TABLE DES MATIÈRES

K	Catégories évoquées par les natifs lors du test de réaction subjective	lix
L	Khi2 apprenants - test de réaction subjective	xcii
M	Khi2 natifs - test de réaction subjective	xcvii

Liste des tableaux

2.1	Motivations qui influencent le mode de cognition social (adapté de Fiske & Taylor (2011) , p. 59)	36
2.2	Exemple de jugement à partir de l'écoute du répondeur (IN : Buson & Billiez (2013))	40
3.1	Production non standard de natifs et d'apprenants en immersion (adapté de Mougeon et al. (2002))	68
4.1	Variables sociolinguistiques utilisées dans la tâche de répétition	101
4.2	Énoncés homogènes	103
4.3	Énoncés non homogènes	105
4.4	Nationalité des apprenants de l'étude sur les schémas sociolinguistiques	107
4.5	Description de l'échantillon analysé	109
5.1	Marqueurs discursifs utilisés par les apprenants lors de la répétition des énoncés.	118
5.2	Niveau de formalité des MD d'après le résultat du sondage en ligne	120
6.1	Taux de modification des énoncés pragmatiques	134
6.2	Composition du réseau social des apprenants anglophones et sinophones	142
6.3	Corrélation entre le réseau social des apprenants (nombre total d'amis) et le degré de restauration total.	143
6.4	Corrélations entre les facteurs d'apprentissage, les facteurs socio-démographiques et le degré de restauration	145

LISTE DES TABLEAUX

7.1	Taux de modification de la TRS	148
7.2	Taux de modification par niveau linguistique	148
7.3	Taux de modification selon l'origine des apprenants	150
7.4	Synthèse des résultats concernant les corrélations entre le degré individuel de restauration et le nombre total d'amis (NB)	151
7.5	Synthèse des résultats concernant les corrélations entre le degré individuel de restauration et plusieurs facteurs	151
7.6	Relation entre le niveau de français des apprenants et le degré individuel de restauration . .	152
8.1	Pays de naissance des apprenants de l'étude sur le jugement des variétés sociolinguistiques	167
8.2	Caractéristiques de l'échantillon analysé	168
8.3	Caractéristiques des locuteurs natifs qui ont participé à l'étude sur le jugement des variétés sociolinguistiques	168
9.1	Exemple de codage de catégorisation	173
9.2	Exemple de codage de catégorisation pour <i>âge</i>	173
9.3	Exemple de codage de catégorisation pour <i>amitié</i>	173
9.4	Catégories générales évoquées lors de l'entretien pour l'ensemble de participants	175
9.5	Analyse des éléments évoqués et hiérarchisés (Abriç, 2003b, p.27)	177
9.6	Nombre de commentaires spontanés portant sur les catégories de jugement chez les apprenants	179
10.1	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question pour l'input formel	183
10.2	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question pour l'input informel	187
10.3	Nombre d'étudiants ayant évoqué des traits positifs ou négatifs de personnalité lors de l'écoute des extraits formels et informels	196
10.4	Structure de la représentation des variétés standard chez les apprenants anglophones	198

LISTE DES TABLEAUX

10.5	Structure de la représentation des variétés standard chez les apprenants sinophones	199
10.6	Structure de la représentation des variétés non standard chez les apprenants anglophones .	199
10.7	Structure de la représentation des variétés non standard chez les apprenants sinophones . .	200
10.8	Réponses des apprenants aux questions 2 et 3 selon l'input formel ou informel	201
10.9	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question par les natifs lors de l'input formel	203
10.10	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question chez les natifs pour l'input informel	206
10.11	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la cinquième question par les natifs	210
10.12	Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la cinquième question par les natifs	211
10.13	Résultats test Khi2 pour le questionnaire des apprenants selon le niveau de formalité . . .	219
10.14	Résultats test Khi2 pour le questionnaire des natifs	220
10.15	Moyenne des jugements des extraits formels et informels chez les apprenants par catégorie	221
10.16	Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des apprenants par catégorie	222
10.17	Âge estimé lors des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des apprenants	223
10.18	Moyenne des jugements des extraits formels et informels chez les francophones natifs par catégorie sociale	225
10.19	Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon le sexe des participants pour la catégorie <i>intelligence</i>	225
10.20	Âge estimé lors des jugements des extraits formels et informels selon le sexe des participants	226
10.21	Moyenne des jugements des extraits formels et informels pour l'ensemble des participants .	227
10.22	Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des participants par catégorie sociale	228
C.1	Moyenne de l'interaction entre l'homogénéité des énonces et le sens des modifications . .	ix

LISTE DES TABLEAUX

C.2	Moyenne de l'interaction entre le sens des modifications et le niveau linguistique	ix
C.3	Moyenne de l'interaction entre l'origine des apprenants, homogénéité des énoncés et niveau linguistique	x
J.1	Apprenants formel.	xxix
J.2	Apprenants informel.	xliii
K.1	Natif formel.	lix
K.2	Natif informel	lxxiii
M.1	Féminité	xcvii
M.2	Débit de parole	xcvii
M.3	Timidité	xcviii
M.4	Accent	xcviii
M.5	Éducation	xcviii
M.6	Intelligence	xcix
M.7	Chifres natifs formalité	xcix
M.8	Sympathie	xcix
M.9	Résultat Khi^2 natifs formel	c

Table des figures

2.1	Schéma de Restauration Sociolinguistique, repris de Buson et al. (2014)	42
2.2	Perception, production et restauration de la variante	44
6.1	Taux de Modification des Énoncés Homogènes et Non-Homogènes	127
6.2	Taux de Modification des Énoncés Homogènes et Non-Homogènes dans le sens Standard et Non Standard	128
6.3	Taux de Modification par Niveau Linguistique et Homogénéité	130
6.4	Taux de Modification des variables phonologiques vers le standard et vers le non standard .	131
6.5	Taux de Modification des variables morphosyntaxiques vers le standard et vers le non standard	132
6.6	Taux de Modification des variables pragmatiques vers le standard et vers le non standard .	132
6.7	Taux de modification vers le sens standard et vers le sens non standard selon l'origine culturelle des participants	139
8.1	Grille d'évaluation des variétés sociolinguistiques (Campbell-Kibler, 2008 , p.656).	162
8.2	Grille d'évaluation des variétés sociolinguistiques standard et non standard.	164
10.1	Représentation des variétés formelles chez les apprenants et les natifs	214
10.2	Représentation des variétés informelles chez les apprenants et les natifs	215
11.1	Le noyau central et les éléments périphériques des variétés standard et non standard chez les apprenants anglophones et sinophones	236

TABLE DES FIGURES

B.1 Moyenne des interactions entre Hom 1 (homogène), Hom 2 (non homogène), Ling 1 (variables phonologiques). Ling 2 (variables syntaxiques) et Ling 3 (variables pragmatiques) vii

B.2 Moyenne des interactions entre Hom 1 (homogène), Hom 2 (non homogène), Sens 1 (Standard) et Sens 2 (non standard) viii

B.3 Moyenne des interactions entre Sens 1 (standard), Sens 2 (non standard), Ling 1 (variables phonologiques). Ling 2 (variables syntaxiques) et Ling 3 (variables pragmatiques) viii

Introduction

Introduction

" J'ai toujours été exigeante envers moi-même par rapport au langage, par rapport au vocabulaire, par rapport à tout ça, façon de s'exprimer correctement, pas de langage de rue, pas de gros mots, pas de choses comme ça dans mon langage maternel, alors qu'ici, même quand j'essaie de parler correctement ou le plus proche possible du correct, je suis toujours une étrangère qui ne parle pas bien (...) rien que pour acheter une baguette, j'ai l'impression ici dans la région où j'habite que quand on rentre dans la boulangerie si on dit "bonjour s'il vous plaît je voudrais acheter une baguette" les gens ils s'arrêtent un petit moment pour te regarder du genre "toi tu n'es pas d'ici toi (...) je ne serai jamais réellement intégrée par rapport au langage." **K.A. apprenante de français d'origine brésilienne.**

Ce témoignage met en évidence les enjeux des représentations et des attitudes linguistiques dans l'acquisition d'une langue étrangère (désormais LE). L'apprenante (K.A.) a le sentiment qu'elle ne parle pas bien même si elle essaie de parler le "plus proche possible du correct". Son témoignage met en lumière deux problèmes dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants. Le premier concerne la méconnaissance que la plupart des apprenants ont de l'existence de la variabilité en langue cible. En effet, certains apprenants se représentent la langue comme étant une entité homogène, clairement délimitée, dont la forme grammaticalement correcte est perçue comme étant le modèle du "bien-parler". Ce type de représentation laisse entendre qu'il existerait, chez les natifs, une seule façon de parler qui serait commune à tout type de situation de communication, alors que l'observation des usages amène à distinguer des variations au sein d'une même langue. La méconnaissance du caractère hétérogène du langage et de sa variabilité, qui dépend des facteurs comme la situation de communication, l'intentionnalité du discours ou même les caractéristiques sociodémographiques des locuteurs (genre, classe sociale, âge, région d'origine, forme du réseau social, etc.), peut générer chez les apprenants un phénomène d'insécurité linguistique (Paternostro, 2014; Roy, 2012) ou rendre difficile l'apprentissage de la langue cible (Castellotti

& Mochet, 2001). Le second problème concerne la difficulté que les apprenants ont à s'adapter aux différentes situations de communication. À partir de ce témoignage, nous pouvons constater que certains apprenants essaient "de parler correctement ou le plus proche possible du correct", ce qui indique qu'ils utilisent davantage de variantes standard du français. En effet, plusieurs études montrent que les apprenants surutilisent les variantes standard lors de leurs échanges (Mougeon et al., 2002; Dewaele & Regan, 2002), comparés aux natifs. Par exemple, le taux d'effacement du "ne" de négation chez les Montréalais est de 99,5% alors que ce même taux chez les apprenants en immersion à Montréal est de 28% (Mougeon et al., 2002, p.11). Cependant, cette surutilisation des variantes standard montre que les apprenants ne savent pas s'adapter aux différentes situations de communication. Ce manque d'adaptation au contexte d'échange peut causer un sentiment d'étrangeté chez les interlocuteurs natifs, ce qui est interprété par les apprenants comme le signe d'une expression orale incorrecte.

Les locuteurs natifs possèdent une connaissance implicite des dimensions de la variation (Campbell-Kibler, 2010c). Ils savent non seulement ajuster leurs usages linguistiques aux contextes sociaux, mais aussi saisir les variantes produites par leurs interlocuteurs pour construire la représentation sociale de ces derniers. Alors que cette connaissance sociolinguistique est inhérente à la compétence linguistique native, elle doit en revanche être développée dans le cadre de l'apprentissage de la LE. S'il ne fait aucun doute que l'apprenant a lui-même construit un tel réseau d'associations dans sa culture native, il doit développer cette compétence lors de l'apprentissage d'une LE. La question qui se pose alors est la suivante : comment construit-il cette compétence en LE, alors qu'il n'a pas les mêmes repères linguistiques et culturels que les natifs ? Plusieurs études ont tenté de comprendre comment les apprenants des langues étrangères acquièrent la compétence sociolinguistique native (Compernelle, 2013; Howard, 2012, 2004; Regan, 2002, 1995). Les auteurs ont examiné les productions des apprenants avant, pendant et après leur séjour d'étude. Ils constatent que les étudiants qui bénéficient d'un enseignement formel, intentionnellement organisé pour promouvoir la conscience sociolinguistique, parviennent mieux à adapter leur discours que ceux qui ont seulement été exposés aux variations sociolinguistiques du français. En outre, des études récentes montrent que l'acquisition de la compétence sociolinguistique des apprenants est aussi influencée par le réseau de contacts développé lors du séjour d'étude des apprenants (Gautier, 2016; Gautier & Chevrot, 2015).

Pour approfondir cette question, il nous paraît fondamental d'étudier la façon dont les apprenants mémorisent et organisent cognitivement les variantes sociolinguistiques en langue cible et quelles significations sociales ils attribuent aux variétés. En effet, l'observation du niveau cognitif

est susceptible de mettre en évidence les représentations cognitives et sociolinguistiques qui empêchent l'apprenant de repérer les variations dans la langue cible et d'adapter sa façon de parler aux différents contextes sociaux. Les études du même type auprès des natifs ont mis en évidence l'existence de schémas qui associent les variantes de différents niveaux linguistiques ayant les mêmes types de valeurs (formelle standard et informelle non standard) (Buson et al., 2018). Nous pouvons nous demander si les apprenants construisent les mêmes types de schémas, et s'ils le font pour les différentes orientations indexicales, par exemple pour la valeur formelle standard et pour la valeur informelle non standard.

L'objet de cette étude est donc l'acquisition de la compétence sociolinguistique en français langue étrangère (désormais, FLE). Comme définit par Tyne (2012a), la compétence sociolinguistique "concerne les aspects variables relevant de l'emploi situé de la langue, c'est-à-dire le fait de pouvoir produire et reconnaître un style de langage relatif à une situation de communication donnée" p.104. Plusieurs études ont tenté de comprendre comment les apprenants de langues étrangères acquièrent les normes stylistiques natives (Regan, 1995, 1996, 1997; Howard, 2004; Dewaele & Wourm, 2002; Compernelle, 2013). Toutefois, ces auteurs se sont tournés principalement vers les productions des apprenants. En effet, très peu d'études explorent la perception et les représentations que les apprenants se font de la variabilité. Notre travail vient donc contribuer aux recherches sur la compétence sociolinguistique à travers l'étude de la perception et de l'organisation cognitive de la variation. En outre, nous souhaitons aussi vérifier s'il existe un effet de la langue et de la culture d'origine des apprenants sur ces deux processus.

Plus précisément, nos objectifs sont de comprendre :

1. Comment les variantes sociolinguistiques sont-elles organisées cognitivement chez les apprenants? Est-ce que les apprenants, comme sans doute les natifs (Buson et al., 2018), associent dans un même schéma des variantes de différents niveaux linguistiques et qui partagent les mêmes types de valeurs socio-indexicales (standard et formel)?
2. Dans quelle mesure les apprenants d'une LE jugent-ils les variantes sociolinguistiques de la même façon que les natifs de cette LE? Par exemple, des apprenants anglophones jugent-ils les variantes sociolinguistiques du français de la même façon que les Français natifs?
3. Dans quelle mesure les apprenants d'origines culturelles diverses jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques de la LE? Par exemple, des apprenants anglophones et sinophones jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques du français? Dans quelle mesure des différences éventuelles entre ces deux groupes d'apprenants résultent-

elles des schémas de contenu culturel spécifique de leurs cultures respectives ?

Pour mener à bien ce travail, nous avons adopté une démarche interdisciplinaire associant les domaines de la sociolinguistique, de la psychologie sociale et de l'acquisition des langues étrangères. Pour rappel, la sociolinguistique étudie la relation entre les phénomènes linguistiques et sociaux et la psychologie sociale étudie la relation entre la pensée humaine et la société. Enfin, le domaine de l'acquisition des langues étrangères étudie la relation entre les facteurs et les contextes d'apprentissage et l'acquisition d'une langue autre que la langue maternelle. L'interdisciplinarité de notre travail repose non seulement sur l'utilisation de concepts appartenant aux disciplines susmentionnées, mais aussi sur la mise en commun de leurs approches méthodologiques. Par exemple, pour analyser les contenus des réponses des participants de nos différentes expérimentations, nous avons utilisé la méthode d'analyse verticale et horizontale (Ghiglione & Matalon, 1978) des contenus, la méthode d'évocation hiérarchisée (Tafari & Bellon, 2003) et le réseau d'associations (De Rosa, 2003).

Au niveau sociolinguistique, nous nous basons sur les études variationnistes, c'est-à-dire la reconnaissance et la prise en compte de l'hétérogénéité des langues. Cette dernière découle de la présence des différentes variétés au sein de la même langue, associées à des contextes et à des groupes sociaux différents et porteuses de sens social. Dans ce cadre, les sociolinguistes variationnistes se centrent sur l'étude des variables sociolinguistiques, c'est-à-dire des points de la langue où les locuteurs disposent de deux façons de dire la même chose, les variantes étant identiques dans leur valeur de référence (ce que le discours désigne) ou de vérité (les conditions de vérification), mais opposées quant à leur signification sociale (Labov, 1972)¹. En ce sens, l'acquisition de la compétence sociolinguistique "passerait par la maîtrise de plusieurs variantes pour une même variable" (Tyne, 2012a). Selon Labov, l'hétérogénéité fait partie des moyens linguistiques dont le locuteur dispose et elle est nécessaire pour répondre aux différents besoins linguistiques de la vie ordinaire (Labov, 1982). Alors que les natifs sont exposés à différentes variétés du langage dès l'enfance, les apprenants d'une LE n'y sont généralement confrontés que lors de leur séjour d'étude. En effet, les variétés de LE utilisées en classe de FLE sont en général très formelles (Gautier, 2016; Mougeon et al., 2002). Dans cette perspective, nous voulons comprendre comment les apprenants perçoivent la variabilité en langue cible autant du point de vue de l'organisation cognitive des variables que du point de vue du sens social qu'ils y attribuent.

En ce qui concerne la psychologie sociale, notre démarche emprunte notamment la théorie des

1. Notre traduction

schémas (Abelson et al., 1968; Ortony & Rumelhart, 1977; Rumelhart, 1980) et celle de la représentation sociale (Moscovici, 1961). Nous nous sommes appuyée sur cette dernière principalement dans le cadre de l'élaboration de la méthodologie d'analyse utilisée dans la deuxième étude de cette recherche. En ce qui concerne l'acquisition des langues secondes (LS) et étrangères (LE), notre recherche s'inscrit plus spécifiquement dans le domaine des recherches du FLE. Nous adoptons dans ce travail une approche cognitive de l'acquisition d'une LE (Bialystok, 1990; Gaonac's et al., 1990; Carrell, 1987; Bialystok & Sharwood Smith, 1985).

Ce travail est organisé en trois parties. La première est dédiée au cadre théorique. La deuxième partie concerne les objectifs, la méthodologie et les résultats de l'étude explorant l'élaboration des schémas sociolinguistiques en LE. La troisième partie se focalise sur l'étude des représentations sociolinguistiques des variétés du français chez les apprenants.

Plus précisément la première partie est composée de trois chapitres. Le premier est destiné à comprendre les enjeux de l'hétérogénéité du langage ainsi que la cohérence des variétés sociolinguistiques. Nous proposons une réflexion sur les concepts de *norme*, *standard* et *non standard*, et *sens indexical*. À la fin du premier chapitre, nous passons en revue les facteurs influençant la variation sociolinguistique.

Le deuxième chapitre est dédié à la présentation de certains aspects des théories de la cognition et des attitudes linguistiques. Tout d'abord, nous présentons les processus de formation d'impression, puis les processus de perception sociolinguistique par les voies de la sociolinguistique et de la psychologie sociale. Ensuite, nous abordons les théories clés pour comprendre la construction du sens social, à savoir les représentations sociales et la catégorisation. Enfin, nous nous penchons sur la représentation des variétés sociolinguistiques sous le prisme des attitudes linguistiques.

Le troisième chapitre se centre sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en LE, sur les représentations des variétés sociolinguistiques en langue cible et sur les schémas cognitifs dans l'acquisition des LE. Tout d'abord, nous abordons les préconisations didactiques autour de l'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants. Ensuite, nous abordons les concepts de norme, d'insécurité linguistique et d'attitudes linguistiques en LE. Enfin, nous présentons la notion de schéma et son application dans l'acquisition de LE.

La deuxième partie est destinée à la présentation de l'étude sur les schémas sociolinguistiques en LE, menée auprès de 24 apprenants d'origine anglophone et 44 apprenants d'origine sinophone. Elle est composée de quatre chapitres. Dans le premier, nous présentons les objectifs, les hypothèses

et la méthodologie du recueil des données. C'est dans ce chapitre que nous exposons la tâche de répétition utilisée dans cette étude (Buson et al., 2018; Buson, 2009). Le deuxième chapitre est dédié à la méthodologie du traitement des données issus de la tâche de répétition. Le troisième chapitre est consacré aux résultats de cette étude. Enfin, le dernier chapitre de cette partie propose une synthèse et une conclusion sur l'organisation des schémas sociolinguistiques en LE.

La troisième partie présente l'étude sur les représentations sociolinguistiques en langue cible, réalisée auprès de 88 natifs et de 81 apprenants de FLE, dont 40 anglophones et 41 sinophones. Comme la partie précédente, elle se compose de 4 chapitres. Le premier présente les objectifs, les hypothèses et la méthodologie du recueil des données; c'est dans ce chapitre que nous exposons le test de réaction subjective utilisé dans cette étude. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie du traitement des données. Le troisième chapitre est consacré aux résultats de l'étude. Pour finir, le dernier chapitre propose une synthèse et une conclusion sur les représentations sociolinguistiques en langue cible.

Après une synthèse et mise en perspective des principaux résultats des deux études, la discussion générale propose une réflexion sur les principaux aspects de notre travail et apporte une réponse aux questions énoncées dans ce chapitre introductif.

Première partie

Variation, Attitudes Linguistiques et Acquisition des Langues Étrangères

Chapitre 1

La variation sociolinguistique : définitions et notions

La variation est un phénomène attesté dans toutes les langues du monde. Même si on présente parfois les langues comme des ensembles homogènes, elles sont souples, flexibles et varient selon certaines contraintes : leur dynamique interne, le contact avec d'autres langues, les différences sociales, la région géographique, etc. Ces variations sont attestées dans les usages des individus et peuvent toucher les niveaux prosodique, phonétique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique et discursif. Les sociolinguistes « saisissent cette différenciation en parlant de variétés pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie » (Gadet, 2007, p.13). C'est à partir de ces variations que s'effectue le changement linguistique, par l'évolution et l'émergence d'autres variantes, la diminution de la fréquence de certaines variantes ou leur disparition.

La motivation des changements et des variations peut être expliquée par des facteurs internes ou externes au système linguistique. Alors que les linguistes structuralistes s'appuient sur des facteurs linguistiques pour les expliquer, la sociolinguistique a cherché à comprendre la variation et le changement à travers des facteurs d'ordre social. Le courant d'études *variationniste*, initié par les célèbres travaux de Labov, examine la variation linguistique au sein de la vie sociale de la communauté où elle se produit (Labov, 1976). Dans ce chapitre, nous allons aborder les concepts liés à la variation sociolinguistique et présenter les principaux travaux de la sociolinguistique variationniste, domaine dans lequel s'inscrit notre travail. En effet, notre objectif dans ce chapitre est de présenter les concepts clés comme le concept d'*hétérogénéité* et de *cohérence* pour comprendre ensuite

comment ces mêmes concepts peuvent être mobilisés dans l'acquisition en LE.

1.1 Définition de la variation : hétérogénéité et régularités

Les concepts de *langue*, *langage* et *parole* énoncés par Saussure ([1916] 1971) présentent une distinction entre la structure de la langue et sa manifestation chez les individus. Pour lui, la *langue* est définie comme un système de nature homogène, stable, autonome et partagé par tous les sujets parlants. La *parole* appartient quant à elle au domaine de l'énonciation et correspond à l'utilisation individuelle de la langue. Enfin, le *langage* représente la capacité linguistique appartenant à tout être humain, diversement réalisée par chacun. Pour Saussure, il existe un système grammatical virtuel « dans chaque cerveau ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse » (Saussure, [1916] 1971, p.30). Il affirme que « tandis que le langage est hétérogène, la langue ainsi délimitée, est de nature homogène » (*ibidem*). Cette définition suggère donc que, si on passe de l'individuel au collectif, le produit du comportement verbal se révèle uniforme. La question posée par le courant variationniste devant cette conception de la langue est : pourquoi alors, dans une communauté homogène, ne parlons-nous pas tous de la même manière ? Selon Gadet (1992b), Labov est le premier à donner une réponse à cette question. Alors que pour les structuralistes, la réponse consiste à affirmer qu'il s'agit de « variation libre ¹ », d'après Laks (2013), pour les sociolinguistes, la réponse à cette question s'énonce ainsi : si les langues sont hétérogènes c'est parce qu'elles sont des systèmes évolutifs du fait de leur dynamique interne et de leur relation avec la société.

La prise en compte de l'hétérogénéité linguistique implique donc qu'on observe l'usage réel de la langue, par ses locuteurs, au sein de leur communauté linguistique. L'hétérogénéité représente ainsi différentes façons de parler associées non seulement à des traits linguistiques, mais aussi à des groupes sociaux différents et porteuses de sens social particulier (*social meaning*). Pour Labov, l'hétérogénéité fait partie des moyens linguistiques dont dispose le locuteur : « Heterogeneity is an integral part of the linguistic economy of the community, necessary to satisfy the linguistic demands of everyday life » (Labov, 1982, p.17). Il cherchera donc en quoi il existe une cohérence et une systématisme au sein de cette hétérogénéité linguistique. Pour se faire, il explorera les données de la langue dans son usage réel, recueillies auprès des locuteurs et il élaborera la notion de *variable sociolinguistique*. Une *variable sociolinguistique* est un point de la langue où des locuteurs peuvent

1. Phénomène qui décrit la possibilité pour les locuteurs d'utiliser plusieurs allophones, allomorphes ou allographes sans changer le sens de l'énonciation.

dire la même chose de « différentes façons ». Les *variantes* représentent, elles, ces points alternatifs qui sont identiques dans leur valeur de référence (ce qu'elles désignent) ou leur valeur de vérité (les conditions selon lesquelles l'énoncé est vrai) mais différentes dans leur signification sociale ou stylistique (Labov, 1972, p.271). Par exemple, en français, le "ne" de négation est une variable sociolinguistique (Armstrong, 2002), ayant comme variantes deux possibilités : la réalisation ou l'omission de la particule pré-verbale "ne".

Les variations sociolinguistiques ne sont pas aléatoires, mais elles sont produites par certains facteurs qui relèvent du contexte social. Selon Labov, les variables sociolinguistiques sont classées de deux façons : soit selon leur valeur sociale, soit selon leur valeur stylistique. Labov désigne comme *sociaux* « les traits de langage qui, dans une communauté hétérogène, caractérisent divers sous-groupes », et comme *stylistiques* « les modifications au moyen desquelles un locuteur adapte son langage au contexte immédiat de son acte de parole » (Labov, 1976, p. 366). Il qualifie d'*indicateurs* les variables sociolinguistiques qui « présentent une distribution régulière à travers les groupes socio-économiques, les ethnies ou les générations, mais que chaque individu emploie plus ou moins de la même façon dans tous les contextes » (Labov, 1976, p.324); et de *marqueurs* les variables sociolinguistiques plus élaborées, celles qui « présentent non seulement une distribution sociale, mais aussi une différenciation stylistique » (*ibidem*). Finalement, il désigne par *stéréotype* les traits linguistiques socialement marqués, qui entraîneront des changements linguistiques (Labov, 1976, p.419).

Pour conclure cette section, nous dirons que la *variation*, telle qu'elle a été définie par Labov, est la manifestation dans la langue de l'hétérogénéité sociale et linguistique. Dans la section suivante, nous allons élargir les concepts de variation et d'hétérogénéité en décrivant les notions qui composent les valeurs attribuées aux variantes dans les communautés linguistiques.

1.2 Variation, variétés et valeurs

Les sociolinguistes utilisent le terme *variété* pour désigner les différentes façons d'utiliser une langue, qu'il s'agisse de variétés sociales, opposant différents groupes de locuteurs, ou de variétés stylistiques, caractérisant différents usages du même locuteur à différents moments. Ces façons de parler sont supposées être des ensembles cohérents de variantes. Elles sont souvent associées à des caractéristiques sociales, comme les « parlars jeunes »; ou à une position géographique spécifique, comme le parler méridional. L'usage et la perception des variations et des variétés dépendent

des normes linguistiques et des valeurs sociolinguistiques que les locuteurs leur attribuent. Dans cette section, nous allons discuter de trois concepts importants pour la compréhension des valeurs attribuées aux variétés sociolinguistiques : les normes, la notion de standard et le sens indexical.

1.2.1 Normes

Le terme « norme » nous renvoie à l'idée de règle, ce qui peut donner l'impression qu'il n'existe qu'une seule norme, figée et unique. En réalité, il s'agit d'une notion polysémique. Nous pouvons distinguer plusieurs types de normes. Tout d'abord, nous pouvons faire la distinction entre les normes *objectives*, *subjectives* (Rey, 1972) et *prescriptives* Moreau (1997). Nous pouvons ensuite faire la distinction entre *norme active* et *norme passive* (Martinet, 1960) ainsi qu'entre les *normes dominantes* et les *normes dominées* (*overt/covert norms*) (Labov, 1976).

La *norme objective* correspond au comportement linguistique observé et à la fréquence d'usage des unités et des constructions de la langue dans un groupe donné. Chaque variété linguistique est caractérisée par des normes objectives (Lafontaine, 1986, p.16). Il existe deux types de normes objectives : la *norme fonctionnelle* et la *norme statistique* (Chevrot & Ticca, 2017). La *norme fonctionnelle* fait référence au fonctionnement de la langue et valorise un usage qui est conforme à ses fins (communiquer avec une économie de moyens). Par exemple, la suppression de la particule "ne" dans la phrase « *Elle vient pas* » est en accord avec la norme fonctionnelle, car elle permet de poser une phrase négative avec une économie linguistique. La *norme statistique* représente la moyenne des usages de la langue pour un groupe donné. Pour s'en tenir à l'exemple du "ne" de négation, l'étude de Hansen & Malderez (2004) sur un corpus enregistré en 1992 dans la région parisienne montre que le "ne" est maintenu 42 fois dans 602 occurrences possibles de réalisation, soit dans 7% de cas, ce qui met en évidence la tendance de la particule à disparaître à l'oral.

La *norme subjective* porte sur l'élaboration d'un système de valeurs, concernant le langage et son usage, porté par un groupe social. Ce type de norme se fonde sur la représentation que les locuteurs construisent de la façon de parler qu'ils estiment adéquate. Cette représentation motive des *attitudes prescriptives*, c'est-à-dire des pressions pour que les locuteurs utilisent des formes conformément à ce sentiment normatif. De cette représentation, il résulte des jugements et des attitudes linguistiques² vis-à-vis des formes de langage qui se différencient de la norme subjective.

2. Nous reviendrons plus longuement sur ces deux concepts au Chapitre 2, section 2.3.2.

Les attitudes prescriptives des normes subjectives sont notamment en lien avec la *norme prescriptive*. Appelées également "règles normatives" ou "normes sélectives" (Moreau, 1997, p.219), les normes prescriptives donnent priorité à un ensemble de formes et unités linguistiques, en désignant cet ensemble comme étant "la norme". Souvent utilisé dans des discours méta ou épilinguistique, ce type de norme hiérarchise les usages selon les emplois les plus fréquents dans certains groupes sociaux. Selon Moreau, ces formes sont ainsi hiérarchisées selon des critères comme la "priorité au groupe" (priorité aux formes utilisées dans un groupe social au détriment des groupes extérieurs), la "priorité à la tradition" (priorité aux usages des anciens) ou la "priorité au capital symbolique" (priorité aux usages de la classe supérieure, comme les artistes, les écrivains, les intellectuels, etc.). De la même façon, les grammairiens utilisent les normes prescriptives afin de promouvoir les formes qu'ils estiment "bonnes" (souvent celles des groupes dominants). Ainsi, ils ont un rôle important dans le processus de standardisation et de normalisation d'une langue.

Selon Gadet (1995), les jugements normatifs sont en effet le produit de la perception que les locuteurs se font de la variabilité du langage. Pour l'auteure, la norme prescriptive n'est pas la base des jugements, mais elle sert à renforcer et à justifier *a posteriori* l'évaluation émise par les locuteurs. En effet, les évaluations dépendent de la façon dont les normes sont intégrées dans le système des sujets pendant leur apprentissage et de la façon dont ils sont exposés à ces normes. Dans cette optique, « norme active » et « norme passive » (Martinet, 1960), peuvent être distinguées. La première correspond à la manière dont les locuteurs sont exposés à la norme en vigueur, et la seconde correspond aux effets de cette norme sur leur production.

La notion de *norme* fait aussi référence à la relation qui existe entre les groupes dominants et les groupes dominés. En ce sens, la norme dépendra des rapports de forces et la valeur sociale du discours sera confondue avec la compétence linguistique des locuteurs. Ces enjeux ont été mis en évidence par Bourdieu à travers le concept de *capital linguistique*. Selon lui :

« Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un *marché*, caractérisé par une loi de formation des prix particulière : la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation » (1982, p. 60).

Les marchés linguistiques sont caractérisés par deux cadres différents. Le premier cadre est

1.2. VARIATION, VARIÉTÉS ET VALEURS

celui du domaine des institutions, où la norme légitime³ prévaut. Ce marché est régi par les dominants, c'est-à-dire « les détenteurs de la compétence légitime, autorisés à parler avec autorité » (1982, p.64). Le deuxième cadre est constitué des échanges qui sont en rupture avec la norme officielle. Il est caractérisé par les valeurs des groupes sociaux qui n'occupent pas les positions dominantes. Sur ce marché, l'usage d'une variété non légitime est davantage associé à la loyauté envers les pairs (Trudgill, 1972) qu'à la compétence linguistique ou professionnelle. Ce type de cadre valorise ce que Labov (1976) appelle *normes dominées* (*covert norms*). Contrairement aux normes dominantes, ou aux normes subjectives, les normes dominées, aussi connues sous le nom de normes "cachées" ou "voilées", mettent en évidence les attitudes positives des locuteurs plus bas dans l'échelle sociale envers la variété typique de leur environnement.

Les enjeux liés aux interactions entre les normes dominantes et dominées et à la construction du sens social guident les évaluations des variétés. Ils sont très complexes et dépendent non seulement des locuteurs eux-mêmes, mais aussi des contextes historiques, politiques et sociaux. Dans les sections qui suivent, nous aborderons les concepts de *standard*, de *sens indexical* et d'*insécurité linguistique*.

1.2.2 Standard et Non-Standard

Les concepts de *standard* et *non standard* sont très difficiles à délimiter. Posent problème le manque de définition précise de ces termes et l'ambivalence du terme *standard*. D'un côté, il peut faire référence au processus historique de standardisation de la langue, dans lequel il est associé à la langue officielle. D'un autre côté, ce terme peut renvoyer à la fréquence des usages, et il est alors associé à la langue courante traditionnelle, voire "neutre". Dans cette section, nous allons tenter de comprendre ces deux conceptions différentes afin de préciser l'usage des termes *standard* et *non standard* dans notre travail.

Le processus d'unification linguistique en France, par lequel le français s'est imposé comme langue officielle, commence au XVI^e siècle et se poursuit jusqu'à la Révolution. Pendant cette période, l'usage de la langue française, stabilisée et normalisée par les grammairiens, est concomitant de l'usage des dialectes et des « patois » (Gadet, 1992a). D'après Bourdieu (1982), ces usages différents sur le territoire reflètent une situation de disparité linguistique dans laquelle les membres

3. Appelée aussi "variété légitime" (Lafontaine, 1986), la norme légitime fait référence au caractère officiel et institutionnel de la langue.

des classes populaires « sont réduits » au parler local tandis que les membres des couches les plus élevées de la société détiennent la langue officielle. Dans le contexte historique et politique qui suit la Révolution Française, s'instaure la *langue standard*, « impersonnelle et anonyme comme les usages officiels qu'elle doit servir » (Bourdieu, 1982, p.32), et, en même temps, il se met en place un « travail de normalisation des produits des habitus linguistiques » (*ibidem*) qui envisage une langue "neutre". La langue standard, ou la *langue normalisée*, est ainsi « capable de fonctionner en dehors de la contrainte et de l'assistance de la situation et propre à être émise et déchiffrée par un émetteur et un récepteur quelconques » (*ibidem*).

Le processus historique de standardisation de la langue crée une division entre ce qui est standard et ce qui ne l'est pas. Si d'un côté, le standard représente le prestige social des échanges politiques et culturels, de l'autre côté, le *non standard* représente les échanges non officiels, le parler populaire, la langue vernaculaire. Selon Gadet « la standardisation soumet les locuteurs à une idéologie du standard qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée » (Gadet, 2007, p. 27). Cette idéologie est souvent à la base des processus d'évaluation dans les normes subjectives qui valorisent la langue légitime. En effet, comme le remarquent Milroy & Milroy, « l'idéologie du standard encourage la prescription dans le langage, en partant du principe qu'il ne doit exister qu'une seule et unique manière d'utiliser un élément linguistique (au niveau de la prononciation, de l'orthographe, de la grammaire et dans une large mesure, du sens) ⁴ » (Milroy & Milroy, [1985] 1999, pp.44-45).

Le standard est non seulement lié aux groupes de prestige, mais il est aussi lié à l'idée de langue homogène stabilisée par les grammairiens. En ce sens, le standard est « généralement présenté comme un point de référence neutre pour les descriptions de la variabilité ⁵ » (Milroy, 2004, p.165). Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, l'observation de l'usage réel de la langue met en évidence son caractère hétérogène, dont la sociolinguistique rend compte par la notion de variation. La description de la langue comme un système homogène occulte la variabilité du langage, et mènerait à l'idée de l'existence d'une "langue neutre", qui serait placée entre l'informel et le formel. En effet, comme l'affirme Rebourcet,

« Si nous considérons, par exemple, la stylistique et les divers registres de langue, le *français standard* devient le français incarnant la limite entre ce qui est oral et informel,

4. Notre traduction de l'original en anglais : "The standard ideology encourages prescription in language, dedicated to the principle that there must be one, and only one, correct way of using a linguistic item (at the level of pronunciation, spelling, grammar and, to a great extent, meaning)".

5. Notre traduction de l'original en anglais : "It [the linguistic standard] is generally presented as a neutral reference point for descriptions of variability, [...]"

1.2. VARIATION, VARIÉTÉS ET VALEURS

et ce qui est plus formel, plus soutenu et littéraire. C'est dans ce sens qu'il traduit une neutralité discursive, voire stylistique. Autrement dit, *le français standard* fonctionne comme un fait discursif liminal, un entredeux langagier [...] » (Rebourcet, 2008, p.109).

La contradiction entre ces deux conceptions de la langue standard, c'est-à-dire celle de langue valorisée et celle de langue "neutre", réside dans le fait qu'un neutre linguistique supposerait une position intermédiaire entre le formel et l'informel alors que la notion de langue valorisée place ce neutre linguistique plutôt du côté formel.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le standard est le résultat d'un processus de standardisation et qu'il correspond aux usages valorisés d'une langue. Dans notre travail, nous comprenons que le standard représente un usage normé de la langue, correspondant donc à des situations de distance physique ou symbolique propres aux contextes formels. En effet, vu que nous travaillons sur l'acquisition du FLE, il serait difficile de dissocier le terme *standard* de son caractère institutionnel, car l'apprentissage scolaire d'une LE met en avant l'enseignement des usages formels. Par exemple, lors d'un séjour d'étude, les apprenants seront davantage confrontés à la variété utilisée lors de démarches administratives dans un cadre institutionnel. En ce sens, pour l'analyse des évaluations des variétés standard et non standard, nous admettrons que la *variété standard* est celle qui est utilisée dans le cadre scolaire et publique. Inversement, nous admettrons comme *variété non standard* les usages correspondant aux échanges plutôt informels ou de l'oral ordinaire, quel que soit leur degré d'informalité.

1.2.3 Sens indexical

Le fait de placer une variante du côté du *standard* ou du *non standard* implique que le locuteur lui a attribué un *sens indexical*. Ce dernier, attaché aux variantes sociolinguistiques, est le produit d'une interaction des individus et des groupes avec leur environnement linguistique. Les traits indexicaux liés à une unité ou à une structure linguistique dans la parole proviennent de la corrélation entre cette unité ou cette structure et des facteurs sociodémographiques comme le genre, l'âge, le statut socio-économique et l'appartenance ethnique, ou des facteurs liés plus personnellement au locuteur, comme les émotions, les attitudes ou les caractéristiques biologiques (aspects anatomiques et physiologiques des locuteurs), ou encore des facteurs d'ordre stylistique et contextuel (Foulkes, 2010). Chevrot et al. (2018) rappellent que dans différentes langues, la valeur attribuée aux variantes standard est souvent associée au prestige social, au niveau élevé d'éducation, ainsi

qu'à l'ambition et à l'efficacité professionnelle. Au contraire, la valeur attribuée aux variantes non standard est liée aux compétences sociales, à la solidarité et à la loyauté vis-à-vis de la communauté.

Pour [Eckert \(2008\)](#), le sens indexical n'est pas limité à cette opposition normative entre standard et non standard. Il est, au contraire, composé par des significations multiples qui sont idéologiquement liées. Eckert s'appuie sur le concept d'*ordre indexical* ([Silverstein, 2003](#)), selon lequel il existerait une ré-attribution ininterrompue de valeurs indexicales aux formes linguistiques. Une fois qu'une valeur est attribuée à une variante, cette dernière reste disponible pour être réinterprétée et à nouveau indexée. De cette façon, l'analyse du sens des traits linguistiques doit prendre en compte une évaluation continue des variantes en contexte ainsi que des nouvelles valeurs attribuées. Nous parlerons de la représentation et de la construction du sens indexical dans le Chapitre 2, à la section 2.3.2.

1.3 La cohérence des variétés sociolinguistiques

Les variétés sociolinguistiques sont supposées être composées d'un ensemble congruent de traits. Par exemple, il est probable que les variétés non standard de la langue sont caractérisées par l'augmentation simultanée de la fréquence des variantes non standard des niveaux phonologique, lexical et grammatical. En français nous pouvons supposer que des traits comme la non-réalisation de la liaison, l'utilisation du pronom relatif "que" au lieu du pronom relatif "dont", l'inclusion de termes familiers tels que "mec" sont simultanément plus fréquents dans les variétés non standard de cette langue. Une telle congruence suggérerait un certain degré de cohérence dans l'utilisation des variantes sociolinguistiques par les sujets.

Même si cette congruence paraît découler logiquement de la notion de variété, certains auteurs attirent l'attention sur la présence de traits non congruents à l'intérieur d'un même énoncé. Comme le remarque [Gadet \(1989b\)](#), les conditions de production de la parole sont trop complexes pour éviter la variation interne. En effet, il existe une sélection, consciente ou inconsciente, réalisée par les sujets, des variantes sociales et stylistiques au moment du discours. Ce choix, qui est individuel, peut entrer en conflit avec la cohérence des variétés, qui se situe au niveau collectif. Dans cette perspective, le problème soulevé par [Guy & Hinskens \(2016\)](#) est de savoir si les variantes des différentes variables linguistiques tendent à covarier. Plus largement, leurs questions sont les suivantes.

- Est-ce que des locuteurs socialement semblables ont tendance à utiliser les variantes de fa-

1.3. LA COHÉRENCE DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES

çon congruente ? Par exemple, est-ce que tous les locuteurs de milieu social favorisé tendent à utiliser plus fréquemment l'ensemble des variantes standard des différents niveaux linguistiques ?

- Est-ce qu'un locuteur utilisant un style particulier a tendance à utiliser l'ensemble des variantes des différents niveaux linguistiques caractérisant ce style ? Par exemple, un locuteur utilisant un style plus formel aura-t-il tendance à utiliser plus fréquemment les variantes standard des différents niveaux linguistiques ?

D'après [Guy & Hinskens \(2016\)](#), il existe deux approches théoriques pour considérer ces questions. Selon l'approche variationniste ou l'hétérogénéité ordonnée (*ordely heterogeneity*) ([Weirich et al., 1968](#)), l'utilisation systématique des variantes sociolinguistiques montre à la fois une stratification sociale et stylistique, ce qui indique qu'elles sont indexées au niveau de formalité et au statut des locuteurs. Cette approche suppose une cohérence au sein de la communauté de locuteurs dans le sens où les variantes qui caractérisent cette dernière se comportent de façon parallèle, en exprimant le style, le statut ou les caractéristiques sociales de la communauté. De cette façon, un « locuteur cohérent » serait celui qui utilise toutes les variantes liées à son statut ou toutes les variantes liées à un style précis. Cette vision de la diversité ordonnée implique que les communautés de parole sont cohérentes sur le plan sociolinguistique. En effet, selon cette vision, les variantes qui représentent une communauté doivent évoluer collectivement en parallèle : les variantes (ou taux d'utilisation des variantes) et les caractéristiques sociales devraient covarier. Par exemple, les locuteurs supposés cohérents de la classe moyenne utiliseraient toutes les variantes associées à leur statut, et les locuteurs qui signalent de manière cohérente un style «informel» utiliseraient toutes les variantes «informelles». Dans cette approche, les usages sont considérés comme étant des "conventions sociales", malgré le fait qu'ils puissent être structurellement motivés.

La deuxième approche, appelée *bricolage* par [Eckert \(2008\)](#) met l'accent sur *l'agentivité du locuteur (individual agency)* et le but communicatif. Dans cette approche, les locuteurs choisissent de façon active les variantes disponibles dans leur communauté pour construire une identité, des intentions et des styles. Du fait que les identités, les intentions et les styles sont totalement divers, la sélection des variantes utilisées dans une situation donnée peut être infinie. En ce sens, dans cette approche, les usages sont considérés comme le résultat d'une construction. Les choix des locuteurs sont considérés comme une ressource par laquelle l'individu atteint ses objectifs communicatifs de façon différenciée.

Le problème de ces deux approches est qu'elles ne rendent pas compte de la totalité des observations. L'approche par hétérogénéité ordonnée ne dit rien du contact des langues d'un point de

vue dialectal, concernant le sens discursif des choix individuels, alors que l'approche par la notion de *bricolage* postule des choix stylistiques faits de façon délibérée, tandis que la sélection de variantes pourrait être au contraire plus automatique et non consciente (Chevrot, 1994). Une solution proposée par Guy & Hinskens (2016) est de considérer que les deux approches sont complémentaires. Dans certaines circonstances, le comportement du locuteur serait cohérent avec la notion de *bricolage* et dans d'autres circonstances, il serait plus automatique, compatible avec la notion d'*hétérogénéité ordonnée*.

Par exemple, dans une étude sur le portugais brésilien, Oushiro & Guy (2015) montrent que la cohérence dépend de la perception des variantes sociolinguistiques et de leur saillance. Dans les contextes où les variantes sont les plus saillantes, et donc plus susceptibles de devenir conscientes (dans des formes irrégulières, par exemple), ils ont trouvé des intercorrélations plus faibles et moins significatives que dans les contextes où les variantes sont moins saillantes. Les locuteurs du portugais brésilien tendent à utiliser les variantes sociolinguistiques moins saillantes de façon plus congruente : si l'un d'entre eux utilise davantage la variante standard d'une des variables sociolinguistiques, alors il aura tendance à répéter ce comportement dans l'usage d'autres variantes. Inversement, dans les contextes les plus saillants sur le plan perceptif cette congruence est moins nette. Selon les auteurs, cette répartition peut indiquer que le processus de *bricolage* s'appuie sur les variantes qui sont les plus perceptibles par les locuteurs, alors que les schémas généraux de co-occurrence, qui reflètent les normes de la communauté, s'établiraient à partir des variantes dont les individus ont le moins conscience.

La question de la cohérence des variétés sociolinguistiques peut être aussi abordée d'un point de vue psycholinguistique, dans lequel la perception des variétés (perception homogène) diffère de la production (production hétérogène). Nous aborderons davantage ce sujet dans le Chapitre 2, à la section 2.1.3, page 38. Dans la prochaine section, nous nous pencherons sur les facteurs de la variation sociolinguistique.

1.4 Les facteurs de la variation

Selon Ledegen & Léglise (2013), le classement des facteurs de variation dans la littérature francophone se base souvent sur la typologie de Coseriu (1969), qui prend en compte les dimensions liées au temps (diachronique), à l'espace (diatopique), au contexte de production (diaphasique) et à la classe sociale des locuteurs (diastatique). Ce type de classement part du point de vue du locu-

teur, en mettant l'accent à la fois sur les différences inter-individuelles, c'est-à-dire les différences entre les locuteurs, selon le temps, l'espace, leurs classes sociales, leurs âges, leurs ethnies, leurs réseaux et les différences liées au sexe et genre des locuteurs, et sur les différences intra-individuelles, c'est-à-dire les différences existantes chez un même locuteur, dans différents contextes de production. Dans cette section, nous allons présenter les facteurs de la variation en suivant cet ordre de classement. Nous allons aborder en premier lieu les facteurs inter-individuels et ensuite les facteurs intra-individuels. Il est important de préciser que, malgré une description des phénomènes de façon isolée, nous sommes consciente qu'ils interagissent entre eux. Par exemple, comme le remarque Gadet, "les locuteurs emploient d'autant plus de formes régionales que leur statut socioculturel est plus bas, et que la situation est plus familière. Le spectre diastratique est donc plus large vers le bas de l'échelle sociale" (Gadet, 2007, p.24).

1.4.1 Facteurs inter-individuels

Les facteurs inter-individuels de la variation sociolinguistique correspondent aux différences trouvées entre les locuteurs et les communautés linguistiques. Comme l'a établi initialement Labov (1966, 1972), des locuteurs appartenant à des groupes sociaux différents n'utilisent pas les variantes sociolinguistiques avec la même fréquence. Dans cette section, nous allons aborder ces principaux facteurs, à savoir le milieu social, l'âge, le sexe et le genre, la région géographique, l'ethnie et le réseau social.

Milieu social

Pour Labov, l'explication de la variation doit prendre en compte les pressions sociales qui s'exercent constamment sur la langue. Il a mené deux études (Labov, 1976) dont l'objectif était de mettre ce fait en évidence. Il s'agit des études sur la communauté linguistique de l'île de Martha's Vineyard et sur le parler new-yorkais. Ces études abordent différentes facettes de l'aspect social : l'une examine comment les contraintes économiques peuvent engendrer la variation, et l'autre examine la variation du point de vue de la stratification sociale.

L'étude sur la communauté linguistique de l'île de Martha's Vineyard porte sur le changement phonétique des diphtongues /ay/ et /aw/. Labov a mené une enquête auprès de 6 000 habitants de la région. Son analyse a pris en compte l'âge des locuteurs, leur profession, leur groupe ethnique et

leur région de résidence. Labov a mis en évidence l'effet des difficultés économiques de la région sur la variation. Malgré le fait de recevoir plus de 42 000 touristes par an, la population locale de l'île se trouvait sans activité professionnelle ou vivait avec un revenu très faible. Cette situation a créé une dichotomie : certains habitants voulaient rester dans l'île, tandis que d'autres voulaient plutôt la quitter afin de chercher du travail ailleurs. Les résultats de l'analyse montrent comment cette division a influencé le comportement linguistique des habitants. L'étude met en évidence une tendance à la centralisation des diphtongues /ay/ et /aw/ chez les jeunes habitants voulant rester dans la région, chez les pêcheurs et chez les habitants de "l'haute île" (ceux le moins en contact avec le continent). De cette façon, Labov montre l'existence d'une corrélation entre les structures sociales et la distribution d'une variable linguistique donnée. Son travail permet également de conclure que le changement phonétique constaté dans l'île a un fort lien avec l'affirmation d'une identité locale.

L'étude sur le parler new-yorkais porte sur l'usage de [r] consonantique en position post-vocalique. Labov montre la relation entre la stratification sociale et les différents usages de la variable /r/. Il analyse la présence ou l'absence de [r] consonantique en position post-vocalique, comme par exemple dans *car, card, four, forth*. Labov s'appuie sur la définition de Barber (1957) pour expliquer le concept de stratification sociale. Selon lui, ce phénomène est le produit de la différenciation et de l'évaluation sociale. L'hypothèse soutenue par Labov est que la place d'un sous-groupe sur une échelle de stratification se traduira par des différences quant à l'emploi de /r/. Pour tester cette hypothèse, il a analysé les productions des vendeurs de trois magasins fréquentés par des clients de milieux sociaux différents : par des employés de la « *working-class* », par des locuteurs de la classe moyenne (*less expensive middle-class*) et par des locuteurs d'une classe économique plus aisée (*expensive upper middle-class*). Les résultats de l'étude mettent en évidence une stratification nette et cohérente de l'emploi de /r/ dans les trois magasins. Les vendeurs des magasins fréquentés par la *expensive upper middle-class* font usage de la variante de prestige à 62%, les vendeurs du magasin qui représente l'échelle sociale moyenne à 51%, et les vendeurs du magasin qui représente la *working-class* à 20 %. D'autres corrélations ont été découvertes : entre l'emploi de /r/ et l'origine ethnique des participants, entre l'emploi de /r/ et la profession exercée dans le magasin (vendeur ou responsable), ainsi qu'entre l'emploi de /r/ et l'âge des vendeurs. Après Labov, plusieurs études ont mis en évidence des relations semblables entre position dans la stratification sociale et différence dans la fréquence d'usage des variables sociolinguistiques, comme par exemple l'étude de Trudgill (1997) à Norwich, ou l'étude de Sankoff & Laberge (1978) à Montréal.

Âge

La mise en évidence du facteur "âge" implique d'étudier l'usage des variables sociolinguistiques chez des sujets nés à des dates différentes. Mais dans ce cas, il est difficile de distinguer deux influences : l'influence d'un changement linguistique qui serait plus avancé chez les locuteurs plus jeunes et l'influence des différentes périodes de la vie sur la façon d'utiliser les variables sociolinguistiques. Hansen & Malderez (2004) ont réussi à distinguer ces deux types d'influences dans une étude sur la suppression variable du "ne" de négation en français. Elles ont observé 64 Parisiens issus de la même classe sociale et qui ont été interviewés dans des contextes comparables. Les données ont été recueillies entre 1972 et 1974, puis entre 1992 et 1993. Dans chacune de ces deux périodes, deux tranches d'âges ont été observées : des adolescents/ jeunes adultes et des adultes plus âgés.

La prise en considération de différentes périodes et de plusieurs tranches d'âges a permis de différencier deux phénomènes, la variation au fil du temps et la variation selon les âges des locuteurs. Les résultats montrent une chute dans l'emploi du "ne" de 15.8% à 7% entre les deux périodes. Cette chute est visible dans les deux tranches d'âge : les locuteurs âgés de 45 à 65 ans maintiennent la variante standard à 33.8% (la réalisation du "ne") en 1972 alors qu'en 1992 le taux de maintien est de 14.4%. Chez les locuteurs âgés de 15 à 30 ans, le taux de maintien du "ne" est de 8.2% en 1972 et il baisse à 2.5% en 1992.

D'une façon générale, les études montrent que les locuteurs plus jeunes utilisent davantage des variantes non standard alors que les locuteurs plus âgés utilisent davantage des variantes standard. Dans son étude sur la prononciation du /R/ à Montréal, Tousignant (1987) met en évidence des taux inverses d'utilisation des variantes apicale [r] et uvulaire [R] en fonction de l'âge des locuteurs. Alors que les locuteurs âgés entre 15 et 19 ans ont un taux de production de la variante non standard [r] autour de 50%, les locuteurs âgés de 55 ans ou plus ont un taux de production de la même variante autour de 10%. Inversement, les locuteurs les plus jeunes ont un taux de production de la variante standard [R] de moins de 10% alors que ce même taux chez les locuteurs les plus âgés est de plus de 70%. Ashby (1981b), sur des données enregistrées en 1976, a vérifié un taux de 52% d'usage du "ne" chez les locuteurs âgés de 51 à 64 ans alors que ce taux est de 19% chez les locuteurs âgés de 14 à 27 ans.

Pour Chambers (2003), le changement des fréquences d'usage des variantes en fonction de l'âge est la manifestation primaire du changement linguistique. En ce sens, nous pouvons dire qu'en ce

qui concerne l'absence du "ne" de négation, une variante très peu fréquente dans le discours de la génération ancienne se produit alors plus fréquemment dans la génération moyenne et sa fréquence augmente encore dans la plus jeune génération. Toutefois, il existe un effet spécifique de l'âge. Les usages sociolinguistiques du même locuteur changent tout au long de sa vie, indépendamment de tout changement diachronique.

Genre et Sexe

Selon [Cheshire \(2003\)](#), le terme *sexe* est souvent utilisé pour décrire la différence physiologique entre les hommes et les femmes, alors que le terme *genre* porte plutôt sur l'élaboration sociale et culturelle de la différence entre les sexes. Les études montrent que les femmes utilisent moins de variantes stigmatisées que les hommes du même groupe social, dans les mêmes circonstances (pour une revue, voir [Chambers \(2009\)](#)). À propos de cette tendance, [Labov \(1976\)](#) constate qu'« en discours surveillé, les femmes emploient moins de formes stigmatisées que les hommes et sont plus sensibles aux modèles de prestige » (*ibidem*, p.331). Des résultats similaires des effets du genre sur la variation ont aussi été attestés chez des enfants. [Romaine \(1984\)](#) a étudié les différents usages de cinq variables phonologiques de l'anglais chez des garçons et des filles vivant à Édimbourg, en Écosse. Ses analyses montrent que les garçons produisent moins de variantes standard que les filles. Elle a obtenu les mêmes résultats en comparant la production d'enfants issus du même milieu social. Cependant, l'étude de [Barbu et al. \(2015\)](#) montre que les usages des garçons et des filles dépendent du contexte social auquel ils sont intégrés. Les auteurs ont observé le comportement linguistique de 262 enfants âgés de 2.6 à 6.4 ans concernant l'emploi de la liaison en français. Les chercheurs ont trouvé que chez les enfants des milieux populaires, les filles utilisent davantage la variante standard, tandis que chez les enfants des milieux plus aisés, l'emploi de la liaison est similaire pour les garçons et pour les filles.

[Cheshire \(2003\)](#) a recensé différentes interprétations données à la tendance des femmes à utiliser davantage des variantes standard. Par exemple, [Fasold \(1990\)](#) suggère que cette tendance chez les femmes montrerait leur façon de s'exprimer contre les pressions sociales qui les placent dans une position inférieure aux hommes. [Gordon \(1997\)](#), en analysant les usages de 32 locuteurs habitant deux petits villages, au sud de Michigan, aux États-Unis, a montré que les variantes non standard et l'accent local étaient associés de façon symbolique à la promiscuité. De cette façon, il affirme que les femmes de classe moyenne peuvent éviter d'utiliser ces variantes afin de ne pas être associées à cette image. Pour [Coates & Cameron \(1989\)](#), l'utilisation des variantes standard par les

femmes serait une stratégie pour préserver la face dans les interactions où les femmes ont moins de pouvoir.

Pour [Chambers \(2013\)](#), l'explication de ce comportement linguistique est liée au fait que les femmes ont un avantage linguistique dans toutes sortes de tâches verbales, telles que la fluidité et la complexité des phrases. Selon lui, c'est parce que les femmes auraient ces avantages linguistiques qu'elles seraient le plus souvent en contact avec des locuteurs de milieux différents, par exemple en exerçant leur profession ou en rencontrant les enseignants de leurs enfants. Ainsi, selon l'interprétation de Chambers, la tendance des femmes à avoir un usage plus standard ne découle pas de la construction de leur genre, mais serait « sex based ». Autrement dit, ce serait les dispositions initiales des femmes vis-à-vis du langage qui contribueraient à construire leur rôle social, plutôt que le rôle social qui déterminerait leurs dispositions vis-à-vis du langage.

Cependant, cette explication « essentialiste » ne suffit pas pour expliquer les vrais enjeux des différences entre les sexes dans la variation sociolinguistique. Plutôt que d'interpréter ce type de variation en fonction d'une opposition entre les catégories homme et femme, il vaut mieux comprendre le fonctionnement de la société et la place que la femme y occupe. Selon [Eckert \(1989\)](#), le sexe n'est pas directement lié au comportement linguistique. Ce dernier reflète une pratique sociale complexe en relation avec la construction de l'identité de genre. D'après l'auteure, le discours des femmes est plus conservateur en ce qui concerne l'utilisation de variables sociables stables. Toutefois, les femmes autant que les hommes produisent des changements linguistiques, ce qui suggère que les différences sociolinguistiques entre les hommes et les femmes dépendent aussi des variables observées. En outre, l'identité de genre n'aurait pas un effet identique sur l'utilisation de la langue dans toutes les populations et à toutes les époques. Pour Eckert, « toutes les hypothèses actuelles sur les effets du genre sur la variation reconnaissent, toutefois implicitement, que les différences linguistiques sont le résultat de la place des hommes et des femmes dans la société à un moment et à un endroit particuliers » (*ibidem*, p.254)⁶. Elle suggère donc une analyse des effets du genre sur la variation sociolinguistique qui prenne en compte l'interaction du sexe et des catégories sociales, telle qu'observé dans l'étude de [Barbu et al. \(2015\)](#) sur l'emploi des variantes standard et non standard chez les enfants.

6. Notre traduction de l'original en anglais : " All of the currently leading hypotheses about the effects of gender on variation recognize, however implicitly, that linguistic differences are a result of men's and women's place in society at a particular time and place".

Région

La variation selon la région géographique, aussi appelée *variation diatopique* (Gadet, 2007), correspond à la diversité linguistique rencontrée dans différentes localités d'un territoire. Les termes *accent*, *dialecte* et *patois* sont souvent associés aux variétés régionales et représentent par exemple des singularités au niveau prosodique, phonétique, lexical, sémantique, etc.

Britain (2003) considère la variation régionale selon trois dimensions : l'espace euclidien, c'est-à-dire l'espace objectif et séparé du social, l'espace social, c'est-à-dire l'espace façonné par l'organisation sociale et l'espace "perçu", c'est-à-dire l'espace perçu à travers les actions de société civile sur l'environnement. D'après lui, ces trois dimensions sont dépendantes les unes des autres. Il s'appuie sur les travaux de Massey & Allen (1984) et de Massey (1985) pour expliquer l'évolution de la prise en compte de l'espace géographique dans les études de la variation sociolinguistique. D'après Britain, la dialectologie traditionnelle s'est concentrée sur la description des différences d'usages linguistiques entre les régions. Après les années 60 et avec l'introduction des analyses quantitatives, les études en dialectologie sociolinguistique se sont centrées sur la corrélation entre les structures linguistiques et les structures sociales, notamment à travers les travaux sur les variables sociolinguistiques. Ces travaux se sont davantage penchés sur les zones urbaines. Britain affirme que cette nouvelle orientation manifesterait la réaction des sociolinguistes variationnistes face aux anciennes formes de collecte des données de la dialectologie traditionnelle d'une part, et leur souci d'aborder le sens social du changement linguistique en travaillant dans des communautés urbaines socialement hétérogènes d'autre part. Du fait de ces évolutions, deux courants distincts sont nés : la sociolinguistique urbaine et la géographie dialectale, plutôt centrée sur des zones rurales. Le premier courant prend en compte davantage les aspects sociaux, le second courant, à l'inverse, ne prend en compte que les aspects géographiques.

En ce qui concerne la sociolinguistique variationniste, les études sur la variation diatopique ont observé la variabilité des usages d'un territoire en prenant en compte - en plus de l'espace géographique - des critères sociaux, tels que l'âge des locuteurs, l'appartenance au groupe, le niveau de scolarité, etc. Ces études montrent que l'usage des variantes régionales est aussi influencé par ces facteurs. Par exemple, Labov (1972) a montré que la centralisation des diphtongues /ay/ et /aw/⁷, typiquement liée à la variété veynardaise, était aussi influencée par des facteurs tels que l'âge, l'appartenance sociale, en plus du lieu de résidence des habitants (le fait d'habiter au nord ou au sud de l'île). Des études plus récentes sur la variation diatopique montrent des tendances similaires.

7. Cf. section 1.4.1, page 22.

1.4. LES FACTEURS DE LA VARIATION

Hambye (2005), dans son étude sur la variation diatopique à Liège, en Belgique, a analysé un corpus formé de conversations enregistrées par 12 Liégeois. L'hypothèse de l'auteur était que la fréquence des variantes marquées diminuerait à mesure que l'âge des locuteurs baisserait ou que leur niveau de scolarité augmenterait, dans le sens où les locuteurs appartenant à un groupe social de prestige évitent l'usage des variantes régionales. En ce qui concerne l'analyse de la variation de la prononciation de /r/, les résultats montrent que la présence de /r/ renforcés met en évidence un style "recherché", les locuteurs appartenant aux groupes de prestige, utilisant davantage cette variante. De même, les groupes plus jeunes, ayant un niveau de scolarité élevé, utilisent davantage la variante de prestige.

Ethnie

Les études sur la variation prenant en compte la notion d'*ethnie* se concentrent sur des populations d'immigrés qui habitent dans certaines régions d'un pays et qui possèdent une variété parlée localement qui est transmise comme héritage linguistique à leurs descendants. Selon Fought (2013), les principaux domaines d'étude de la variation sociolinguistique liés à l'ethnie regroupent - les études sur les langues d'héritage, telles que les langues chinoises, pour les Américains d'origine chinoise, - l'héritage dialectal tel que l'anglais *chicano* pour les Américains d'origine mexicaine, - l'emprunt de variétés pour les Américains d'origine portoricaine qui utilisent la variété de l'anglais vernaculaire américain-africain et - les variétés mixtes, comme le « spanglish », une variété parlée par les Américains d'origine mexicaine qui habitent à proximité de la frontière entre le Mexique et les États-Unis.

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur les études de la variation ethnique portant sur l'anglais vernaculaire américain, vu la grande quantité de travaux développés dans ce domaine. En effet, les études américaines abordent davantage ce facteur en comparaison des travaux français, notamment du fait des différents modèles d'intégration dans les deux pays. En France, les études sur la variation concernant l'origine des locuteurs, comme celles sur les jeunes d'origine africaine ou maghrébine, portent plus sur des facteurs sociaux et stylistiques qu'ethniques (Trimaille, 2004; Millet, 2000).

Les études ethnolinguistiques ont analysé les usages des groupes ethniques en mettant en évidence des structures utilisées spécifiquement par ces groupes, absentes chez d'autres locuteurs de la communauté. Par exemple, Labov montre que les locuteurs africains-américains utilisent des struc-

tures syntaxiques de la négation (par exemple *Didn't nobody play in the sandbox*) qui ne sont pas attestées chez les autres locuteurs américains d'origine européenne. Selon l'*approche ethnolectal*, les locuteurs utiliseraient davantage des variantes dialectales afin de maximiser les caractéristiques distinctives des groupes (Newlin-Lukawicz, 2016). D'autres recherches montrent que les locuteurs peuvent utiliser ces variantes également à des fins stylistiques. Rickford & McNair-Knox (1999) comparent deux entretiens d'un même locuteur américain d'origine africaine. Lors du premier entretien, il a été interviewé par un enquêteur de même origine que lui et pendant le deuxième, par un enquêteur américain d'origine européenne. L'analyse montre une différence significative dans l'utilisation des variables ethniques entre les deux entretiens, ce qui suggère que l'utilisation de ces variantes peut également servir de ressource stylistique. L'étude de Newlin-Lukawicz (2016) montre la même tendance. L'auteur analyse des locuteurs d'origine polonaise habitant la ville de New York. Son étude se base sur l'approche appelée *Pool/repertoire approche* et montre que les locuteurs utilisent autant les variantes dialectales que les variantes régionales pour exprimer leur identité.

D'autres études comme celle de Smitherman (2000) montrent que les locuteurs sont également capables d'affirmer leur identité sans utiliser de variantes ethnoлингuistiques. L'auteur a analysé les audiences d'un juge américain d'origine africaine. Dans ce contexte de production, le sujet affirme son appartenance communautaire en utilisant une combinaison rhétorique afro-américaine sans utiliser les variables phonétiques ou grammaticales spécifiques à cette variété de la langue anglaise. Selon Fought (2013), cette analyse met en évidence les enjeux concernant les rapports d'exclusion et d'identités minoritaires, comme le fait de pouvoir marquer son identité ethnique dans les contextes de production où l'utilisation des variétés de prestige est nécessaire.

Réseau Social

Les études sur les réseaux examinent les différentes structures et propriétés des relations qu'un individu entretient avec d'autres personnes et comment ce mécanisme de socialibilité soutient les variétés de langue spécifiques aux groupes qui se fréquentent. La notion de réseau social renvoie donc à un ensemble illimité de liens reliant des personnes qui vivent à proximité les unes des autres ou qui interagissent à distance, par exemple à travers le web. Selon Milroy & Llamas (2013), le postulat fondamental de l'analyse des réseaux est que les individus constituent des communautés personnelles (des réseaux égo-centrés) afin d'avoir un support pour résoudre des problèmes quotidiens. Ces liens interpersonnels sont de différents types et de différentes forces et peuvent varier

1.4. LES FACTEURS DE LA VARIATION

selon les individus qui les construisent et selon le contexte plus global des structures établies par les membres du réseau. Les notions de *multiplicité* et de *densité* sont essentielles pour comprendre comment une structure de réseau peut influencer l'usage des variables sociolinguistiques (Milroy, 1987). La *multiplicité* correspond aux relations de différents types entretenues avec le même contact, par exemple lorsque notre collègue de bureau est aussi notre partenaire de sport. La *densité* indique le pourcentage des relations effectives entre les locuteurs par rapport au nombre de relations possibles dans un réseau. La sensibilité d'un locuteur aux normes linguistiques communautaires, au détriment des normes concurrentes, sera d'autant plus grande que les liens qu'il a établis dans son réseau seront plus denses et plus multiplexes. Selon Milroy (1987), les réseaux denses et multiplexes favoriseraient des usages linguistiques similaires entre les locuteurs, tandis que les réseaux uniplexes (c'est-à-dire les réseaux où l'individu entretient des relations avec d'autres personnes dans un seul domaine) et peu denses seraient moins favorables au maintien des usages.

Le premier travail qui a porté sur la relation entre la variation linguistique et la structure du réseau social a été réalisé à Belfast, en Irlande du Nord, sur trois communautés urbaines de quartiers populaires (Milroy & Milroy, 1985; Milroy, 1987). Au total, huit variables phonologiques fortement stigmatisées ont été analysées et mises en relation avec la structure du réseau de 46 locuteurs. Les chercheurs ont utilisé la technique du *contact de réseau de deuxième ordre*, qui consiste à se présenter au contact initial comme étant « l'ami d'un ami » afin à former l'échantillon à partir d'un groupe social pré-existant. Les résultats mettent en évidence une corrélation significative entre la structure du réseau et l'usage des variantes. Par exemple, les locuteurs dont le langage est le plus vernaculaire sont ceux dont les liens de voisinage sont également le plus forts. Pour les auteurs, ce résultat indique que la structure du réseau est un facteur important pour le maintien des dialectes locaux.

1.4.2 Facteurs intra-individuels

La variation diaphasique (selon les facteurs intra-individuels) met en évidence les différents usages trouvés chez un même individu qui sont observés tant sur le plan oral *versus* écrit (un locuteur ne parlant pas de la même façon qu'il écrit) que sur le plan de l'oral lui-même. Ce dernier plan peut changer selon le contexte de production de la parole, l'intentionnalité du discours, le fait de surveiller ou non son langage ou encore selon la personne à qui le locuteur s'adresse. Dans cette section, nous nous concentrerons sur cette dimension diaphasique afin d'aborder les facteurs qui

influent sur la variation stylistique des locuteurs⁸.

Contexte de l'échange - style

L'étude de Labov auprès des magasins new-yorkais a également démontré la variation selon les différents contextes de production de parole, autrement dit la variation stylistique. Comme nous l'avons déjà précisé, Labov définit le style comme les « modifications au moyen desquelles un locuteur adapte son langage au contexte immédiat de son acte de parole » (Labov, 1976, p.366). L'un des objectifs de son étude dans les magasins new-yorkais était de recueillir chez un même locuteur deux réponses avec des styles précis : un style familier et un style surveillé dans l'usage de la variable phonologique /r/⁹. L'étude a été menée dans trois grands magasins appartenant à différentes couches sociales. Dans cette étude, l'enquêteur abordait les vendeurs du magasin en posant la question suivante : "Excusez-moi, où se trouvent les chaussures pour femmes" ¹⁰. L'objectif était de recueillir chez le même vendeur deux styles précis : un style familier (lors de la première réponse "spontanée") et un style emphatique (lors de la deuxième réponse, quand l'enquêteur faisait semblant de ne pas avoir compris la réponse). Les résultats montrent qu'en situation de surveillance (style emphatique) l'usage de la variante standard /r/ monte de 5% à 18% chez les vendeurs des trois magasins. Cet exemple met en évidence l'un des facteurs de la variation stylistique, le fait de surveiller ou non son langage. Selon Labov (1976), les situations structurellement formelles, comme une interview par exemple, amènent le locuteur à faire attention à sa façon de parler différemment d'une situation ordinaire qui conduirait à moins de surveillance.

Un autre facteur important concerne notamment la personne à laquelle le locuteur s'adresse (Schilling, 2013). Selon l'approche *Audience design*, proposée par Bell (1984), le locuteur emploie un style différent selon son auditoire. L'auteur rejoint la théorie du *Speech Accommodation* (Giles, 1973), selon laquelle le locuteur adapte son langage afin d'être approuvé par ses pairs ou de mettre de la distance lors d'une conversation. Selon cette approche, le locuteur utilise les ressources stylistiques non seulement afin d'adapter son discours à son interlocuteur mais il le module également en fonction des changements dans le discours de l'interlocuteur et de ses intentions (voir section suivante).

8. Dans notre travail, nous nous intéressons à la perception et aux attitudes linguistiques des apprenants face à la variation. Dans notre étude, les étudiants perçoivent les différents traits du langage à partir d'un input sonore. Pour cette raison, nous allons explorer davantage les contextes de production liés à l'oral, puisque la différence entre l'oral et l'écrit n'est pas impliquée.

9. La présence ou l'absence de [r] consonantique en position postvocalique, comme dans *car, card, four, fourth*.

10. (Labov, 1976, p.101)

Intentionnalité du discours

L'intentionnalité du discours joue un rôle important dans la variation. Selon l'approche *speaker design* (Coupland, 2001), les variantes utilisées par les locuteurs ne sont pas le reflet d'une identité statique, prédéfinie par des positions dans un ordre existant. En effet, la variation est un instrument qui permet à chacun de se positionner dans l'ordre social (face aux structures prédéfinies), individuellement (face aux autres) et ponctuellement (dans le temps de l'interaction). En ce sens, les différences stylistiques trouvées dans les usages peuvent être également considérées comme une ressource dans la création active de sens social qui s'effectue au moment de l'interaction. Le travail d'Armstrong (2002) met en évidence ce type de variation, en analysant la façon dont le locuteur modifie son langage en fonction de l'effet qu'il veut provoquer chez son interlocuteur. Le travail a été réalisé auprès d'adolescents dans différents contextes de formalité. Il souligne l'importance du rôle des intentions communicatives liées au message, qu'il met en évidence avec l'exemple 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 cet exemple, on constate que l'usage du "ne" est un choix stylistique qui modifie le sens du message lui-même.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les concepts et les notions liés à la variation selon le regard de la sociolinguistique. Dans le chapitre suivant, nous explorerons du côté de la psycholinguistique comment les facteurs cognitifs peuvent également influencer la variation.

Chapitre 2

Cognition sociale et attitudes linguistiques : de la perception au jugement

La recherche sociolinguistique actuelle considère avant tout le locuteur du point de vue de ses propres intérêts et intentions communicationnelles. Après avoir été considéré comme faisant partie d'un groupe socio-démographique spécifique dont il reflétait la façon de parler, le locuteur est aujourd'hui vu également comme un sujet actif et constructeur de son identité linguistique.

Cette conception du locuteur est compatible avec l'idée d'un lien flexible entre sens indexical et variables sociolinguistiques. En effet, ce lien a été établi par la troisième vague d'études sociolinguistiques (Eckert, 2012a) en s'appuyant sur le concept d'*indexical order*, proposé par Silverstein (2003). Comme nous l'avons vu au Chapitre 1 section 1.2.3, selon ce principe, les variables ne sont pas stables, et leur signification sociale change de façon ininterrompue. À notre avis, bien que cette approche nous donne des indices pour comprendre comment une même variable peut être perçue et jugée de différentes façons dans une même communauté linguistique, elle n'explique pas quand ou comment ses valeurs changent ni comment elles convergent ou divergent au sein des communautés.

Pour éclairer ces questionnements, nous proposons d'élargir le point de vue sociolinguistique et de comprendre quelle relation s'établit entre perception, représentation et jugement social en utilisant certains aspects des théories de la *cognition sociale*. Comme l'affirme Campbell-Kibler (2010b), l'introduction d'une approche cognitive peut aider à résoudre les questions relatives au sens indexical, notamment en précisant les aspects automatiques et contrôlés de son fonctionnement.

Pour rappel, la cognition sociale désigne un ensemble d'activités mentales de traitement de l'information concernant le monde social (Fischer, 2015). Ces processus sont basés sur les connaissances préalables des individus, construites de façon personnelle et collective, et en même temps modifiées par le contexte immédiat. Les études en cognition sociale cherchent à comprendre comment les individus donnent du sens à autrui et à eux-mêmes. Ce courant, d'origine anglo-saxonne, s'est centré sur l'individu, ses processus mentaux et ses actions pour comprendre le processus de perception, alors que l'approche européenne des *Représentations Sociales* (Moscovici, 1961) prend également en compte la culture des groupes et des individus pour expliquer la perception sociale. Selon cette approche, les individus ne se contentent pas d'interpréter leur environnement, ils participent également à sa construction.

Nous voyons le courant de la cognition sociale et l'approche des représentations sociales comme complémentaires l'un de l'autre et nous essayerons de les conjuguer dans ce chapitre afin d'expliquer les trois processus qui participeront à la construction de la signification sociale des variables sociolinguistiques : la perception, l'élaboration et l'évaluation. Cet ordre de présentation ne signifie pas que nous considérons que ces trois processus sont dissociés : à l'inverse, nous postulons qu'ils sont indissociables, dans la mesure où l'un peut contribuer à l'autre. En ce sens, nous estimons que les attitudes sociolinguistiques des locuteurs contribuent à leurs représentations sociolinguistiques, qui à leur tour influencent leurs perceptions et les attitudes.

Pour aborder les attitudes sociolinguistiques des apprenants envers les variétés standard et non standard de la langue cible, nous utiliserons le terme *attitude* tel qu'il a été défini en psychologie sociale¹. Dans ce chapitre, nous proposons d'aborder les principales théories relatives à la perception et à la représentation sociales pour ensuite les transposer à la sociolinguistique. Notre objectif est d'apporter de nouveaux éclairages pour comprendre les processus de signification et de re-signification des variables sociolinguistiques.

1. Définition du terme "attitudes" à la section 2.3

2.1 Perception sociale et sociolinguistique

Notre système cognitif n'est pas capable de traiter le monde social, avec ses caractéristiques multiples et complexes (Fiske & Taylor, 2011; Fischer, 2015; Leyens et al., 1996). Les informations qui nous arrivent doivent être réorganisées de façon à être intelligibles. Le processus de perception des informations sociales implique donc deux étapes. La première est une réduction de la complexité du monde social tel qu'il se présente et la deuxième est une uniformisation des différences dans la composition des informations.

Plusieurs facteurs modèlent notre perception et nous font voir différemment un même objet : la saillance des éléments qui le composent, le contexte dans lequel il est inséré, nos motivations, nos attentes, notre appartenance à un groupe particulier, etc. Dans cette section, nous présentons certains aspects concernant la perception sociale afin de comprendre quels éléments sous-tendent la perception sociolinguistique, notamment celle des variétés. Vu que le processus de perception influence les représentations sociales, les catégorisations et les formations de stéréotypes et qu'il est en même temps directement affecté par ces processus, quelques-unes des notions traitées dans cette section seront reprises tout au long de ce chapitre. Tout d'abord, nous aborderons les processus de formation d'impressions. Ensuite, nous présenterons les processus de perception sociolinguistique par les voies de la sociolinguistique et de la psychologie sociale.

2.1.1 Perception

La façon de percevoir le monde qui nous entoure passe par deux types de processus cognitifs qui opèrent par palier² : les processus automatiques et les processus contrôlés (Fiske & Taylor, 2011). Les processus du premier type servent à la compréhension socialement partagée et se déroulent en dehors de la conscience. Ce mode de cognition génère automatiquement une réponse, une catégorisation ou un comportement, face à une information. Les processus du deuxième type produisent une réponse dans le cas d'une conscience active. Lorsque la nécessité d'une compréhension socialement partagée devient plus grande (par exemple pendant un voyage où nous allons être confrontés à une nouvelle culture) les cognitions passent du mode automatique au mode volontaire, afin de chercher les informations qui manquent.

2. Ces processus opèrent par palier de façon progressive, en passant de l'automatisme totale (les réponses involontaires) au contrôle total (les réponses volontaires).

2.1. PERCEPTION SOCIALE ET SOCIOLINGUISTIQUE

Le choix entre processus automatiques et les processus contrôlés est fortement dépendant des *motivations*, qui sont au cœur de notre façon d’appréhender le monde social. [Fiske & Taylor \(2011\)](#) listent 5 motivations qui influencent le choix d’un processus de cognition sociale (tableau 2.1.1), entre le mode automatique et le mode contrôlé :

Motivation	Objectif
Appartenance	Faire partie d’un groupe et se sentir accepté
Compréhension	Croire que ses propres idées correspondent à celles de son groupe (partage social de la cognition)
Contrôle	Éviter de commettre des erreurs et se sentir efficace
Promotion de soi	Se considérer positivement, au moins au sein de son propre groupe
Confiance dans son groupe	Considérer les gens de manière positive, au moins au sein de son propre groupe

TABLE 2.1 – Motivations qui influencent le mode de cognition social (adapté de [Fiske & Taylor \(2011\)](#), p. 59)

Pour satisfaire nos besoins personnels, soit nous exploitons l’information qui nous arrive, dans ce cas nous fonctionnons par les processus contrôlés, soit nous nous appuyons sur des cadres déjà dessinés, dans ce cas nous fonctionnons par des processus automatiques. Par exemple, le besoin de se faire accepter par son groupe peut nous mener vers un fonctionnement automatique du traitement de l’information sociale, dans la mesure où l’appartenance génère une sorte de « filtre » sur lequel nous nous basons pour construire la réalité sans trop y réfléchir. L’étude de [Hastorf & Cantril \(1954\)](#) montre comment le sentiment d’appartenance peut mener à différentes perceptions d’un même événement. Les chercheurs ont analysé deux groupes d’étudiants lors d’un match de football. Les étudiants devaient remarquer les fautes de leur propre équipe et celles de l’équipe adverse. Les résultats montrent que le nombre de fautes détectées variait selon l’appartenance des étudiants à une équipe ou l’autre : ils favorisaient leur propre équipe, dans le sens où ils ont détecté plus de fautes chez l’équipe adverse.

[Tajfel & Turner \(1979\)](#), puis [Tajfel \(1981\)](#) ont mis en évidence le rôle de l’identité et de l’appartenance sociale dans la modification de nos perceptions. Selon les auteurs, les individus évaluent

leur groupe d'appartenance de façon positive en regard des autres groupes, en cherchant à augmenter leur estime de soi. En effet, selon la *théorie de l'identité sociale*, l'estime de soi est composée de l'addition d'une *identité personnelle* et d'une *identité sociale*, laquelle est liée à l'appartenance à un groupe. Le fait de favoriser l'endogroupe au détriment de l'exogroupe aide donc à maintenir la vision positive que nous avons de nous-mêmes.

Le rapport entre identité sociale et appartenance au groupe peut créer d'autres biais perceptifs. Le biais de l'homogénéité de l'exogroupe (Out-group Homogeneity Effect) (Park & Rothbart, 1982; Quattrone & Jones, 1980) montre que les membres d'un groupe mentionnent un grand nombre des traits différenciant les individus de leur groupe (biais d'hétérogénéité endogroupe) et moins de traits lors qu'il s'agit de décrire les membres d'un autre groupe. Le biais d'homogénéité exogroupe s'applique aux groupes avec qui les sujets n'ont jamais eu de contact, par exemple certains groupes ethniques ou certains groupes sociaux.

La perception que nous avons des personnes dépend directement des informations préalables que nous avons (ou pas) les concernant. Selon les *théories implicites de la personnalité* (Bruner & Tagiuri, 1954) nos systèmes de croyances personnelles modulent la perception des traits de personnalité de l'autre. Selon Beauvois (1982), cette théorie suppose une congruence dans la description des traits de personnalité. Lorsque les sujets connaissent d'avance quelques traits d'une autre personne, ils auront tendance à créer des attentes et à inférer des traits congruents de personnalité vis-à-vis des informations lacunaires.

2.1.2 Formation d'impressions

En cognition sociale, la formation d'impressions correspond au processus qui permet la formation d'une impression globale d'autrui. Asch (1946) a été le premier à démontrer comment fonctionne le mécanisme de formation d'impressions. Selon lui, l'individu organise les traits de sa perception dans un ensemble, de façon cohérente. Dans son étude, il a présenté à deux groupes d'étudiants une liste de sept traits décrivant une personne donnée : intelligent, travailleur, chaleureux, adroit, déterminé, pratique, prudent. Asch a fait l'hypothèse que le terme « chaleureux » était central. Il a donc remplacé ce terme par « froid » pour la moitié du groupe. La tâche consistait à continuer la liste de traits décrivant la personne. Les résultats montrent que 91% des étudiants ont perçu la personne « chaleureuse » comme étant généreuse alors que la personne « froide » n'a été vue ainsi que par 8% d'entre eux. D'après ces résultats, Asch conclut que certains traits jouent un

rôle d'organisateur central qui forme notre impression globale, alors que d'autres traits occupent une position périphérique. Il conclut également que des forces unificatrices travaillent sur des éléments individuels pour les mettre en cohérence avec l'impression globale. La cohérence joue donc un rôle très important dans la formation d'impression, et mène les sujets à percevoir l'environnement d'une façon *sélective*. Selon Fiske & Taylor (2011) deux théories renforcent cette idée : la *théorie de la dissonance* et la *théorie de la perception sélective*. La théorie de la dissonance (Festinger, 1957) prévoit que les sujets subissent un état de conflit cognitif (inconsistance) lorsqu'ils se trouvent dans une situation où ils agissent de façon incohérente par rapport à leurs croyances et opinions. Par exemple, une personne qui accorde de l'importance à la santé peut sentir une sensation d'inconfort ou une "angoisse cognitive" si elle fume. Selon cette théorie, afin de réduire cette sensation et de passer à un état de cohérence (appelé *consistance cognitive* dans la théorie cognitive), les sujets modifieront soit leurs croyances, soit leurs actions, soit la perception de leurs actions.

Fiske & Taylor (2011) expliquent que selon les *théories de la consistance* (Abelson et al., 1968), les individus ont tendance à privilégier les informations consistantes, c'est-à-dire les informations qui renforcent leurs attitudes afin d'éviter la dissonance. En ce sens, la perception sélective est la tendance à interpréter de manière sélective notre environnement selon nos propres croyances. Trois biais cognitifs sont décrits selon cette théorie : l'exposition sélective, l'attention sélective et l'interprétation sélective. Le premier biais soutient que les sujets chercheront des informations cohérentes qui leur manquent, en s'exposant à une source d'information qui renforce leurs attitudes (groupes fréquentés, exposition aux médias selon leur pertinence, etc.). Le deuxième biais prévoit que les sujets seront plus attentifs aux informations consistantes au détriment des informations inconsistantes. Le dernier biais prévoit que les sujets modifient leur perception d'une information ambiguë afin de la rendre consistante.

2.1.3 Perception des variétés sociolinguistiques

Jusqu'à présent, nous avons abordé les théories relatives à la perception sociale et au processus de formation d'impressions. Ces théories sont importantes non seulement pour comprendre comment les sujets perçoivent leur environnement, mais aussi pour connaître les biais cognitifs qui peuvent affecter la perception que les sujets ont d'eux-mêmes et des autres.

En ce qui concerne la perception des variétés, le mot *perception* a un double sens : il porte à la fois sur la perception que nous avons des locuteurs (perception sociale) et à la fois sur la perception

des variétés employées par ces mêmes locuteurs (perception linguistique). En sociolinguistique, les chercheurs se sont intéressés aux différences et aux relations entre production et perception des variables sociolinguistiques. Ils ont essayé de comprendre quels mécanismes sont en jeu dans la production et la perception sociolinguistique, et quels sont les résultats du fonctionnement de ces mécanismes. Dans cette section, nous allons aborder les concepts de *cohérence* et de *dissonance linguistique*, deux concepts très importants dans notre travail. Nous allons également essayer d'interpréter le processus de perception des variétés sociolinguistiques à la lumière des théories venant de la psychologie sociale.

Des recherches récentes en sociolinguistique (Gregersen & Phrao, 2016; Grondelaers & Van Hout, 2016) examinent la cohérence linguistique des variétés employées par les locuteurs à partir de la relation entre leur production et leur perception. Leurs études convergent vers la même conclusion : il existe un écart entre la production et la perception des locuteurs.

Ce constat n'est pas une nouveauté. Trudgill (1972), dans sa célèbre étude sur le parler de Norwich, avait constaté que la production effective des locuteurs et la perception que les locuteurs ont eux-mêmes de leur propre façon de parler ne convergent pas. Il a analysé la production et la perception d'hommes et de femmes sur l'usage des variantes /ju:/, plus valorisée, et /u:/, moins valorisée. Les résultats montrent que, d'une part, 40% des locuteurs qui utilisent la variante prestigieuse ont tendance à sous-évaluer le degré de standardité de leur propre prononciation : ils pensent utiliser la variante /u:/, mais en réalité, ils utilisent plus fréquemment la variante /ju:/. D'autre part, 16% des locuteurs sur-évaluaient leur prononciation. Plus précisément, ils croient employer la variante prestigieuse, alors qu'en réalité ils emploient plus souvent la variante moins valorisée.

Cet écart entre perception et production est aussi observable quand il s'agit de juger la production de l'autre. En effet, comme le remarque Gadet (2007), les énoncés hétérogènes comportant des variantes non congruentes (standard et non standard) sont considérés par les locuteurs comme des ensembles homogènes. Grondelaers & Van Hout (2016) donnent à la différence entre la perception et la production le nom de *dissonance linguistique*. Les auteurs partent du *principe de l'harmonie musicale* pour expliquer que dans la variété standard, les locuteurs tolèrent un certain degré d'hétérogénéité :

« l'harmonie concerne un accord tacite entre les interlocuteurs sur la quantité et la nature des séquences de traits standard et non standard qui sont intuitivement acceptables dans une interaction spécifique incluse dans un contexte ou un registre spécifiques³

3. Notre traduction de l'original en anglais : « (...)harmony pertains to a tacit agreement between interlocutors on

2.1. PERCEPTION SOCIALE ET SOCIOLINGUISTIQUE

» (Grondelaers & Van Hout, 2016, p.67).

Nous pouvons également expliquer le concept de dissonance linguistique par d'autres voies, par exemple en nous appuyant sur la notion de dissonance cognitive (Festinger, 1957) et sur la théorie de perception sélective, énoncées dans la section précédente. Nous pouvons supposer que, tout d'abord, les sujets jugent l'ensemble des éléments qui forment le contexte dans lequel une production est insérée (s'agit-il d'un cadre formel ou informel ? Entre amis, ou dans un cadre professionnel ? Le sujet qui parle, est-il un ouvrier ou un directeur ?). Une fois le contexte repéré, les sujets chercheraient des informations (traits saillants) qui renforceraient leurs attentes. Ensuite, par un processus d'interprétation sélective, les sujets modifieraient une information ambiguë (par exemple un mélange de traits standard et non standard) en la rendant cohérente. La perception de l'énoncé aboutit à deux catégories : soit il est standard, soit il est non standard.

Afin de comprendre comment un énoncé non homogène sociolinguistiquement est perçu de façon homogène, Buson & Billiez (2013) proposent un modèle cognitif de perception sociolinguistique. Ce modèle a été conçu suite à une enquête auprès de 196 enfants. Ces derniers ont été invités à écouter et à réagir à 3 enregistrements audio, plus précisément des enregistrements de répondants téléphoniques, de différents niveaux de formalité. L'analyse des déclarations spontanées des enfants montre que ces derniers ont repris le contenu des enregistrements téléphoniques en ajoutant des traits sociolinguistiques absents dans le message entendu, mais compatibles avec son niveau stylistique. Le tableau 2.1.3 illustre la réaction spontanée de deux enfants :

Répondeur 1	« Bonjour - je suis désolé je suis momentanément (liaison T) absent - mais si vous le souhaitez vous pouvez m(e) laisser (liaison R) un message avec vos coordonnées et j(e) vous recontacterai ultérieurement - je vous remercie et à bientôt
Jugement 1 (Margaux, 9 ans)	« la première il dit pas de choses comme ça, il dit désolé je ne suis pas là »
Jugement 2 (Seynabou, 10 ans)	« le premier c'était quand il dit "vous pouvez me laisser un message car je ne suis pas là »

TABLE 2.2 – Exemple de jugement à partir de l'écoute du répondant (IN : Buson & Billiez (2013))

Dans cet exemple, nous pouvons voir que les deux enfants, Margaux et Seynabou, ont repris

how many and which "dissonant" clusters of standard and non-standard features are intuitively admissible in a specific interaction embedded in a specific context or register. »

l'énoncé en ajoutant une négation standard, en incluant la particule négative "ne", et la conjonction de coordination "car", typiques d'un registre formel. Ces deux éléments linguistiques sont inexistantes dans le message entendu mais compatibles avec le niveau de formalité de l'énoncé (présence de liaisons facultatives, lexique formel). Ce phénomène a été nommé *Restauration Sociolinguistique*. Pour les auteures, les enfants perçoivent certains traits stylistiques saillants (dans un énoncé non homogène) qui activent des schémas cognitifs, qui vont influencer la façon dont les enfants restituent les énoncés entendus (tendance à la cohérence).

Selon le modèle proposé par les auteures, des processus ascendants et descendants sont impliqués dans la perception des variétés. Les premiers sont liés à la saillance de certaines variantes et les seconds dépendent des stéréotypes activés lors de la perception des énoncés. Une fois les éléments saillants du message repérés par celui qui l'entend, ils seraient mis en relation avec d'autres éléments sociolinguistiques mémorisés par le locuteur, liés aux éléments saillants et avec différentes informations sociales et linguistiques. Par un *effet de contamination*, aussi appelée *effet halo* (Thorndike, 1920; Moreau & Brichard, 1997), le locuteur aurait la sensation d'avoir perçu l'ensemble des traits, ceux qui étaient présents dans le message entendu et ceux qui ont été activés par association mais qui n'étaient pas présents dans le message entendu. L'activation des stéréotypes liant entre eux les traits sociolinguistiques aboutit à rendre homogène la "couleur stylistique" perçue pour l'énoncé entendu.

Le schéma illustré dans la figure 2.1 synthétise la mise en œuvre des processus ascendants et descendants mobilisés lors de la perception des variétés sociolinguistiques et du phénomène de Restauration Sociolinguistique.

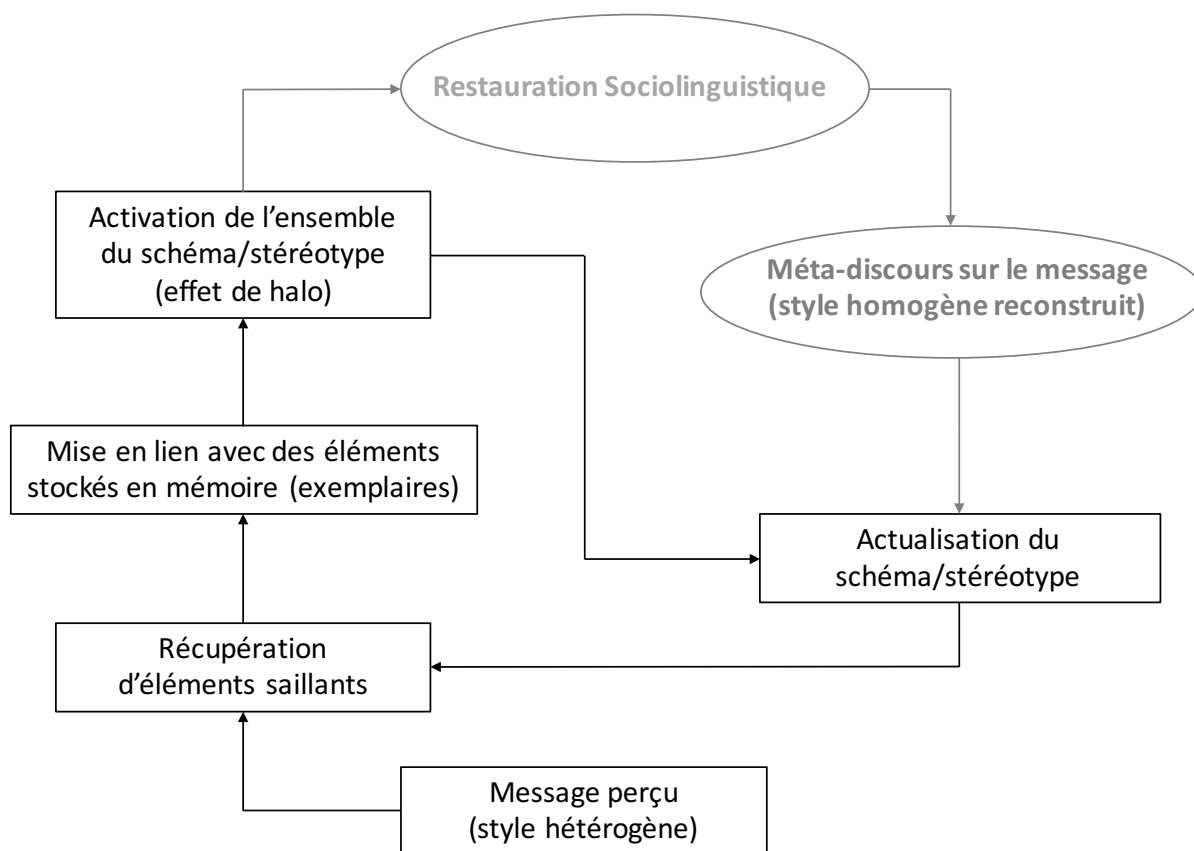


FIGURE 2.1 – Schéma de Restauration Sociolinguistique, repris de [Buson et al. \(2014\)](#)

Afin de fonder le phénomène de Restauration Sociolinguistique sur des bases empiriques plus solides, [Buson et al. \(2014\)](#) ont mis en place une expérimentation auprès de 58 adultes, 25 hommes et 33 femmes. Les sujets ont effectué une tâche de répétition d'énoncés formels et informels, homogènes et non homogènes sur le plan stylistique. Le caractère formel ou informel des énoncés a été validé avec une tâche de jugement soumise à 62 étudiants de Licence de Sciences du Langage. Les énoncés considérés comme stylistiquement homogènes contiennent uniquement des variantes stylistiques cohérentes avec les choix lexicaux et le contenu du message. Les énoncés considérés comme non homogènes contiennent tous les traits des énoncés homogènes plus une variante dissonante. Cette variante peut être une liaison facultative réalisée dans un contexte informel, la non-réalisation d'un « ne » dans un contexte formel, etc. Le matériel expérimental contient 4 types d'énoncés : énoncé formel homogène (par exemple, *Nous **ne** connaissions même **pas** le président de cette association*), énoncé formel non homogène (par exemple, *C'est un prix symbolique même*

si le gouvernement \emptyset veut **pas** parler de gratuité), énoncé informel homogène (par exemple, *Tu \emptyset vas **pas** mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?*), et énoncé informel non homogène (par exemple, *Ouais bein le gars i(l) n'avait **pas** franch(e)ment l(e) choix au final*).

Les auteurs ont formulé les hypothèses suivantes :

- À l'écoute d'un énoncé homogène, la répétition de la variante cible est identique à celle qui est entendue.
- À l'écoute d'un énoncé non homogène, la variante cible est remplacée par celle qui est en cohérence avec l'ensemble du message, c'est-à-dire celle qui est cohérente avec l'ensemble du message alors qu'elle n'a pas été entendue.

Par exemple, lors de l'écoute de l'énoncé homogène « Nous **ne** connaissons même **pas** le président d(e) cette association », il était attendu que les sujets répètent ce dernier de façon identique, en maintenant la variante "ne " standard de la négation. Cependant, lors de l'écoute de l'énoncé non homogène, « C'est un prix symbolique même si le gouvernement veut **pas** parler de gratuité », dans lequel le « ne » de négation ne figure pas, il était attendu que les sujets insèrent la variante manquante.

À partir de l'analyse de la transcription des phrases répétées, il ressort que les sujets modifient en effet davantage les énoncés non homogènes (44,1%) en restaurant la variante congruente avec le contexte, en comparaison des énoncés homogènes qui sont très peu modifiés (8%). Dans une analyse plus approfondie, les auteurs ont comparé les énoncés homogènes et non homogènes par niveau linguistique : phonologique, grammatical et pragmatique. En outre, ils se sont demandé si la restauration respectait un sens de formalité : du sens formel vers le sens informel ou l'inverse. Autrement dit, les sujets ont-ils davantage tendance à remplacer les variantes standard par les variantes non standard (modification vers le non standard) que les variantes non standard par les variantes standard (modification vers le standard) ? D'après ces deux analyses, les auteurs concluent que le phénomène de Restauration Sociolinguistique 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 vers le sens standard, soit vers le sens non standard, ce qui permet d'éliminer l'hypothèse de la "correction" des énoncés vers davantage de norme.

Cette étude expérimentale que nous venons de présenter nous donne quelques indices sur le processus de perception de variétés sociolinguistiques. Tout d'abord, les auteurs font l'hypothèse que les locuteurs forment des schémas sociolinguistiques, qui associent ensemble les variantes de

2.1. PERCEPTION SOCIALE ET SOCIOLINGUISTIQUE

différents niveaux linguistiques (phonologique, grammatical, pragmatique), mais qui ont la même orientation sociolinguistique (soit standard, soit non standard). Par exemple, pour représenter cognitivement un schéma de type non formel, le locuteur associerait différents traits sociolinguistiques dans ses représentations : l'absence du "ne" de négation, l'absence de la liaison, certains marqueurs pragmatiques, un vocabulaire familier ou très familier, etc. Dans ce cadre, nous retenons que le processus de perception des variables sociolinguistiques respecte une dynamique selon laquelle les traits saillants repérés dans le discours activent les schémas cognitifs pré-établis. Une fois ces schémas activés, ils mobilisent à leur tour les variantes qu'ils contiennent et qui ne sont pas présentes dans l'énoncé entendu. C'est cette mobilisation qui aboutirait au phénomène de restauration sociolinguistique, c'est-à-dire à la restitution par le locuteur des traits congruents avec l'orientation sociolinguistique générale de l'énoncé entendu, mais absent de celui-ci. Ce processus est illustré par la figure 2.2.

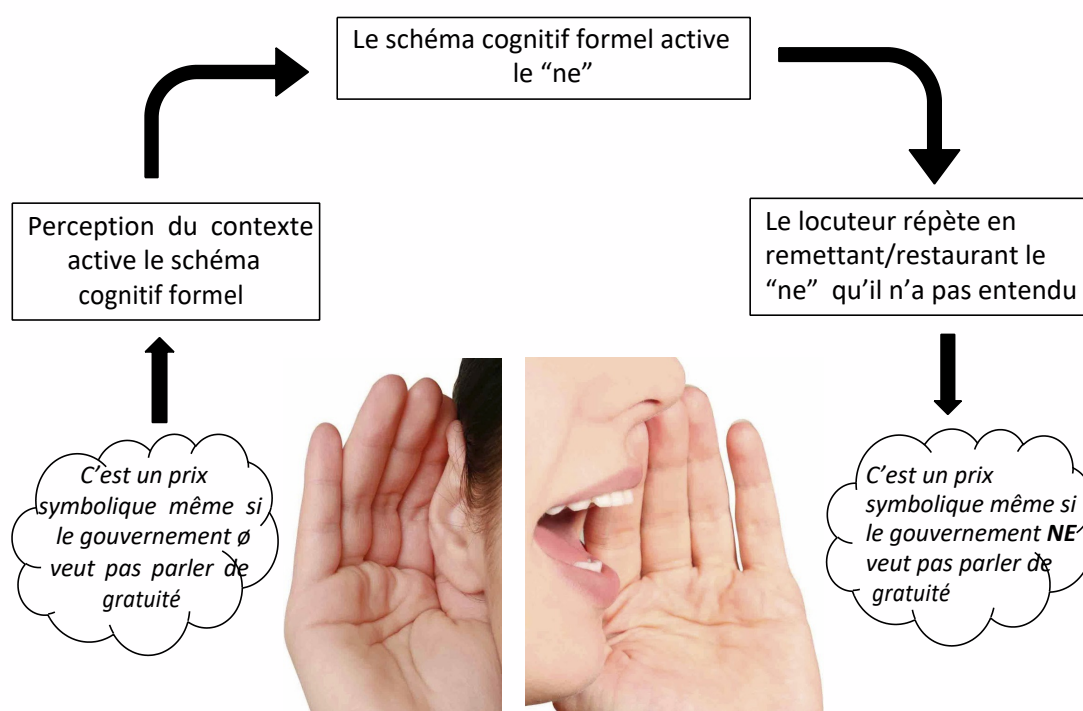


FIGURE 2.2 – Perception, production et restauration de la variante

Deuxièmement, pour réduire la complexité et éviter la dissonance linguistique, comme nous l'avons avancé, le processus de perception des variétés se déroule de façon sélective, en s'appuyant sur des informations sociolinguistiques saillantes présentes dans l'énoncé entendu. Troisièmement, nous pouvons faire l'hypothèse que l'existence de tels schémas sociolinguistiques peut également conduire les sujets à formuler des attentes vis-à-vis de l'interlocuteur, dans la mesure où les variables associées entre elles pourraient être également associées à un sens social. En effet, si le schéma activé est de type non formel ou non standard, alors le locuteur portera davantage son attention sur les variantes produites par l'interlocuteur ou sur d'autres traits, comme des traits de sa personnalité ou de son comportement, qui confirmeraient cette attente linguistique.

2.2 Construction du sens social

Nous venons de voir comment [Buson et al. \(2014\)](#) rendent compte de l'élaboration des représentations cognitives des variables sociolinguistiques à l'aide d'un modèle interactif de perception et d'un schéma, qui associerait plusieurs variantes d'une même orientation sociolinguistique et de niveaux linguistiques différents (phonologie, syntaxe, lexicale, pragmatique).

Dans notre travail, nous essayerons de comprendre comment les apprenants d'une LE construisent une représentation du sens social des variables sociolinguistiques utilisées dans cette langue. Pour atteindre cet objectif, nous nous baserons sur la théorie des *Représentations sociales*.

Dans cette section, nous allons aborder deux concepts clés à propos de la construction de la valeur des objets sociaux : la représentation sociale et la catégorisation sociale. Nous allons présenter chacune de ces deux théories en explicitant leurs concepts de base pour ensuite, dans la prochaine section de ce chapitre, transposer ces concepts à la représentation des variétés sociolinguistiques. Notre intention est de contribuer à une nouvelle façon de voir et de comprendre le jugement et les attitudes sociolinguistiques à travers le prisme de la psychologie sociale.

2.2.1 Représentation sociale

Élaborée par [Moscovici \(1961\)](#), la théorie de la *Représentation Sociale* analyse les règles qui régissent la pensée sociale. Plus précisément, cette théorie cherche à savoir comment les communautés élaborent un objet social avec l'intention d'agir et de communiquer ([Moscovici, 1963](#)).

2.2. CONSTRUCTION DU SENS SOCIAL

C'est la raison pour laquelle la Représentation Sociale est également connue comme théorie de la connaissance de sens commun (Elejabarrieta, 1996).

En termes de définition,

« une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule, pour lequel elle constitue un élément essentiel de la vision du monde » (Abric, 2003a, p.59).

La représentation sociale est ancrée dans la théorie de la *représentation collective* (Durkheim, 1898), mais elle s'en différencie dans la mesure où, pour Durkheim, les représentations sont transmises ou reproduites, alors que pour Moscovici, les représentations sont le fruit d'un processus d'élaboration collective.

La représentation sociale implique une activité de reproduction métaphorique des propriétés de l'objet social. Elle ne peut pas être assimilée à une *image sociale*, car elle implique la construction mentale d'un objet qui ne peut pas être dissocié du sujet. Dans cette optique, la représentation sociale existe donc uniquement pour un individu ou un groupe et par rapport à eux.

Caractéristiques et fonctions

Les représentations sociales sont caractérisées par leur nature sociocognitive. Elles expriment en même temps le contenu social de la représentation et les processus cognitifs mis en œuvre pendant la formation et la mémorisation de cette représentation (Jodelet, 1992). Selon Moscovici (1961), le contenu des représentations possède trois dimensions : l'information, le champ et l'attitude. L'information contient l'ensemble des connaissances des sujets à propos de l'objet de la représentation. Le champ indique la façon dont l'information est structurée. Comme le souligne Herzlich (1972), le champ de représentation peut différer d'un sujet à l'autre, d'un groupe à l'autre, et même à l'intérieur des groupes. Enfin, l'attitude désigne l'évaluation favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet de représentation.

Deux processus conduisent à la formation d'une représentation : l'*objectivation* et l'*ancrage*

(Moscovici (1961); Herzlich (1972); Elejabarrieta (1996); Fischer (2015)). L'objectivation est le mécanisme qui permet le passage d'éléments abstraits à des éléments concrets. Il s'agit d'un processus d'agencement des connaissances et d'informations relatives à un objet social. D'après Moliner & Guimelli (2015), l'objectivation s'opère en fonction de critères culturels et normatifs. Les informations retenues pour être objectivées doivent respecter le principe de cohérence et le système de valeurs établi par la communauté.

Le processus d'objectivation se réalise en deux étapes. Tout d'abord, l'information à propos de l'objet représenté est retenue de façon sélective pour ensuite être mise hors contexte. Une fois ces éléments extraits, ils seront remodelés et refondus dans une reconstruction spécifique et cohérente. La deuxième étape du processus d'objectivation, appelée *naturalisation*, consiste en la matérialisation des informations, dans le remplacement des concepts abstraits par des images (contenu symbolique) et dans la création des catégories du langage enrichies de sens social. C'est à partir du processus de naturalisation que le *schéma figuratif* (noyau dur de la représentation) va se former.

De son côté, l'*ancrage* est une extension de l'objectivation. Dans ce processus, le contenu du schéma figuratif est interprété et placé dans un réseau de significations. Ce réseau représente le système de valeurs du sujet et du groupe : « Il montre les relations existantes entre différents éléments et, de ce point de vue, il reflète l'identité des individus au travers, précisément, des diverses significations présentes dans leurs représentations » (Fischer, 2015, p.180). L'ancrage a une *fonction d'intégration*, car il insère une nouvelle représentation dans un système de pensée existant, permettant, de cette façon, une nouvelle organisation des éléments de signification. En ce sens, l'ancrage permet de transformer des informations inconnues en connaissances familières, par un enracinement social du nouveau contenu de la représentation.

Les représentations sociales remplissent des fonctions qui aident le sujet à comprendre le monde et à justifier ses prises de position. Il existe quatre fonctions : fonction de *savoir*, fonction *identitaire*, fonction *d'orientation* et fonction *justificatrice*. La première concerne le savoir construit au sein du groupe. Selon Tafani & Bellon (2003), la représentation sociale permet « aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent » (*ibidem*, p. 15-16). La fonction *identitaire* permet à l'individu d'avoir une identité sociale puisque la représentation sociale est relative à un groupe spécifique et en ce sens, elle reflète l'identité du groupe concerné. La fonction *d'orientation* détermine le type de démarche cognitive qui sera adoptée dans une situation. Elle oriente les comportements et les pratiques sociales adoptées au sein d'un groupe. Enfin, la représentation sociale a une fonction *justificatrice*, dans le sens où

les sujets prendront appui sur elle pour justifier leurs actions.

Structure de la Représentation Sociale

Au niveau de la structure, les représentations sociales s'organisent autour d'un *noyau central* (Abric, 1976, 1987, 1994a) qui désigne la signification et l'organisation des représentations. Le noyau est constitué d'éléments cognitifs, comme les opinions, croyances, valeurs, qui sont partagés par le groupe porteur de la représentation (Moliner, 2005). Le noyau a deux fonctions. Premièrement, il a une fonction génératrice, c'est-à-dire la capacité à créer et à transformer la signification de la représentation. Deuxièmement, il a une fonction d'organisation, car c'est lui qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. D'après Abric (1994b), le contenu du noyau serait défini ainsi :

« le noyau central est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet ou le groupe entretiennent avec cet objet, enfin, par les systèmes de valeurs et de normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du groupe » (*ibidem*, p. 30).

Les éléments périphériques se placent autour du noyau et possèdent plusieurs fonctions. Tout d'abord, ils ont une fonction de *concrétisation* : ils intègrent les représentations dans un système déjà existant (processus d'ancrage). Deuxièmement, ces éléments ont une fonction de *régulation* : ils adaptent la nouvelle représentation aux évolutions du contexte. Enfin, ils ont une fonction de *défense* : ils protègent le noyau central des changements.

Transformation de la représentation sociale

Certaines circonstances peuvent entraîner des modifications dans les pratiques du groupe, par exemple un phénomène climatique ou un problème de santé publique. Ces nouvelles pratiques peuvent être en désaccord, total ou partiel, avec une ou plusieurs représentations partagées par le groupe. Selon Flament (2011), ce désaccord impacte d'abord les éléments périphériques de la représentation. Comme nous l'avons évoqué, l'une des fonctions des éléments périphériques est de protéger le noyau central de modifications. Une fois les éléments périphériques touchés, ils seront réorganisés afin de protéger le noyau. Toutefois, si ce nouveau phénomène s'amplifie, il est possible

que le noyau central soit touché et que la représentation soit modifiée complètement. C'est le type de changement dans les pratiques du groupe et la façon dont le groupe se comporte devant ce changement qui vont déterminer la possibilité que le noyau central soit modifié.

D'après [Flament & Rouquette \(2003\)](#), les transformations des représentations peuvent être de trois types : *résistantes*, *progressives* ou *brutales*. Les transformations résistantes correspondent aux nouvelles pratiques observées au sein d'un groupe. Elles durent un temps limité et pour cela sont considérées comme marginales ou circonstanciées. Le noyau central reste préservé et le système périphérique s'adapte à cette nouvelle conduite du groupe. Les transformations progressives correspondent à un changement partiel du système du noyau central, ce qui permet la continuité de la représentation. Les transformations brutales symbolisent les changements dans lesquels tout le contenu du noyau de la représentation est touché, ce qui indique une modification soudaine dans le comportement du groupe.

L'étude de [Guimelli \(1988\)](#) met en évidence le processus de transformation progressive des représentations. L'auteur a analysé la modification de la représentation de la chasse auprès des chasseurs de la région du Languedoc suite à une réduction importante du gibier et du fait de nouvelles pratiques écologiques (par exemple, la protection de certaines espèces). La représentation initiale de la chasse, à savoir la maîtrise des techniques de chasse, a été confrontée à ces nouvelles pratiques. Des éléments liés à l'écologie ont été incorporés dans le niveau périphérique de la représentation, ce qui a produit de nouvelles représentations, à savoir la nécessité de la gestion des territoires de chasse.

[Elejabarrieta \(1996\)](#) synthétise le processus de transformation des représentations en trois étapes. Tout d'abord, il y a un phénomène nouveau, ou une modification des conditions ou des pratiques d'un individu/d'un groupe. Ensuite, cette nouvelle pratique devient saillante et engendre des modifications dans le réseau de significations du sujet/groupe. Enfin, par un processus de communication collective, cette nouvelle représentation sera intelligible et manipulable.

2.2.2 Catégorisation sociale

Nous venons de voir dans la section précédente que les Représentations Sociales sont un ensemble organisé d'informations à propos d'un objet donné. Selon [Salès-Wuillemin \(2007\)](#), le processus de catégorisation influe sur l'élaboration de l'image de l'objet de représentation, dans le sens où, pour comprendre un objet de représentation, le sujet doit faire la mise en correspondance de cet

objet avec d'autres objets familiers.

En effet, la catégorisation est un processus qui permet de systématiser et de simplifier les informations reçues par un sujet, soit en créant de nouvelles catégories avec ces informations, soit en les affectant aux catégories existantes (Tajfel & Wilkes, 1963). Il s'agit d'un mécanisme qui permet d'ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets et d'événements. Mise en évidence par Tajfel (1959), la catégorisation sociale s'opère par différents biais perceptifs qui impliquent une distorsion dans l'appréhension d'autrui⁴. Selon Tajfel (1972), « les nombreux changements rapides et continus qui se produisent dans l'individu, dans son environnement et dans les rapports qu'ils entretiennent doivent être traités par les individus *comme si* les similitudes ou différences étaient plus prononcées qu'elles ne le paraissent » (*ibidem*, p. 272). En d'autres termes, pour mieux comprendre le monde qui l'entoure, du point de vue cognitif, l'individu maximise les ressemblances intracatégorielles (biais d'assimilation) et exagère les différences intercatégorielles (biais de contraste). Deux activités cognitives sous-tendent ce processus de classement, *l'induction* et la *déduction* (Leyens et al., 1996). Du fait de certains de ses traits perçus comme saillants, un individu sera affecté par induction dans une catégorie. Ensuite, par déduction, des traits stéréotypiques lui seront associés. Par exemple, un individu pourra être associé à une catégorie religieuse quelconque à partir de sa façon de s'habiller et ensuite être jugé selon les caractéristiques stéréotypiques associées à cette religion.

La catégorisation se fait à partir de la ressemblance entre les objets et de leur spécificité dans les classes hiérarchiques qu'ils représentent. Les individus regroupent des objets similaires et les classent du plus spécifique (par exemple, un piano) au plus générique (par exemple, un instrument de musique). Certains éléments sont plus typiques d'une certaine catégorie, c'est-à-dire qu'ils en sont les plus représentatifs. Chaque catégorie est donc représentée par un prototype (Roch et al., 1976), c'est-à-dire un élément abstrait qui contient les traits les plus saillants et qui sert de référence pour les jugements concernant cette catégorie. Par exemple, *rose* peut être le prototype de la catégorie *fleur* car elle présente un grand nombre de traits représentatifs de la catégorie fleur (pétales autour d'un cœur, couleur, odeur agréable, etc.). La classification d'un objet dans une catégorie se fait par la comparaison entre l'objet et l'élément prototypique de la catégorie. Cette classification prend en compte la fréquence des traits similaires entre l'objet et l'élément prototype. De cette façon, les informations reçues par les sujets doivent s'accorder ou être modifiées afin de s'intégrer aux catégories pré-existantes. Selon Yzerbyt & Schadron (1996), certaines catégories ont une prégnance perceptive particulière. C'est le cas des *catégories primitives* (Brewer et al., 1981), telles

4. Pour une revue, voir Salès-Wuillemin (2007) et Lacassagne et al. (2001)

que l'âge et le sexe. Ces catégories évoquent des dimensions qui sont perçues par les sujets non seulement plus rapidement mais aussi plus fréquemment lors des tests perceptifs.

La saillance joue également un rôle important dans le processus de catégorisation. Selon sa saillance, un même objet peut être classé de différentes façons. Plusieurs facteurs contribuent à l'effet de saillance, comme la récence et la fréquence d'exposition à l'objet, le contexte dans lequel il est inséré, sa visibilité. Le fait qu'un item ou une caractéristique soit le plus visible favorise l'effet de saillance. Par exemple, la seule personne habillée en t-shirt parmi plusieurs personnes qui portent une veste sera la plus saillante dans son groupe. L'étude de [Taylor et al. \(1978\)](#) met en évidence le rôle de la saillance dans le processus de catégorisation. Ils ont mené trois études auprès de 207 étudiants en école d'été à Harvard. Dans l'une des études, les auteurs ont créé un scénario dans lequel six personnes discutaient pendant une durée de 15 minutes. Le visage de chacun d'entre eux a été montré sur une diapositive au moment de son tour de parole. Trois conditions ont été établies. Dans la première, les six sujets étaient blancs. Dans la deuxième, le groupe était composé de trois personnes noires et trois personnes blanches. Dans la troisième, une seule personne était noire. Les étudiants devaient écouter la conversation et répondre à des questions sur ce dialogue. Les résultats montrent que le sujet noir de la troisième condition a été jugé comme étant plus persuasif que son homologue de la deuxième condition. Les étudiants lui ont attribué des caractéristiques plus extrêmes qu'au sujet noir de la deuxième condition. En outre, les étudiants ont interprété de façon différente ce qu'il avait dit dans chacune des conditions et ils se souvenaient mieux de ce qu'il avait dit lorsqu'il était seul parmi les 5 sujets blancs.

2.2.3 Stéréotypes sociaux

La catégorisation sociale est étudiée en psychologie sociale à partir de la relation établie entre les groupes et les traits stéréotypiques qui leur sont attribués. Les stéréotypes n'ont pas simplement un impact direct sur la perception des individus mais également sur leur conduite. D'après [Leyens et al. \(1996\)](#), « les stéréotypes sont le résultat d'un processus visant à réguler de façon aussi efficiente que possible les interactions sociales » (p.23). Les stéréotypes représentent un raccourci simplificateur qui amène à une prise de position ([Baugnet, 2003](#)). En ce sens, les schématisations et simplifications qu'opèrent les stéréotypes vont avoir pour fonction de permettre aux individus de vivre socialement en réduisant le degré de complexité des informations reçues.

Le mot *stéréotype*, formé à partir des mots grecs *stéréos*, solide et *tùpos*, caractère, a été em-

2.2. CONSTRUCTION DU SENS SOCIAL

prunté à la typographie et utilisé par [Lippmann \(1922\)](#) comme l'idée d' « images dans nos têtes ». Les stéréotypes représentent une « manière de penser par cliché qui désigne les catégories descriptives simplifiées basées sur des croyances et par lesquelles nous qualifions d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux » ([Fischer, 2015](#), p.163).

Les stéréotypes sont le produit final du processus de stéréotypisation. D'après [Leyens et al. \(1996\)](#), ce processus consiste à appliquer aux individus un jugement qui les rend « interchangeables avec les autres membres de leur catégorie » (*ibidem*, p. 24). Autrement dit, la stéréotypisation implique que tous les membres d'une catégorie soient quasi identiques. Par exemple, si une personne est assignée à la catégorie des introvertis, alors elle est censée présenter tous les comportements typiques des introvertis ([Leyens et al., 1996](#)).

Selon [Yzerbyt & Schadron \(1996\)](#), la création d'un stéréotype au sein de la population est due à l'analyse des rôles sociaux et des différentes positions occupées par les sujets dans la société. Ils citent le travail de [Eagly & Kite \(1987\)](#) comme le plus représentatif de cette proposition. D'après les auteurs, les croyances concernant les groupes d'origines différentes dans un pays sont directement liées au fait que ces groupes sociaux sont inégalement répartis entre les classes sociales, ce qui affecte directement leurs rôles sociaux. Par exemple, aux États-Unis, les Noirs, moins favorisés économiquement que les Blancs, occupent des rôles qui exigent moins de compétences ou de pouvoir. Les stéréotypes dévalorisants qui leur sont attribués viennent du fait qu'il existe une confusion entre les caractéristiques propres aux Noirs et celles des rôles sociaux qu'ils occupent.

D'après [Leyens et al. \(1996\)](#), les stéréotypes sont de nature corrélacionnelle. Un lien est établi entre un attribut et un groupe donné. Cependant, les stéréotypes peuvent aussi être biaisés et amener à de fausses corrélacions. Ils illustrent cette proposition avec l'étude classique de [Hamilton & Gifford \(1976\)](#). Dans cette étude, les sujets ont reçu une série de 39 phrases décrivant différents comportements réalisés par des personnes identifiées soit par la catégorie « A », soit par la catégorie « B ». La personne de la catégorie A est décrite par 26 comportements dont 18 positifs et 8 négatifs, et la personne de la catégorie B par 13 comportements dont 9 positifs et 4 négatifs. Les sujets reçoivent ensuite une liste de tous les comportements, puis doivent retrouver quel comportement appartient à la catégorie A ou B et ensuite juger les deux groupes. Les résultats montrent que les comportements négatifs sont plus souvent associés au groupe ayant le moins de comportements (groupe minoritaire, catégorie B) et les comportements positifs sont plus souvent associés au groupe ayant le plus de comportements (groupe majoritaire, catégorie A), malgré la proportion identique de caractéristiques positives et négatives dans ces deux groupes. Cette étude met en évidence l'illusion de corrélacion que les sujets établissent entre le nombre de caractéristiques attribué

à un certain groupe et la surestimation de certains traits selon l'appartenance du groupe (minoritaire ou majoritaire). L'expérience a été reprise en adoptant le même nombre de caractéristiques par groupe mais en inversant la polarité des comportements (donc pour le groupe A, 18 comportements négatifs et 8 positifs ; pour le groupe B, 9 négatifs et 4 positifs). Les résultats vont dans le même sens que les résultats antérieurs : les comportements plus fréquents (négatifs) ont été attribués au groupe majoritaire et les comportements moins fréquents (positifs) ont été attribués au groupe minoritaire.

2.3 Représentation des Variétés Sociolinguistiques : Jugement et Attitudes Linguistiques

Dans les années 60, les chercheurs du courant variationniste ont étudié la représentation des variétés sociolinguistiques sous le prisme des *attitudes*. Dans la lignée de Labov (1966), les études sur les *réactions sociales inconscientes* vis-à-vis des variables sociolinguistiques se sont appuyées sur le jugement des locuteurs afin de dégager leurs représentations. Ces études ont permis de comprendre des phénomènes comme « l'insécurité linguistique » et d'éclaircir le rôle des normes, notamment celui des *normes de prestige* au sein des communautés linguistiques⁵.

Les sociolinguistes se sont inspirés des techniques utilisées par des psychologues sociaux pour mettre en évidence le jugement des locuteurs. Ils ont utilisé la technique du *Matched Guise* (locuteur masqué) développée par Lambert et al. (1960). Cette technique consiste à faire entendre des paires de phrases. Chaque paire est prononcée par le même locuteur mais les deux phrases se distinguent par l'utilisation de deux variantes d'un même trait sociolinguistique, par exemple la présence d'une variante standard ou non standard. L'enquêteur demande ensuite aux auditeurs, qui ignorent que les phrases appariées sont énoncées par la même personne, de porter un jugement sur le locuteur ou sur sa façon de parler.

Dans cette section, nous allons présenter le rôle des attitudes dans les représentations des variétés sociolinguistiques. À l'aide du concept de représentation sociale, nous allons essayer de préciser la notion de représentation des variétés, et de comprendre son processus d'élaboration et de transformation. Nous allons également évoquer les principales études variationnistes qui se sont centrées sur l'évaluation des variantes afin de comprendre la valeur qui leur est attribuée par les

5. Se reporter à la section 1.2 pour la définition des termes.

2.3. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES : JUGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

communautés.

2.3.1 Notion de représentation des variétés

Les études variationnistes sur les attitudes linguistiques ont permis de mettre en évidence les représentations des locuteurs sur les variétés sociolinguistiques. Le terme *attitude* correspond « à la disposition pour répondre de façon favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution ou d'un événement » (Ajzen, [1988] 2005, p.3)⁶. Par conséquent, les *attitudes linguistiques* correspondent à l'orientation favorable ou défavorable émise par les locuteurs envers les variétés linguistiques. Lafontaine (1986), quant à elle, dissocie la notion d'attitude de celle de représentation. L'auteure estime que les attitudes sont extérieures aux représentations et sont constituées du jugement que les locuteurs émettent sur des variétés linguistiques⁷.

Selon Michelik (2008), les chercheurs en psychologie sociale⁸ analysent de façon distincte la dimension évaluative des attitudes. Alors que pour certains, les attitudes s'expriment par des réponses affectives positives ou négatives (caractère unidimensionnel), pour d'autres, les attitudes ont un caractère tridimensionnel et portent simultanément sur les connaissances et les croyances au sujet d'un objet d'attitude, sur les intentions à propos de l'objet d'attitude et sur les réponses affectives positives ou négatives. Conformément à la théorie des représentations sociales, nous estimons que les attitudes ne peuvent pas être dissociées du processus de représentation. Elles sont la part de la représentation qui correspond à l'évaluation favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet représenté, et qui justifient, a posteriori, les conduites et prises de position des sujets. Toutefois, les attitudes ne peuvent pas être considérées comme étant la partie finale du processus de représentation. Tel que souligné par Herzilich (1972), « le fait important nous paraît être que l'attitude se manifeste comme une dimension plus "primitive" (...), la dimension "génétiquement première" » (p.331). Autrement dit, les attitudes d'un individu, en accord avec son groupe social, pourraient être le phénomène initial du processus de représentation. La notion de représentation des variétés linguistiques est difficile à cerner, car elle concerne non seulement la représentation des traits linguistiques, mais également la représentation sociale des locuteurs qui emploient ces

6. Notre traduction de l'original en anglais : "An attitude is a disposition to respond favorably or unfavorably to an object, person, institution, or event.

7. Cf. Lafontaine (1986), p. 14.

8. D'après Michelik (2008), p.2. Osgood, Succi&Tannenbaum (1957) et Petty & Caccioppo (1981) analysent les attitudes selon leur caractère unidimensionnel, alors que Hovland et Rosenberg (1960) analysent les attitudes selon leur caractère tridimensionnel.

traits. En outre, les représentations peuvent changer en fonction des personnes qui émettent le jugement. Par exemple, des études basées sur la technique du *Matched Guise* (Lambert et al. (1960); Preston (1963); Giles (1971)) mettent en évidence le fait que les évaluations varient selon la variété employée par les locuteurs, selon le locuteur qui l'emploie et également selon les juges. Ce constat a été mis en évidence par l'étude de Preston (1963) sur l'évaluation des variétés du français québécois et du français de France. Dans cette étude, 92 francophones et 80 Canadiens anglophones ont jugé un ensemble de phrases réparties entre 8 locuteurs, 4 femmes et 4 hommes. Les juges ont évalué les locuteurs d'après 15 traits⁹ divisés en 3 catégories : compétence, intégrité sociale et attrait social. Les résultats montrent que les jugements varient autant selon le sexe des locuteurs que selon le sexe des juges. Par exemple, les hommes anglophones jugent de façon plus favorable les femmes francophones que les hommes francophones pour les mêmes catégories. L'évaluation des traits varie également selon le sexe des participants. Alors que les femmes anglophones jugent de façon plus favorable les hommes francophones dans les catégories *intelligence, ambition et confiance en soi*, les hommes anglophones jugent de façon plus favorable les hommes francophones dans les catégories *sympathie, affection et humour*. De façon générale, les locuteurs parlant la variété du français de France sont mieux perçus que les locuteurs parlant la variété québécoise.

Cette étude que nous venons de présenter met en évidence la complexité de la représentation des variétés sociolinguistiques. Tout d'abord, nous pouvons conclure que la représentation des variétés est à la fois guidée par la représentation que les juges se font des variétés (français de France versus français québécois) et par la représentation que les juges se font des locuteurs (représentation d'un homme *versus* représentation d'une femme). Ensuite, nous pouvons voir que ces deux représentations interagissent entre elles. En effet, si d'un côté la représentation d'une variété influence sur le jugement des locuteurs (par exemple, un locuteur qui parle la variété du français de France est mieux jugé que celui qui parle la variété québécoise), d'un autre côté, la représentation des locuteurs peut aussi influencer le jugement d'une variété. En outre, nous pouvons remarquer que d'autres aspects influencent également la représentation des variétés, par exemple l'identité sociale des juges. Ainsi, comme le montre l'étude, une femme et un homme ne jugeront pas de la même façon une même variété linguistique. En prenant en considération tous ces aspects, nous pouvons dire que la représentation d'une variété sociolinguistique est un ensemble élaboré de façon à la fois individuelle et collective par les membres d'une communauté linguistique. Cet ensemble comporte des informations sociales et des attitudes concernant en même temps les variétés linguistiques et

9. Les traits liés à la compétence : intelligence, ambition, confiance en soi, leadership, courage. Les traits liés à l'intégrité sociale : caractère de fiabilité, conscience, sincérité et bonté. Les traits liés à l'attrait social : sociabilité, affection, sens de l'humour et sympathie. IN (Preston, 1963, p.23).

2.3. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES : JUGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

les locuteurs qui les utilisent. La représentation des variétés permet donc aux individus d'exprimer la façon dont ils pensent les usages de la langue et de se positionner d'une part face à ces usages, d'autre part face aux locuteurs.

Nous pouvons avancer que les locuteurs se représentent les variétés sociolinguistiques qu'ils perçoivent en utilisant des catégories sociales existant dans leur répertoire, catégories qui résultent de processus de représentations antérieurs. En traçant un parallèle avec la théorie de [Tajfel \(1959\)](#) explicitée dans la section précédente, nous avançons que l'affectation d'un sujet ou d'un énoncé à une catégorie se fait par une *induction* suivie d'une *déduction*. Tout d'abord, les locuteurs perçoivent les variantes les plus saillantes dans un discours et par induction ils classent les sujets de ce discours dans différentes catégories. Ensuite, par déduction, ils attribueront aux sujets des traits stéréotypiques caractéristiques de l'ensemble de la catégorie.

Nous proposons l'idée que la perception des traits saillants se déroule de façon sélective, dans le sens où le locuteur portera davantage son attention sur les variantes qui renforcent ses attentes. Par exemple, si je crois que le sujet parle une variété du sud, je vais porter mon attention davantage sur les traits utilisés qui confirment mon attente, et négliger d'autres traits. Dans ce cas, les traits saillants seront ceux qui confirment mes attentes. Selon le principe de *cohérence*, ces informations linguistiques seront uniformisées et perçues de façon homogène. Toutefois, si les traits linguistiques perçus ne confirment pas mes attentes (pour utiliser l'exemple précédent, le sujet parle une autre variété), il existerait alors un nouveau processus de catégorisation qui générera une nouvelle représentation.

2.3.2 Des attitudes aux représentations

En analysant les attitudes linguistiques des locuteurs, les études variationnistes ont permis de dégager quelques spécificités des représentations des variétés. Elles montrent que la valeur assignée à une variante est un objet de consensus au sein des communautés linguistiques. Comme le remarque [Labov \(1976\)](#), « les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique¹⁰ ». En s'appuyant sur la technique du *Matched Guise*, [Labov \(1976\)](#) a élaboré une réaction subjective afin de mettre en évidence les réactions sociales incons-

10. D'ailleurs, Labov définit une communauté linguistique comme étant « un groupe de locuteurs qui ont en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue » (*ibidem*, p. 338).

cientes vis-à-vis des valeurs associées à la variante de prestige (R)¹¹. La tâche consistait à faire entendre 40 paires de phrases avec des variantes contrastées (présence ou absence de [r]) qui ont été enregistrées par 22 locutrices. Les 200 sujets participant à l'étude devaient adopter la position d'un *responsable des ressources humaines*. Ils devaient noter les locutrices selon une échelle d'aptitude professionnelle, comme s'il s'agissait de candidates à un emploi. Les résultats montrent que 100% des sujets entre 18 et 39 ans attribuent une valeur positive à la variante de prestige, malgré le fait que la plupart d'entre eux ne l'emploient jamais dans leurs discours. Pour Labov, ces résultats confirment l'uniformité dans l'évaluation des traits dans la communauté de New York.

D'autres études, utilisant d'autres techniques que le *Matched Guise*, ont montré que la représentation des variétés n'était pas aussi homogène au sein des communautés linguistiques que Labov ne l'avait supposé antérieurement. Elles ont mis en évidence que les variantes pouvaient avoir différentes significations au sein du groupe et même des significations contradictoires. Ces études critiquent le fait que pour Labov, les valeurs normatives partagées au sein des communautés linguistiques sont construites dans un système de prestige socio-économique. En effet, d'après lui, « la stratification régulière d'une variable sociolinguistique au niveau du comportement a pour corrélat un accord unanime quant aux réactions subjectives à cette variable » (Labov, 1976, p.338). Selon Campbell-Kibler (2008), cette approche incite à penser que dans la stratification sociale, tous les locuteurs sont d'accord non seulement avec leur place dans la hiérarchie sociale mais aussi avec la signification des indices linguistiques. Pour l'auteure, ce point de vue est limitatif dans le sens où « le système des normes de prestige est vu de manière différente selon les locuteurs occupant différentes positions dans la hiérarchie sociale du prestige mais ne représente également qu'un ensemble limité de possibilités d'évaluation dans le monde sociolinguistique¹² » (p.654).

Dans cette optique, des études ultérieures, notamment celles de la troisième vague¹³, ont mis en évidence la variabilité des jugements sociolinguistiques. Campbell-Kibler (2006, 2008, 2009) montre comment des locuteurs socialement comparables ont une perception différente d'un même sujet selon l'utilisation de la variable phonétique (ING)¹⁴. L'auteure a également utilisé la tech-

11. La variable phonologique [r] concerne la présence ou l'absence de [r] consonantique en position postvocalique, dans *car, card, four, fourth* (voiture, carte, quatre, quatrième) dans la ville de New York. Labov a démontré que l'absence de la variable présente un facteur de différenciation et une stratification sociale (Labov, 1976, p.95).

12. Notre traduction de l'original en anglais : *Not only is this system of prestige-related norms viewed differently by speakers in different places on the prestige hierarchy, but it also represents only a limited set of the evaluation systems at play in the sociolinguistic world.*

13. Troisième vague d'études sociolinguistiques (Eckert, 2012b).

14. La variable phonologique /ING/ présente les variantes [ɪŋ] et [ɪn]. L'usage de la variable est directement lié à la classe sociale des sujets et au niveau de formalité. La variante [ɪn] est associée aux classes moins aisées, au discours informel et aux habitants de la région sud des États-Unis.

2.3. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES : JUGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

nique du *Matched Guise*¹⁵, associée à un questionnaire pour faire évaluer 32 enregistrements de parole spontanée de trois locuteurs. Elle a analysé 179 jugements, dont 55 ont été collectés grâce à des interviews ouvertes et 124 via une expérimentation en ligne. Les résultats montrent que l'évaluation portée sur les locuteurs enregistrés change au fur et à mesure de la modification des variantes présentes dans les énoncés. D'une façon générale, les locuteurs sont perçus comme moins intelligents ou moins éduqués quand ils utilisent la variante non standard [ɪŋ]. Cependant, les jugements sur la variante standard [ɪŋ] ne sont pas tous homogènes. Par exemple, lorsque le locuteur utilise cette variante, il est jugé par certains sujets comme étant plus intelligent et par d'autres, comme étant ennuyeux, moins intelligent et comme « quelqu'un qui veut impressionner ». En plus de cette divergence dans les jugements, cette étude montre que la perception d'autres traits de langage peut influencer le jugement de la variable (ING). Par exemple, lorsque les locuteurs sont perçus comme étant originaires du sud des États-Unis (origine identifiée par d'autres caractéristiques du discours, comme la monophthongaison de [aj], dans *time*, par exemple), le jugement de [ɪŋ] et [ɪŋ] est identique lorsque les sujets jugent les catégories *intelligence* et *scolarité*.

Dans une étude postérieure, [Campbell-Kibler \(2010a\)](#) montre que d'autres facteurs associés aux variables peuvent influencer la perception et la représentation des sujets lors de tests de jugement. En s'appuyant sur les mêmes énoncés, l'auteure a ajouté l'information sociale *profession* aux enquêtes. Ainsi, les sujets devaient juger un « professeur des universités », un « professionnel expérimenté » et une « personnalité politique ». Les résultats montrent que la valeur attribuée à la variante change selon le statut professionnel des locuteurs jugés. Pendant que les « professeurs des universités » sont jugés comme plus compétents lors de l'utilisation de la variante [ɪŋ], les « professionnels expérimentés » sont jugés comme étant plus compétents lors de l'utilisation de la variante [ɪŋ].

Dans la continuité de ces travaux, [Mendes \(2015\)](#) a voulu mettre en évidence la divergence des jugements sociolinguistiques, selon l'influence d'autres traits des locuteurs lors des tâches de jugements. Il a analysé la représentation de la variable *concordance nominale* du portugais brésilien, dont la variante non standard correspond au non-accord entre l'article et le nom (par exemple, *os meninoø*). L'auteur a utilisé la technique du *Matched Guise* pour faire évaluer quatre locuteurs de sexe masculin, 2 hétérosexuels et 2 homosexuels¹⁶. Son objectif était non seulement d'évaluer l'influence de la catégorie "masculinité", mais aussi de mettre en évidence la divergence des jugements selon le sexe des juges. Les résultats montrent que, de façon générale, la variante non standard a été

15. Son travail apporte plusieurs innovations méthodologiques, comme l'utilisation des échanges authentiques au lieu des lectures, ainsi que la modification de la variante à travers un logiciel informatique.

16. Ces locuteurs avaient une voix "plus féminine".

jugée comme étant liée aux catégories "moins éduqué", "moins féminin", "moins formel", "moins intelligent" et "classe sociale moins aisée". Cependant, les résultats selon le sexe des juges montrent que les femmes associent la variante non standard aux catégories "intelligence" et "classe sociale", alors que les hommes associent la variante à la catégorie "masculinité".

Comme l'affirme Oushiro (2015), « il est très raisonnable d'avancer l'hypothèse que de la même façon que les usages linguistiques sont hétérogènes, la perception des variantes n'est pas homogène non plus¹⁷ » (p.32). Si nous mettons en perspective les premiers travaux de Labov, fondés sur le *Matched Guise*, avec les travaux ultérieurs de Campbell-Kibler utilisant d'autres méthodologies en complément, nous pouvons conclure que les représentations des variétés linguistiques au sein des communautés peuvent comporter des parties convergentes et uniformes, mais en même temps diverger pour d'autres aspects. Les études que nous venons d'aborder s'appuient sur la notion de *champ indexical* (Eckert, 2008, 2012b) pour expliquer la variabilité dans la perception des sujets. Comme nous l'avons déjà abordé dans le chapitre précédent, cette notion indique que la signification des variantes n'est pas fixe, mais qu'elle est formée d'un champ de significations liées idéologiquement. Selon l'auteur, la valeur attribuée aux variétés peut être réinterprétée à tout moment et re-indexée à ce champ, ce qui peut expliquer cette variabilité des jugements.

Comme nous l'avons explicité au début de ce chapitre, l'approche du champ indexical n'éclaircit pas certains aspects du processus de signification. En effet, cette approche ne rend pas compte du lien existant entre les évaluations convergentes et les évaluations divergentes, ni n'explique comment les significations changent. Nous allons tenter d'expliquer ces aspects en nous appuyant sur la théorie des représentations sociales, plus spécifiquement sur la théorie du noyau central. Comme nous l'avons évoqué dans la section 2.2.1, les représentations sociales s'organisent autour d'un noyau central qui est constitué d'un nombre très limité d'items. Autour de ce noyau, il existe des éléments périphériques qui font également partie des représentations, mais qui sont moins importants ou représentatifs que les éléments du noyau. C'est la façon dont l'ensemble des éléments est organisé qui caractérisera la nature de la représentation. Selon Abric (2003a), connaître cette structure est essentiel pour comprendre les représentations sociales des sujets, car avec des éléments identiques, nous pouvons trouver des représentations sociales complètement différentes. Abric cite comme exemple la représentation sociale du travail chez un groupe de jeunes, composé par des titulaires de diplômes élevés, et par des jeunes sans diplôme. Les deux groupes évoquent des réponses similaires lorsqu'on leur demande ce que le travail représente pour eux : des contraintes,

17. Notre traduction de l'original en portugais : *É bastante razoável aventar a hipótese de que, do mesmo modo como os usos linguísticos são heterogêneos, a percepção sobre as variantes tampouco é homogênea.*

2.3. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES : JUGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

de la reconnaissance sociale, une obligation, la nécessité de financer ses loisirs, le moyen d'avoir des relations, le moyen de gagner sa vie, l'épanouissement personnel et la confiance en soi. Malgré le partage de l'ensemble de ces items, la signification de la représentation du travail chez les groupes de jeunes n'est pas la même. Tandis que le noyau central des diplômés est constitué par des catégories comme « gagner sa vie, épanouissement personnel et reconnaissance sociale », donc une représentation plutôt positive du travail, le noyau central du groupe de jeunes non-diplômés est constitué par le choix de catégories comme « gagner sa vie, contraintes et financer ces loisirs », qui portent sur une signification moins positive : le travail est un moyen contraignant, mais nécessaire pour satisfaire ses besoins personnels. Cet exemple met en évidence le rôle de l'organisation des éléments de signification pour comprendre la valeur sociale attribuée à une représentation.

La structure de la représentation peut alors expliquer pourquoi le jugement des locuteurs peut à la fois converger et diverger dans la même communauté linguistique. Par exemple, [Flament \(2011\)](#) cite le travail de [Larrue \(1984\)](#) et de [Chauvet \(1986\)](#) pour montrer comment l'organisation des schémas périphériques d'une population permet à deux sous-populations d'avoir une même représentation d'un objet donné, et pour des raisons circonstanciées (par exemple, des différences dans les pratiques individuelles), avoir des discours différents. L'étude de Larrue conclut à l'existence de deux représentations de la culture dans la population française. La *culture-savoir* et la *culture-comportement*. La première représentation a été trouvée dans la classe supérieure, alors que la deuxième a été mise en évidence dans la classe située en bas de la stratification sociale. Cependant, l'étude de Chauvet auprès des grands lecteurs de la classe plus bas dans la stratification trouve également chez ces derniers une représentation du type "culture-savoir". Flament conclut que toutes ces populations possèdent une représentation unique en termes de noyau dur, mais que divers individus, pour des raisons soit individuelles, soit sociales, soit par des pratiques culturelles plus ou moins intenses, peuvent activer des éléments périphériques différents et donc avoir des jugements et des discours différents.

De la même façon, nous comprenons que le processus de signification des variétés sociolinguistiques dépend directement de la façon dont les éléments de représentation sont organisés. Par exemple, les résultats des études de [Campbell-Kibler \(2006, 2008, 2009, 2010a\)](#) et de [Mendes \(2015\)](#) montrent qu'une même variante peut être associée à différentes significations malgré un consensus général attribué à sa signification générale : de prestige ou non. Nous pouvons dire que la représentation des sujets converge car elle comporte des éléments centraux uniformes (par exemple, prestige, pouvoir) mais qu'elle diverge car les éléments périphériques ne sont pas les mêmes. Dans cette perspective, nous pouvons dire qu'il existe des éléments centraux communs à tous les locu-

teurs (éléments centraux qui peuvent comporter par exemple des informations normatives) et des éléments périphériques plus spécifiques à chacun des locuteurs.

En reprenant les résultats de l'étude de [Mendes \(2015\)](#), nous pouvons supposer que la variable *Complément Nominal* n'est pas représentée par les hommes et les femmes de la même façon, car ces deux catégories de locuteurs portent leur jugement sur des éléments qui sont organisés et hiérarchisés de façon différente. En ce sens, ces éléments seraient plus ou moins périphériques, ou plus ou moins centraux chez les uns et chez les autres. Ainsi, de notre point de vue, la variable *Complément Nominal* pourrait ne pas avoir été re-signifiée comme le suggère la notion d'*indexical order*, mais elle aurait été construite de façon différente dans chaque groupe.

La construction du noyau central peut être différente selon les catégories de locuteurs, car elle dépend non seulement des contraintes sociales imposées aux sous-communautés, mais également de la façon dont les sujets ont accès aux objets de la représentation. Comme indiqué par [Herzlich \(1972\)](#) et [Moliner & Guimelli \(2015\)](#), les groupes et même les individus à l'intérieur des différents groupes n'ont pas accès de façon égalitaire aux informations disponibles sur l'objet représenté. En ce sens, la valeur attribuée à l'objet sera liée non seulement aux critères de cohérence à l'intérieur du groupe, mais également aux relations individuelles entre chacun des sujets qui composent le groupe et l'objet représenté.

La théorie du noyau central peut nous donner également des indices pour comprendre le changement des représentations sociolinguistiques. Comme nous l'avons évoqué dans la section 2.2.1 le processus de transformation d'une représentation peut être "résistant", "progressif" ou "brutal". Pour qu'une représentation change complètement, il est nécessaire que le noyau central de la représentation soit touché. Ce changement peut être occasionné par des facteurs internes ou externes. Par exemple, le travail de [Zhang \(2005\)](#)¹⁸, (cité dans [Eckert \(2012a\)](#).) illustre comment l'influence des facteurs externes, par exemple l'entrée de la Chine dans l'économie mondiale, peut contribuer au changement des représentations des variétés au sein d'une communauté. L'auteur met en évidence la variation sociolinguistique occasionnée par l'émergence d'une nouvelle classe d'élite à Pékin : des jeunes cadres dans le secteur financier étranger. L'auteur montre que ces jeunes ont développé une nouvelle façon de parler qui contraste directement avec celle de leurs pairs (les jeunes appartenant aux institutions financières de l'État). Leur nouvelle façon de parler inclut non seulement des traits linguistiques des variétés locales mais aussi des traits linguistiques des variétés parlées à Hong Kong et Taiwan. L'auteur explique que cette nouvelle variété met en évidence principale-

18. Zhang Q. 2005. A Chinese yuppie in Beijing : phonological variation and the construction of a new professional identity. *Lang. Soc.* 34 :431–66

2.3. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES : JUGEMENT ET ATTITUDES LINGUISTIQUES

ment leur style de vie cosmopolite. Nous pouvons avancer que le changement de la représentation de ces locuteurs et de la variété qu'ils emploient est directement lié aux facteurs externes politiques et économiques. Par souci de se différencier de leurs concurrents, ces jeunes ont changé leur comportement linguistique, ce qui a donné lieu au processus de changement de représentation.

Dans ce chapitre, nous avons abordé comment la psychologie sociale et la cognition sociale comprennent les phénomènes de perception et de représentation. En nous appuyant sur ces théories, nous avons suggéré de nouveaux moyens pour comprendre les processus de signification et de représentation des variables sociolinguistiques. Dans le chapitre suivant, nous allons dans un premier temps explorer le processus d'acquisition de la variation sociolinguistique en LE. Ensuite, nous allons aborder les processus de perception et de jugement chez les apprenants, pour enfin aboutir à la problématique et aux questions de recherche de ce travail.

Chapitre 3

Perception et jugement des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

Labov distingue la langue en tant que phénomène social et phénomène linguistique. Selon lui, l'aspect social de la langue implique essentiellement les mots et les sons, et le poids de l'évaluation sociale porte généralement sur ces deux aspects, c'est-à-dire sur la surface de la langue (Labov, 1992, p.17). Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'ensemble des études variationnistes en langue maternelle montre que les locuteurs sont sensibles à la dimension sociale du langage. En effet, les locuteurs prennent appui sur des façons de parler pour exprimer des jugements sociaux (Labov, 1966, 1976; Trudgill, 1972; Lafontaine, 1986; Campbell-Kibler, 2006, 2008, 2009; Mendes, 2015; Oushiro, 2015). Dès l'âge de 9 ans, les enfants peuvent percevoir des différences socio-stylistiques du langage (Lafontaine, 1986; Buson & Billiez, 2013). En recensant les résultats de plusieurs études sur l'évaluation des variables sociolinguistiques chez des enfants et des pré-adolescents, Nardy et al. (2013) concluent que ces derniers sont capables d'évaluer dès l'âge de 10-12 ans les formes sociolinguistiques avec les mêmes critères que les adultes. En outre, Smith et al. (2007) établissent que dès l'âge de 3 ans, les enfants peuvent adapter leurs usages de variables sociolinguistiques en fonction de certaines contraintes imposées par le contexte de communication, comme le type d'interaction au sein de la famille, en différenciant par exemple les interactions qui relèvent du jeu et de la routine et les interactions disciplinaires ou didactiques.

Une étude menée dans les années 70 par Giles et al. (1974) montre que les étrangers ne parviennent pas à émettre des jugements sociolinguistiques de la même façon que les natifs. En utilisant la technique du *Matched Guise*, les auteurs ont demandé à des étudiants anglophones de

porter un jugement social sur deux variétés du grec, le dialecte crétois, perçu par les natifs comme moins sophistiqué et lié à un manque d'intelligence, et le dialecte athénien, perçu comme plus prestigieux. Les résultats montrent que les jugements des deux variétés ne sont pas différents, les étudiants ayant attribué des valeurs sociolinguistiques très proches aux deux usages de la langue grecque. Par exemple, le jugement portant sur le prestige des deux variétés est quasiment identique, ce qui indique que, contrairement aux natifs, les apprenants n'ordonnent pas la variété Crétoise et la variété Athénienne sur une échelle de prestige. Cette étude avait pour objectif de démontrer que la valeur des variétés sociolinguistiques était construite au sein de la communauté native du locuteur. Elle réfutait ainsi l'idée d'une valeur sociale inhérente aux variétés, une hypothèse qui avait été émise à cette époque ¹.

Comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent, le jugement social est fondé sur des valeurs et des représentations qui sont élaborées au sein de la communauté linguistique native. Cet ensemble de connaissances, à la fois linguistiques et sociales, construit par les natifs, fait partie des habiletés nécessaires pour communiquer en LE. En effet, la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes ([Conseil de l'Europe, 2001](#)). L'usage du langage s'exerce toujours dans des situations sociales et le locuteur natif maîtrise le réseau d'associations entre connaissances sociales et connaissances linguistiques, qu'il forme depuis sa naissance. Le cas de l'apprenant d'une LE est différent. S'il ne fait pas de doute qu'il a construit un tel réseau de connaissances dans sa culture native, il doit transposer cette capacité à la langue qu'il apprend et au contexte social et culturel dans lequel il effectue cet apprentissage.

Plusieurs études ont tenté de comprendre comment les apprenants des langues étrangères acquièrent les normes sociolinguistiques natives ([Regan, 1997, 1996, 1995](#); [Dewaele & Regan, 2002](#); [Howard, 2004](#); [Compernelle, 2013](#)). Les chercheurs ont constaté qu'il existe un écart important entre les usages sociolinguistiques des apprenants et ceux des natifs. Les étudiants utilisent généralement un style beaucoup plus formel. Cette formalité pose problème lorsque les apprenants font face aux usages sociolinguistiques natifs. En effet, lors des séjours d'études, les étudiants peuvent se sentir déphasés, voire perdus, devant une pluralité stylistique qu'ils ne maîtrisent pas ([Tyne, 2004](#)).

Jusqu'à présent, les recherches en langue seconde ne sont pas parvenues à un consensus quant à la raison de l'écart entre les productions des allophones et les productions des natifs. Selon certains

1. Selon les auteurs, l'hypothèse des valeurs inhérentes postule que le choix d'une forme standard ou de prestige se base sur des considérations esthétiques ou de prestige. Pour une revue, voir [Giles & Powesland \(1975\)](#).

auteurs, la raison de cet écart serait que les apprenants sont « monostyles », c'est-à-dire qu'ils ne disposeraient que d'un seul style (Dewaele & Regan, 2002) et ne modifieraient pas ou peu leurs usages de la LE en fonction du contexte social. D'autres auteurs défendent l'idée que cet écart résulte du transfert entre la langue maternelle des apprenants vers la LE. Par exemple, Hansen Edwards (2011) examine la suppression consonantique de /t, d/ à la fin des mots chez des étudiants sinophones en anglais langue seconde². Son étude montre qu'en L2, l'un des principaux facteurs de suppression de /t, d/ est lié aux nasales, ce qui n'est pas observé chez les natifs. D'après l'auteur, ce résultat suggère qu'il existe un transfert entre la langue maternelle des apprenants et la langue cible, car la suppression de la finale /t, d/ dans l'interlangue des apprenants crée un type spécifique de nasale, en position de coda³, ce qui est également le cas en Mandarin.

En ce qui concerne le jugement des variétés, les études en L2 sont, dans leur grande majorité, liées aux recherches en didactique de langues (Castellotti & Mochet, 2001), en didactique du plurilinguisme (Petitjean, 2009; Desgroseilliers, 2012) et aux études sur les idéologies linguistiques (Beacco & Byram, 2003; Boyer, 2003; Chiss, 2010). Ces études se sont essentiellement penchées sur des sujets comme les politiques linguistiques et les conflits interculturels. Rares sont les chercheurs qui ont exploré directement la dimension sociale du jugement dans une perspective acquisitionnelle. Cette perspective est centrale dans notre thèse.

3.1 Acquisition sociolinguistique en langue étrangère

Dans ce chapitre, nous aborderons en premier lieu les indications du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) afin de montrer l'importance de la compétence d'acquisition sociolinguistique dans l'acquisition d'une LE. Nous distinguerons ensuite deux types d'études spécifiques : celles qui examinent des apprenants en milieu guidé et celles qui examinent des apprenants en milieu naturel. Nous présenterons ensuite les travaux qui explorent les représentations des variétés sociolinguistiques en LE élaborées par les apprenants. Enfin, nous nous pencherons sur les tentatives pour expliquer l'acquisition des compétences sociolinguistiques en LE à partir de la *théorie du schéma* (Anderson, 1977; Rumelhart, 1980), et ce dans le but d'aboutir à un questionnement qui est central de notre recherche : peut-on rendre compte des représentations de variétés

2. En anglais langue maternelle, plusieurs facteurs intralinguistiques (comme ceux d'ordre grammatical ou phonologique) et extralinguistiques (comme l'ethnie ou la classe sociale) influent sur la suppression des deux variantes.

3. La *coda* est l'élément final des syllabes fermées, par exemple /t/ dans *car*, /t/ dans *toute*, etc., situé après le noyau syllabique et constitué d'une ou plusieurs consonnes.

sociolinguistiques en LE à partir de la formation de schémas comme certains auteurs l'ont supposé dans les langues premières (Buson et al., 2014, 2018) ?

3.1.1 Des préconisations didactiques aux usages effectifs des apprenants

Le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) privilégie l'apprentissage de la LE selon une perspective actionnelle, particulièrement propice à la prise en compte des compétences sociolinguistiques. En effet, cette perspective envisage les apprenants et usagers d'une langue non seulement comme des locuteurs, mais aussi comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Lors de la réalisation des tâches, les sujets mobilisent les compétences dont ils disposent pour parvenir à un but précis. En classe de LE, les compétences sont développées à partir d'activités qui mobilisent les *savoirs* des apprenants ainsi que leurs *savoir-faire*, *savoir-être* et *savoir-apprendre*. Le CECRL souligne la nature sociale de ces différents types de *savoirs*. Ces derniers sont des connaissances qui résultent d'expériences sociales (par exemple l'organisation de la journée, les modes de transport) ou d'un apprentissage formel (la connaissance académique). Les *savoir-faire* portent sur les activités procédurales et impliquent les habiletés des apprenants (se repérer dans un dictionnaire). Les *savoir-être* concernent les apprenants en tant qu'individus et incluent les attitudes, l'image de soi et des autres. Enfin, les *savoir-apprendre* dépendent de tous les types de savoirs. Ainsi, du fait d'un savoir-être particulier un apprenant peut mettre en œuvre son savoir-apprendre en se donnant des occasions de prise de parole ou en favorisant une aide éventuelle de la part de l'interlocuteur (*ibidem*, p.16 – 17). Ces savoirs, dont certains sont de nature sociale, ou élaborés dans des situations sociales, sous-tendent des compétences développées parmi lesquelles la *compétence à communiquer langagièrment*. Cette dernière mobilise des connaissances linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. La compétence sociolinguistique étant l'objet de notre travail, nous allons l'analyser. Elle est définie de la façon suivante selon le CECRL :

« La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une commu-

nauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes » (Conseil de l'Europe, 2001, p.18).

Le CECRL détaille, après cette définition, l'ensemble des connaissances qui doivent être acquises par les apprenants : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire⁴, les différences de registre, les dialectes et les accents. Dans notre travail de thèse, nous allons centrer notre attention sur la façon dont les apprenants se représentent les variations sociolinguistiques en tant que marqueurs de relation sociale, en les reliant avec les différences de registre, les dialectes et les accents.

D'autres cadres de référence, comme les Directives Ministérielles de l'Éducation de L'Ontario (Ontario Ministry of Education, 2000), stipulent que des adolescents, élèves en immersion linguistique, doivent savoir utiliser les expressions familières et idiomatiques, défendre leurs idées en registre formel et informel, s'exprimer avec clarté et confiance dans le cadre de discussions formelles et informelles. De la même façon, selon Mougéon et al. (2002), les mêmes besoins se trouvent chez des étudiants adultes. D'après les auteurs, les enquêtes réalisées par Hart et al. (1989)⁵ et Tarone & Swain (1995)⁶ mettent en évidence le souhait des apprenants d'utiliser les variantes sociolinguistiques de façon cohérente et adaptée aux situations auxquelles ils sont confrontés, souhait qui correspond au « 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 » (*ibidem*, p.5).

Ainsi, les besoins didactiques exprimés par les apprenants militent en faveur de l'acquisition d'une souplesse socio-stylistique. L'enseignement d'une LE doit favoriser la prise de conscience de ces apprenants sur le fait que la langue apprise est un fait social et qu'ils doivent produire et comprendre un discours socialement adapté aux contraintes liées au contexte communicationnel. De ce point de vue, l'acquisition de la compétence sociolinguistique doit inclure l'appropriation de la variation sociolinguistique de la langue cible par les étudiants de LE. Malgré l'existence d'un cadre de référence soulignant ces besoins, les études sur la production langagière en L2 montrent,

4. Selon le CECRL les expressions de la sagesse populaire s'expriment par des proverbes (*Un" tiens" vaut mieux que deux "tu l'auras"*), des expressions idiomatiques (*apporter de l'eau au moulin*), des valeurs (*qui vole un œuf, vole un bœuf*), etc. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 94).

5. Hart, D., Lapkin, S. & Swain, M. 1989. Final report to the Calgary Board of Education : The evaluation of continuing bilingual and late immersion programs at the secondary level. Modern Language Centre/OISE, Toronto.

6. Tarone, E., & Swain, M. 1995. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. In *Modern Language Journal* no 79, 166-178.

3.1. ACQUISITION SOCIOLINGUISTIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

lorsqu'on la compare à celle des natifs, que l'écart d'utilisation des variantes dans les contextes adaptés est encore très grand. Mougeon et al. (2002) font un récapitulatif des recherches portant sur les productions des apprenants avancés. Ces derniers font moins souvent usage des variantes non-standard courantes que les locuteurs de langue maternelle, et ils surutilisent les variantes standard, comme nous pouvons observer dans le tableau 3.1.1 :

Variable sociolinguistique	Variété non-standard parlée à Montréal	Production des apprenants anglophones en immersion
Effacement du « ne » de négation	99.5%	28%
Effacement de /l/ cli- tique (ex. <i>i(l) vient</i>)	98%	56%
Remplacement du pro- nom <i>nous</i> par <i>on</i>	98%	56%

TABLE 3.1 – Production non standard de natifs et d'apprenants en immersion (adapté de Mougeon et al. (2002))

Dans ce tableau, nous voyons que le score d'utilisation des trois variantes non standard du français montréalais par les apprenants en immersion est largement inférieur à celui des natifs. Cet écart entre natifs et apprenants pourrait résulter principalement de l'*input* auquel les apprenants sont le plus souvent exposés : l'*input* institutionnel. Par exemple, nous voyons dans le tableau 3.1.1 que les natifs suppriment dans la plupart des cas la première partie (ne) de l'adverbe de négation en contexte de conversation ordinaire au Québec (99,5% de suppression, contre 0.05% de maintien (Mougeon et al., 2002, p.11)). Mais on sait par ailleurs que les enseignants de classe d'immersion maintiennent cette variante de la négation à hauteur de 71% lors de cours donnés aux apprenants (Mougeon et al., 2002, p.18). Si les étudiants sont influencés par cet usage magistral, nous pouvons aisément comprendre pourquoi les étudiants ont une tendance à rester si formels lors de leurs échanges en LE. Plusieurs auteurs (Lyster, 1994b; Dewaele, 2002b; Dewaele & Regan, 2002) insistent sur le fait que l'enseignement formel en classe de langue est insuffisant pour apprendre les différents usages sociolinguistiques. Ils affirment que seules les interactions avec des natifs peuvent favoriser l'acquisition de toute l'étendue socio-stylistique de la LE, et s'opposent ainsi au modèle formel fourni par certains enseignants de la classe de langue.

Dans les sections qui suivent, nous allons présenter les études qui mettent en évidence les facteurs exerçant une influence positive sur le processus d'acquisition de la compétence sociolinguistique. Nous distinguerons deux groupes de recherches : celles qui portent sur la mise en place de dispositifs pédagogiques afin de faciliter l'acquisition de la variation sociolinguistique en classe de LE, et celles qui portent sur l'acquisition pendant le séjour d'étude dans le pays de la langue cible (*study abroad*). Le premier groupe de recherches correspond à des recherches effectuées en *milieu guidé*. Selon Tyne (2012a), l'acquisition en milieu guidé s'effectue dans un cadre institutionnel bien délimité, dans lequel l'apprenant est exposé « à des éléments de langue largement présélectionnés en vue de l'apprentissage et même "rangés" sous forme de manuel » (*ibidem*, p.3). Le second groupe de recherches que nous aborderons correspond à celles effectuées en *milieu naturel*. L'acquisition en milieu naturel est celle qui est réalisée lors des programmes d'immersion, des séjours linguistiques ou des échanges universitaires. Ce type d'apprentissage offre, en plus de l'acquisition effectuée en classe de LE ou à l'université (milieu guidé), la possibilité aux apprenants de participer à des échanges informels avec des natifs. Plus particulièrement, le séjour d'étude (ou échange universitaire) permet à l'apprenant d'interagir avec les locuteurs de la langue cible autant pendant les cours (à l'université, par exemple) que dans des situations en dehors du contexte institutionnel (Regan, 2002). Pour ce second groupe de recherches, nous aborderons d'abord celles qui comparent les usages des apprenants avant et après le séjour d'étude, puis celles qui comparent les usages des apprenants pendant le séjour d'étude, portant notamment sur le développement de leur réseau social.

3.1.2 Enseigner la variation sociolinguistique en classe de langue

Nous allons présenter deux études de terrain qui traitent de l'enseignement de la variation sociolinguistique, qu'il s'agisse pour les apprenants d'apprendre les différents contextes d'usage de la langue ou simplement de les éveiller à la présence de variantes sociolinguistiques dans la langue cible. Compernelle (2013) montre que des méthodes comme le *jeu de rôle*, combinées à l'enseignement explicite des normes sociolinguistiques natives, favorisent l'acquisition de la compétence sociolinguistique au sein de la classe de langue et, plus spécifiquement, l'adaptation aux situations formelles et informelles. L'auteur a réalisé un travail auprès de huit apprenants de FLE suivis pendant deux mois, dans une université américaine. Il propose une étude sur l'usage variable du "ne" de négation et explore la relation entre le développement de la connaissance conceptuelle d'usage du "ne" et sa valeur sociolinguistique d'une part, et d'autre part, l'émergence de la variation sociolinguistique chez les apprenants. Compernelle se base sur la perspective vygotkienne

3.1. ACQUISITION SOCIOLINGUISTIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

pour l'apprentissage de la LE et préconise l'enseignement des liens qui existent entre les pratiques linguistiques concrètes (comme se présenter, ou créer de la distance sociale) et les significations sociolinguistiques des variantes. Dans cette étude, pour faire progresser les apprenants dans leur capacité à s'adapter aux situations, Compernelle leur propose des scénarios formels et informels lors de séances de jeux de rôle, comme une rencontre avec un professeur (situation formelle) ou une discussion entre amis pour décider d'un repas (situation informelle). L'enseignant adopte un rôle de médiateur, c'est-à-dire qu'il intervient pendant les scénarios avec l'objectif de soutenir les apprenants en les guidant selon leurs besoins spécifiques. Les résultats montrent que les apprenants ont pu développer progressivement leur capacité stylistique. Par exemple, pour les scénarios informels, le taux d'absence de "ne" varie de 11% à la première session, à 76.7% lors de la cinquième session, ce qui indique que l'enseignement de la signification sociale des variantes ainsi que la mise en situation de son utilisation à travers des jeux de rôle sont des atouts pour aider les apprenants de LE à adapter leurs usages sociolinguistiques à la formalité de la situation. Une autre étude présentée par Paternostro (2014) expose un outil d'aide à la perception des usages sociolinguistiques natifs : *le transcodage*. Le but est de permettre aux apprenants de prendre conscience des variations en LE et des valeurs sociolinguistiques de ces variations. Cette technique consiste à transposer des éléments d'un code à l'autre, soit du code oral au code écrit. Les apprenants devaient écouter et transcrire des extraits d'interactions de jeunes locuteurs parisiens, autour de thématiques liées à la vie courante (études, loisirs, famille, etc.), dans un français ordinaire. Selon l'auteur, ce processus permet à l'apprenant d'observer non seulement la variabilité de la langue cible mais aussi son caractère hétérogène. Par exemple, la non-utilisation de la liaison facultative, souvent associée à un registre familier, peut être constatée aussi bien dans une conversation entre amis (contexte informel) que dans une conférence (contexte formel). Quarante-sept apprenants du *Cours d'été de FLE* à l'Université de Genève ont participé à trois séances de transcodage : 12 hommes et 75 femmes âgés de 33 ans en moyenne et originaires de 27 pays différents. Il leur était remis une fiche pédagogique, servant de base pour le transcodage, et un questionnaire évaluatif, pour mesurer le degré de difficulté de la tâche; celle-ci a été évaluée par 54% des participants comme étant difficile. Quarante-treize pour cent des apprenants ont trouvé que la démarche a été utile pour leur éveil à la variation phonétique en français et ont associé la tâche à une prise de conscience importante dans leur apprentissage. Par exemple, un étudiant affirme qu'après la tâche il « peut comprendre un peu mieux ce qu'ils (les Genevois) discutent dans le tram » (*ibidem*, p.118). En outre, l'auteur affirme que cette tâche peut se montrer utile pour limiter l'insécurité linguistique des apprenants, car ces derniers découvrent que « les natifs aussi hésitent, se répètent, amorcent des mots, se trompent » (*ibidem*, p.115) . Cette étude soulève une question importante en ce qui concerne la représentation des apprenants sur leurs usages et celle des natifs. Nous en parlerons

davantage à la section 3.2.

3.1.3 Acquisition en milieu naturel : tendances générales

Les études qui ont décrit la variation sociolinguistique en langue seconde concernent des apprenants en milieu naturel. En effet, un séjour à l'étranger offre aux apprenants de nombreuses occasions de participer à des échanges informels avec des natifs. Plus particulièrement, le séjour d'étude (ou échange universitaire) permet à l'apprenant d'interagir avec les locuteurs de la langue cible autant pendant les cours (à l'université, par exemple) que dans des situations hors du contexte institutionnel. Les études dans ce domaine montrent en général que le taux d'usage des variantes standard diminue chez les apprenants après le séjour d'étude. [Regan \(1995, 1997, 2002\)](#) a observé l'effet d'un séjour prolongé en France et en Belgique francophone sur le taux d'omission du "ne" de négation chez des étudiants universitaires irlandais. L'auteure a réalisé des entretiens à trois moments distincts : avant le départ des apprenants, lors de leur retour en Irlande et un an après leur retour. Les résultats montrent que le taux d'omission du "ne" entre le premier et le deuxième entretien augmente significativement, et que l'usage des apprenants tend à se rapprocher de celui des natifs après le séjour d'étude. Alors qu'avant le séjour, le taux d'omission des apprenants est de 38%, lors du retour ce taux s'élève à 68%. L'analyse de l'entretien réalisé un an après la fin du séjour montre que les apprenants maintiennent un taux d'omission de 51%, ce qui indique qu'ils ont conservé l'usage acquis pendant leur séjour. Regan conclut que « l'apprenant se serait "rendu compte" de la fréquence de l'effacement chez les francophones, il aurait intériorisé cette information quantitative et s'efforcerait de les imiter. L'information n'est donc pas tant linguistique mais plutôt sociolinguistique, dans la mesure où grâce à l'effacement plus fréquent du "ne", ils "font français" » ([Regan, 1997](#), p.10).

D'autres recherches se sont intéressées à l'acquisition à long terme des connaissances sociolinguistiques en se penchant sur le maintien des usages un an après la fin du séjour des apprenants. [Howard \(2012\)](#) présente une étude longitudinale auprès de 5 apprenants irlandais de FLE. Il utilise la méthode proposée par [Labov \(1994\)](#) pour interviewer ceux-ci. Selon les sujets proposés, les entretiens prennent un caractère formel ou informel. Ils comprennent des discussions autour de la vie des apprenants, des loisirs, des jours fériés et des études universitaires. Les données ont été recueillies en trois temps : avant le séjour linguistique, puis lors du retour du séjour et enfin, une année après le retour des étudiants en Irlande. Les variables analysées comprennent : l'omission de la particule "ne" de négation, la liaison facultative, l'omission de /l/ dans le clitique "il" devant un

3.1. ACQUISITION SOCIOLINGUISTIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

mot commençant par une consonne, comme dans *i(l) regarde*, la variation entre les pronoms personnels "nous" et "on", et la variation de l'expression du futur parfois remplacé par le futur proche (périphrastique) ou le présent, par exemple « je partirai demain », « je vais partir demain » et « je pars demain ». Le choix de ces variables, d'après l'auteur, permet de comparer l'acquisition des variantes de prestige par rapport à celle de variantes non marquées. Dans un continuum de valeurs sociolinguistiques, l'auteur considère comme étant de prestige la variante formelle du "ne" de négation et le pronom "nous". Il classe ces deux variantes comme étant des variantes hyperformelles (concernant leurs usages dans les conversations quotidiennes). En opposition, la variante informelle du "ne" de négation et le pronom "on" sont classifiés comme étant des variantes "neutres", donc non marquées. L'omission de /l/ dans le clitique "il" et le futur périphrastique ou le présent sont considérés comme étant des variantes informelles, par opposition à l'usage de /l/ dans le clitique "il" et le futur synthétique, considérés formels. Les résultats montrent que l'usage de certaines variantes n'est pas uniforme au sein du groupe, alors qu'il l'est pour d'autres variantes. Par exemple, l'omission du "ne" de négation est particulièrement fréquente chez trois étudiants alors que deux autres ne l'omettent que très peu, dans les mêmes situations de communication. Inversement, les taux de non-réalisation de la liaison facultative sont plus homogènes au sein du groupe, puisqu'ils varient de 65% à 90%.

La comparaison entre les taux de variation avant le départ et lors du retour indique une baisse de l'usage du "ne". On observe en outre que les taux de variation lors du retour des étudiants se rapprochent de l'usage non standard des natifs. Selon l'auteur, cette tendance confirme l'hypothèse que l'exposition et l'échange en milieu naturel aident à l'acquisition de l'usage sociolinguistique non standard. Les résultats issus de la troisième partie de cette étude, un an après le retour en Irlande, montrent que certains étudiants ont maintenu un taux d'usage des variantes non standard proche de celui de natifs, tandis que d'autres ne l'ont pas fait. Howard constate que malgré les informations ethnographiques recueillies sur chaque étudiant, il est impossible d'identifier un facteur spécifique pour expliquer ce résultat.

Nous pouvons avancer l'hypothèse que les différences de comportements linguistiques établies au sein du groupe sont dues au type de réseau social développé par les étudiants pendant leur séjour universitaire. Dans la section suivante, nous verrons en effet que certains apprenants ayant développé des réseaux incluant davantage de natifs ont un taux d'usage des variables sociolinguistiques non standard plus proche de ceux de la langue cible. Nous pouvons aussi supposer que les apprenants qui ont construit des liens sociaux avec des natifs lors du séjour ont également gardé contact avec ces mêmes natifs après le séjour, ce qui a pu contribuer à influencer à long terme leurs usages

non standard des variables sociolinguistiques.

3.1.4 L'influence du réseau social pendant le séjour d'étude

Des études plus récentes (Gautier, 2016; Gautier & Chevrot, 2015, 2012) se sont penchées sur la structure du réseau social des apprenants afin de comprendre pourquoi, pendant le séjour d'étude, certains apprenants adoptent des usages sociolinguistiques non standard, similaires à ceux des natifs, alors que d'autres ayant suivi le même parcours pendant une durée similaire, restent plus formels. Gautier & Chevrot (2012) examinent spécifiquement l'utilisation des variantes "ne" de négation et de la liaison facultative chez des apprenants du FLE en séjour d'étude en France. Les auteurs ont exploré le type de sociabilité développé par les étudiants en leur confiant un carnet de bord où chacun devait noter chaque personne avec qui il avait eu un échange, ainsi que leur nationalité et la langue utilisée lors de l'échange, et ce pendant une période de 5 jours. Parallèlement, ils ont suivi l'évolution de l'usage des variables sociolinguistiques au cours du temps, lors d'entretiens avec l'enquêteur. Le groupe observé était composé de sept étudiants américains, âgés de 19 à 23 ans, enregistrés à deux moments séparés d'un intervalle de trois mois pendant un séjour d'étude en France. Finalement, les chercheurs ont reconstruit le réseau social des apprenants à travers l'analyse de ce carnet de bord et l'ont mis en relation avec l'évolution des usages sociolinguistiques. Les résultats montrent que deux apprenants présentent un réseau constitué de plusieurs locuteurs Français, tandis que le reste du groupe a maintenu des relations essentiellement centrées sur d'autres Américains. En ce qui concerne l'usage des variantes sociolinguistiques, il ressort que l'orientation vers le non standard, mis en évidence par la diminution de l'usage du "ne", est plus marquée chez les deux étudiants ayant construit des réseaux orientés vers les natifs.

Dans une étude postérieure, Gautier (2016) a élargi son échantillon en analysant la relation entre le contenu du réseau de 29 apprenants de FLE et l'évolution de leurs usages sociolinguistiques du "ne" de négation et de la liaison facultative pendant un séjour d'étude en France. Les étudiants, d'origine sinophone et anglophone, ont été suivis pendant 9 mois. Ils avaient un niveau de français situé entre le niveau B1 et le niveau B2 (CECRL) au début de l'étude. L'auteure a également évalué, tout au long du séjour, leur capacité à juger les variantes standard et non standard de ces deux variables comme étant correctes ou incorrectes.

Afin d'observer leurs usages sociolinguistiques, Gautier a mené trois entretiens semi-directifs avec chacun des 29 apprenants. Ces entretiens ont été réalisés 3 fois, avec deux intervalles de 3 mois

3.1. ACQUISITION SOCIOLINGUISTIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

entre chaque entretien (soit au début - T1, au milieu -T2 et à la fin du séjour - T3) et leur durée moyenne était de 43 minutes. Pour analyser le réseau des apprenants, de la même manière que dans ses études précédentes, l'auteure a utilisé la technique du *cahier de contact*. Les étudiants avaient pour consigne de noter pendant une semaine le temps de toutes les conversations face à face ou par téléphone auxquelles ils avaient participé pendant la journée. En ce qui concerne l'évaluation des variables sociolinguistiques, Gautier a mis en place une tâche d'acceptabilité des variantes standard et non standard du "ne" de négation et de la liaison facultative. Les apprenants devaient évaluer 54 énoncés. Ces énoncés étaient organisés par paires. Chaque énoncé contenant une variante standard (par exemple, "Elle peut /t/ encore devenir riche", avec liaison facultative) correspondait à un énoncé contenant une variante non standard (par exemple, "Elle peut encore devenir riche", sans liaison facultative). Des énoncés distracteurs ont été ajoutés aux énoncés cibles (par exemple, *Elle peut toujours devenir riche*), dans lesquels aucune des deux variables sociolinguistiques n'était présente. Les apprenants ont jugé les énoncés à trois moments différents, à savoir au début, au milieu et à la fin de leur séjour. Lors du dernier temps d'observation, ils devaient répondre à un questionnaire qui avait pour but d'examiner leur capacité à expliciter les règles normatives concernant l'usage des deux variables. L'auteure a émis l'hypothèse que le taux de jugements indéterminés (c'est-à-dire juger indifféremment comme correctes ou incorrectes les variantes standard et non standard) devrait baisser au cours du séjour. Elle a donc supposé que lors de leur arrivée en France, les étudiants seraient peu conscients de la variation en langue cible et qu'ils ne sauraient pas discerner des variantes standard et non standard et qu'ils apprendraient au cours du séjour à faire cette distinction.

Les résultats portant sur l'analyse des entretiens semi-directifs montrent une baisse significative de l'usage du "ne" de négation et de la liaison facultative entre le T1 et le T3 au sein du groupe d'apprenants. La prise en compte de la nationalité des apprenants dans chaque groupe montre que l'usage standard baisse significativement pour les deux variables chez les apprenants anglophones alors que la baisse significative ne concerne que l'usage du "ne" de négation chez les apprenants sinophones. En ce qui concerne la tâche d'évaluation, les taux de jugements indéterminés sont élevés lors du premier temps d'observation (60 % pour la liaison facultative et 50 % pour le "ne" de négation) et ils augmentent au fil du séjour pour les deux variables, ce qui va à l'encontre des hypothèses avancées par la chercheuse. Une hypothèse est que le contact prolongé avec la variante non standard remet en question la certitude des apprenants sur la "correction" de la seule variante standard. De ce fait, le jugement des apprenants serait de plus en plus incertain. En outre, l'auteure observe une augmentation des jugements en faveur du standard pour le "ne" de négation entre le premier et le troisième temps d'observation, mais peu d'évolution pour la liaison facultative. Les

données concernant le réseau social des apprenants mettent en évidence l'influence de la sociabilité des apprenants sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique. D'une façon globale, les apprenants baissent leurs taux d'usage de la liaison facultative et du "ne" de négation pendant leur séjour. Cependant, cette baisse n'est pas uniforme au sein du groupe. Par exemple, en ce qui concerne l'usage du "ne" de négation, moins les réseaux sont composés de transnationaux (des étudiants d'autres nationalités qui vivent en France), plus les individus réalisent le "ne" de négation. De même, plus les réseaux sont composés de locuteurs ayant la même nationalité que les apprenants, plus les apprenants réalisent le "ne" de négation. L'auteure met aussi en évidence l'influence de la sociabilité des apprenants sur l'usage des variantes sociolinguistiques. D'après ses résultats, plus les apprenants développent des réseaux orientés vers leurs pairs, plus l'usage des variantes standard augmente. Inversement, plus les réseaux des apprenants sont composés de locuteurs de la L2, plus l'usage des variantes standard baisse.

3.2 Représentation des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

L'étude de [Paternostro \(2014\)](#), que nous avons citée à la section 3.1.2, nous montre que les étudiants ont été surpris par le fait que les natifs parlent rapidement et utilisent un langage familier. Cette prise de conscience de la part des étudiants montre indirectement qu'en effet, leur représentation sociolinguistique de la LE est complètement différente de la réalité sociolinguistique elle-même. Il apparaît ainsi que les apprenants ont une vision de la langue cible en tant qu'entité homogène et normée, et qu'ils n'ont pas conscience de la variation dont elle est le siège, puisqu'eux-mêmes ne parviennent pas à utiliser cette langue "homogène et normée". Ce fait peut contribuer à une auto-évaluation négative de leur propre production, et à un sentiment d'insécurité linguistique.

Dans cette section, nous allons présenter des études qui mettent en évidence des enjeux relatifs à la norme dans la représentation des variétés sociolinguistiques de la langue cible chez les apprenants. Notre objectif est d'examiner d'abord l'impact de la norme sur le jugement des variétés sociolinguistiques par les apprenants et sur les attitudes qui les sous-tendent, et de comprendre comment la norme produit le phénomène de l'insécurité linguistique en L2. Pour rappel, l'insécurité linguistique est un phénomène mis en évidence par [Labov \(1976\)](#) lors de tests de réaction subjective. Il s'agit de la divergence entre l'usage d'un locuteur et sa conception de ce qu'est la

langue « correcte ». Plus cette divergence est grande, plus l'insécurité linguistique du locuteur est importante. L'insécurité linguistique est caractérisée par un effort conscient de correction, par l'hypersensibilité à des traits stigmatisés et par la distorsion de la perception sa propre façon de parler. Dans les études sur le plurilinguisme, le terme a été repris et indique le sentiment qu'éprouvent les locuteurs lorsqu'ils perçoivent que, du fait de leur usage d'une langue, ils peuvent être classés comme « mauvais locuteurs », « locuteurs illégitimes », ou encore « sujets hors norme » (Bretegnier, 2007).

3.2.1 Normes et insécurité linguistique

Nous avons choisi d'exposer en détail l'étude de Roy (2012) parce qu'elle met particulièrement en évidence les phénomènes de *norme* et d'*insécurité linguistique*. Cette étude porte sur les représentations de la variété du français nommée "*speak immersion*", c'est-à-dire la variété utilisée par les jeunes en immersion dans des écoles françaises. Les classes d'immersion s'adressent aux enfants et aux jeunes dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans ce type de classe, la langue française est enseignée à travers d'autres matières telles que les mathématiques, l'histoire, les arts, etc. L'objectif est d'acquérir la langue française à travers d'autres disciplines (ACPI, 2012). Roy examine le discours des jeunes apprenants qui fréquentent des écoles d'immersion française, ainsi que le discours des parents, des enseignants et du personnel de l'école, afin de comprendre quelle est la représentation de la variété parlée par les apprenants. La recherche a été réalisée dans deux écoles intermédiaires (de la 7^e à 9^e, c'est-à-dire le cycle de l'école secondaire au Canada, ce qui correspond en France aux années du collège), dans le sud de l'Alberta, à l'ouest du Canada. Les étudiants ont suivi un programme double, qui comprend des enseignements en langue anglaise et un programme d'immersion incluant l'immersion tardive (à partir de la 7^e) et l'immersion précoce (à partir de l'école maternelle). Ces deux écoles reçoivent, en plus des élèves en immersion (dans leur grande majorité, anglophones), des élèves dont la langue maternelle est le français.

Le corpus est constitué des entretiens avec les familles, avec le corps enseignant (formé par des enseignants dont le français est la langue maternelle ou la langue seconde) et par 250 heures d'observation de classe, sur une durée de 3 ans. Roy a observé des classes de français, de mathématiques, d'études sociales et de sciences. L'analyse de l'auteure s'appuie sur les concepts de *norme* et de *légitimité* (Bourdieu, 1982)⁷. Les résultats mettent en évidence les relations de pouvoir qui existent dans les deux écoles, relations qui définissent les personnes considérées comme légitimes

7. Cf. section 1.2.1, Chapitre 1.

pour enseigner et parler le français. Par exemple, une enseignante interviewée par Roy (Roy, 2012, p.9) révèle que certains apprenants d'origine québécoise peuvent "jouer avec le langage" sans que les enseignants qui ont appris le français comme L2 puissent s'en rendre compte. Selon l'auteure, ces jeunes veulent montrer à leurs enseignants "non natifs" qu'ils ont une certaine expertise que ces enseignants ne possèdent pas. Ces jeunes ont donc un *capital linguistique* qui leur permet d'occuper une position privilégiée dans certains cours.

Roy explique que, malgré la politique linguistique de leur pays qui vise à enseigner la langue française dans une perspective bilingue d'intégration pour tous les citoyens du pays, les Canadiens perçoivent plutôt l'anglais et le français comme deux unilinguismes parallèles. Ainsi, les apprenants et les enseignants dont la langue maternelle n'est pas le français sont considérés comme étant "non natifs", par ceux d'origine francophone, c'est-à-dire les Québécois. Les résultats portant sur les représentations de la variété "*speak immersion*" montrent que les apprenants en immersion sont perçus par les locuteurs d'origine francophone comme étant moins compétents sur le plan linguistique. En effet, ces derniers excluent souvent les locuteurs qui utilisent les variétés où l'anglais et le français sont mélangés. Les apprenants en immersion ne se sentent pas à l'aise avec leur propre façon de parler et n'interagissent pas en classe avec les autres apprenants d'origine francophone. Même les apprenants en immersion qui parlent le français d'une façon courante ressentent le besoin de s'excuser par rapport à leur façon de parler. En outre, selon l'auteure, ces apprenants essaient de développer une "espèce d'accent", c'est à dire un accent qu'ils estiment être proche de la façon de parler des natifs. Ces résultats mettent en évidence le fort sentiment d'*insécurité linguistique* des apprenants du fait de la distorsion de la perception qu'ils ont de leur propre façon de parler, ce qui peut inhiber les échanges en classe de langue et rendre difficile l'apprentissage de la LE.

En ce qui concerne la représentation des variétés utilisées par les enseignants qui ont appris le français comme L2, les résultats montrent des enjeux de pouvoir similaires à ceux trouvés chez les apprenants, enjeux qui concernent la légitimité des locuteurs. Par exemple, une enseignante d'origine francophone affirme qu'il faut enseigner de « bonnes choses », en faisant référence à un collègue qui a appris le français comme deuxième langue et qui fait des erreurs grammaticales dues au transfert à partir de la langue anglaise (Roy, 2012, p.11). De leur côté, les enseignants eux-mêmes "non natifs" ont une représentation négative de leur propre compétence linguistique. Ils trouvent que leur français « n'est pas bon » ou « n'est pas parfait » (*ibidem*).

L'étude que nous venons de présenter précise comment s'exercent les enjeux relatifs à la norme dans la représentation des variétés sociolinguistiques des étudiants en immersion. Dans cette étude, la variété considérée comme étant prestigieuse est celle qui est utilisée par les locuteurs d'origine

française. Cette variété représente la norme au sein du groupe d'apprenants et de professeurs d'origine anglophone, qui ont développé une représentation dévalorisante de leur propre façon de parler. Cette étude met en lumière le fait que l'insécurité linguistique chez les apprenants découle de leurs propres attitudes et des jugements défavorables de leurs pairs et des jugements défavorables envers leur propre variété. Dans la section suivante, nous mettrons l'accent sur la relation entre le jugement et les attitudes linguistiques au sein des classes de LE.

3.2.2 Jugement et attitudes linguistiques

À l'instar de Lambert et al. (1960), plusieurs chercheurs ont utilisé la technique du *Matched Guise* pour explorer les attitudes linguistiques⁸ envers des variétés sociolinguistiques dans le contexte plurilingue du Canada. Ces études se sont centrées sur les attitudes des locuteurs francophones et anglophones envers les variétés du français et de l'anglais (Lambert, 1967; Lambert et al., 1960), sur les attitudes des locuteurs francophones et anglophones envers les variétés du français de France et du français québécois (Preston, 1963)⁹, et sur les attitudes des locuteurs francophones et anglophones monolingues et bilingues envers les variétés de l'anglais, du français de France et du français québécois (Anisfeld & Lambert, 1964). De façon générale, ces études montrent que les locuteurs ont des jugements plus favorables envers les variétés de prestige ou les langues majoritaires.

D'autres études ont montré la même tendance chez des migrants apprenant la langue au sein du pays d'accueil. Ibararan et al. (2008) ont analysé les attitudes envers la langue basque des étudiants étrangers installés dans la Communauté Autonome du Pays Basque. Dans ce contexte, la langue basque est minoritaire et la langue espagnole est une variété majoritaire. Cette étude montre que les étudiants ont des attitudes plus favorables envers l'espagnol qu'envers le basque. Une étude similaire (Bernaus et al., 2004) montre que des apprenants migrants à Barcelone ont des attitudes plus favorables envers l'espagnol qu'envers le catalan.

Enfin, une troisième catégorie d'études porte sur les attitudes des apprenants de l'anglais envers les variétés internationales standard et non standard de la langue anglaise, parlées par des locuteurs de différentes nationalités. Les résultats montrent que les apprenants ont en général des attitudes plus favorables envers les variétés parlées par les locuteurs natifs britanniques et américains. Par

8. Cf. Chapitre 2, section 2.3.1.

9. Cf. page 54.

exemple Jenkins (2009) montre que les apprenants ont des attitudes moins favorables envers les locuteurs non natifs de l'anglais d'origines indienne, chinoise et japonaise et des attitudes plus favorables envers les variétés standard parlées par des locuteurs natifs britanniques ou américains. McKenzie (2006) observe la même tendance chez des apprenants japonais. Son étude, menée auprès de 558 étudiants, concerne leurs attitudes envers 6 variétés de l'anglais : *Gasglow vernacular speech*, *Gasglow Standard English*, *Southern United States English*, *Midwest United States English*, ainsi que deux variétés parlées par deux locuteurs japonais non natifs de l'anglais, accent modéré et fort accent. Les résultats montrent que les étudiants ont des attitudes plus favorables envers les natifs quel que soit le niveau de formalité des énoncés par comparaison avec les locuteurs non natifs. Cependant, en ce qui concerne les attitudes portant sur la *solidarité*, les résultats montrent que les étudiants se déclarent plus solidaires envers des locuteurs non natifs ayant un fort accent.

Nous allons présenter maintenant deux études portant sur les attitudes linguistiques des apprenants du français à propos des variétés sociolinguistiques de cette langue. La première concerne les attitudes des apprenants en classe de FLE en France, et la deuxième porte sur les attitudes des apprenants migrants de français langue seconde, en immersion au Canada.

L'étude de Berchiche & Stéphan (1996) examine les représentations de différentes variétés du français chez des apprenants de FLE et les compare à la façon dont ils considèrent différentes variétés de leur propre langue maternelle. Le travail a été mené auprès d'étudiants de différentes nationalités¹⁰ inscrits au cours de Langue et civilisation françaises de l'Université de la Sorbonne. Le but des chercheuses était double : étudier les représentations des variétés des apprenants et les sensibiliser à la diversité de la langue française, pour leur apprendre à mieux se faire comprendre dans différents contextes. Afin de susciter la réaction des apprenants envers les différentes variétés, les auteures ont utilisé les documents issus de la méthode *Libre échange*¹¹. Ces documents abordent la notion d'*accent* en opposant le français parlé à Paris et celui parlé en "province", ainsi que différentes variétés trouvées dans la région parisienne. La discussion menée pendant le cours portait précisément sur différentes catégories de français distinguées par les chercheuses : le "français soutenu", le "français naturel" et le "français familier".

L'analyse des discussions en classe a été faite en deux parties. Dans la première, les auteures ont repéré les catégories morales et esthétiques évoquées par les étudiants, catégories sur lesquelles ces

10. L'article ne nous fournit pas le nombre de participants de l'étude, ni leurs nationalités, ni la méthodologie du recueil des données.

11. Courtyllon, J., De Sallins, G. D. (1991) *Libre échange 2*. Paris : Hatier/Didier.

3.2. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES

derniers se sont appuyés pour verbaliser leurs impressions au sujet des variétés. Dans la seconde, elles ont comparé la perception que les apprenants ont de la variation dans leur langue maternelle avec leur représentation de la variation en langue française. L'objectif était de vérifier à quel point les étudiants sont conscients de l'hétérogénéité dans leur langue maternelle et à quel point ils sont capables de percevoir l'hétérogénéité de la langue cible. Les résultats montrent que les étudiants ont tendance à valoriser les formes prestigieuses et normées du français. Par exemple, 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. Un étudiant iranien affirme que « tous les jeunes Français entre 8 et 20 ans parlent mal » (*ibidem*, p.15). Malgré l'existence de ces représentations, les étudiants ne savent pas expliquer pourquoi ils ont de telles impressions.

En ce qui concerne la perception de la variation dans leur langue d'origine, les résultats montrent que les étudiants y sont très sensibles et qu'ils sont capables de la repérer. Selon les auteures, les apprenants seraient capables, après quelques mots prononcés, de reconnaître l'origine régionale de la personne qui leur parle dans leur langue natale. Cependant, quand il s'agit de repérer les mêmes différences dans la langue cible, les étudiants ne perçoivent que des contrastes sociolinguistiques très généraux, notamment ceux qui concernent les variétés liées à l'âge et à l'opposition du français parlé au nord et au sud de la France. Par exemple, les apprenants affirment que les jeunes Français utilisent davantage de termes comme *truc*, *machin*, etc. et davantage d'expressions familières par rapport aux personnes plus âgées. En ce qui concerne les différences régionales, les apprenants affirment qu'ils se sentent plus à l'aise pour comprendre les locuteurs de la région parisienne qui ont, selon eux, une façon de parler plus standard que les locuteurs venus d'autres régions. Nous pouvons supposer que cette aisance résulte du fait que ces étudiants sont immergés dans la variété sociolinguistique qu'ils entendent à Paris. Ils ont donc développé une certaine familiarité avec la variété d'Île-de-France, ce qui rend plus facile leur compréhension des locuteurs parisiens.

Une étude plus récente portant sur le jugement des variétés sociolinguistiques auprès des étudiants de FLS a été menée à Montréal, au Canada. Guertin (2016) a analysé les attitudes des étudiants hispanophones d'origine latino-américaine envers les variétés du français parlée au Québec et en France. Selon l'auteure, des études antérieures (Maurais, 2008; Kircher, 2009) ont montré que les étudiants allophones ont des attitudes défavorables envers la variété parlée au Québec. D'après ces études, le français de France est considéré comme étant la norme et la variété québécoise comme étant une variété non standard. L'auteure utilise la technique du *Matched Guise* pour faire juger 4 variétés du français par les apprenants : le français de France formel, le français de France informel, le français québécois formel et le français québécois informel. Les énoncés ont été enregistrés par

4 locutrices natives : 2 locutrices françaises et 2 locutrices québécoises. Au total, les étudiants ont écouté et évalué 10 énoncés, 2 énoncés d'entraînement et 8 portants sur les variétés. Les étudiants ont écouté et évalué les locutrices à partir d'une grille portant sur des traits de caractère reliés à la dimension *statut* et à la dimension *solidarité*¹², selon une échelle de 4 points : "pas du tout", "un peu", "assez" et "beaucoup". En outre, il a été demandé aux étudiants l'origine de la locutrice pour chaque énoncé (Française, Québécoise). Les résultats de l'analyse de variance montrent des différences significatives entre les jugements en fonction de l'origine dialectale - français de France versus français québécois- et du style - style formel versus style informel. En ce qui concerne les traits reliés à la dimension *statut*, les apprenants jugent plus favorablement les locutrices québécoises en situation formelle que les locutrices françaises en situation informelle. En ce qui concerne la dimension *solidarité*, les étudiants jugent plus favorablement les énoncés formels que les énoncés informels. Dans ce dernier cas, l'opposition entre le français de France et le français du Québec a peu d'influence sur les jugements. D'une façon générale, les étudiants ont tendance à évaluer plus positivement les énoncés formels que les énoncés informels d'une même locutrice, quel que soit son origine. En ce qui concerne l'opposition entre le français de France et le français québécois, les deux locutrices évaluées le plus positivement étaient originaire pour l'une de France et originaire du Québec pour l'autre, toutes deux en situation formelle. En ce qui concerne l'association des styles formels et informels aux variétés, les résultats montrent que les pistes sonores informelles d'une locutrice d'origine française et de deux locutrices québécoises sont perçues par les étudiants comme étant des variétés québécoises et les pistes sonores formelles de deux locutrices françaises et d'une locutrice québécoise sont perçues comme étant des variétés françaises par les étudiants.

En comparant ses résultats avec celles d'études précédentes, [Guertin \(2016\)](#) conclut que les différences concernant les jugements reliés à la dimension *statut*, portant sur l'origine des locutrices, peuvent être expliquées par la perception que les étudiants ont eue de la locutrice. En effet, la locutrice évaluée le plus favorablement (locutrice québécoise) a été perçue par les étudiants comme originaire de France. D'une façon générale, sur le plan de l'origine, les locutrices perçues comme étant d'origine française ont été évaluées de façon plus favorable que celles qui ont été perçues comme étant québécoises. En mettant en perspective ces résultats, l'auteure conclut qu'il existe malgré tout une modification favorable des attitudes envers les variétés québécoises du français.

12. Les traits reliés à la dimension statut sont : intelligente, éduquée, digne de confiance, qui a de l'ambition, qui a les qualités d'un leader. Les traits reliés à la dimension solidarité sont : chaleureuse, sympathique, aimable, sociable, qui a de l'humour.

3.3 Schémas cognitifs dans l'acquisition des langues étrangères

Jusqu'à présent, nous avons abordé des notions liées à la cognition sociale, notamment les théories relatives à la formation d'impressions et aux représentations sociales. Nous avons transposé ces notions à la sociolinguistique afin de mieux comprendre la représentation des variables sociolinguistiques et les variations de cette représentation au sein des communautés. Nous allons maintenant envisager une hypothèse plus précise sur la nature cognitive de ces représentations, en utilisant la notion de schéma.

Selon l'approche cognitive de l'acquisition en LE (Gaonac's et al., 1990; Carrell, 1987; Bialystok & Sharwood Smith, 1985), les représentations sont des ensembles structurés de connaissances élaborées par un individu à tous les niveaux : au niveau lexical, au niveau sémantique et au niveau conceptuel. En outre, la construction et l'évolution de ces représentations sont basés sur l'expérience dans le monde (Dewaele, 2002b). Parmi les représentations, certaines sont appelées des *schémas*.

Dans cette section, nous allons aborder la théorie des schémas, ainsi que des travaux qui se basent sur cette théorie pour explorer l'acquisition en LE. À notre avis, la théorie des schémas peut être une voie pour rendre compte de la compétence sociolinguistique des apprenants et de la façon dont elle est construite. Cette section est divisée en deux parties. Dans la première, nous rendons compte de la notion de schéma et dans la deuxième, nous allons présenter des travaux qui se basent sur cette théorie pour explorer l'acquisition en LE.

3.3.1 La notion de schéma

Le terme trouve son origine dans les années 30, dans les travaux de Barlett (1932) et a été largement développé à partir des années 70, en psychologie cognitive. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les études des schémas mentaux, ce qui a contribué à l'élaboration d'une *théorie des schémas* (Abelson et al., 1968; Ortony & Rumelhart, 1977; Rumelhart, 1980). Selon cette théorie :

« Les schémas sont des structures de données qui représentent les concepts génériques stockés en mémoire. Ils existent pour des concepts généralisés sous-jacents aux objets, aux situations, aux événements, aux séquences d'événements, aux actions et aux

séquences d'actions¹³ » (Ortony & Rumelhart, 1977, p.101).

Les schémas sont des structures mentales représentant les éléments du monde qui nous entoure. Comme nous avons vu au chapitre 2, à la section 2.1.1, la perception du monde passe par deux types de processus : les processus contrôlés et les processus automatiques. Les schémas seraient impliqués dans des processus automatiques, dans la mesure où ils influencent implicitement la perception et l'interprétation du monde, en mobilisant des savoirs pré-existants. De cette façon, les sujets peuvent catégoriser les nouvelles informations avec un effort cognitif minimal.

Ortony & Rumelhart (1977) comparent un schéma à une pièce de théâtre, dans le sens où la structure d'un schéma correspond au script d'une pièce. Selon l'auteur, quatre caractéristiques des schémas permettent de représenter la connaissance en mémoire :

- (01) **les schémas possèdent des variables** : les différents aspects de l'environnement dans différentes situations. Par exemple, pour le mot *donner* nous avons trois variables : *un donneur, un cadeau, un destinataire*. Dans différentes situations, ces variables vont prendre différentes valeurs qui sont déterminées par des aspects de l'environnement.
- (02) **les schémas peuvent être inclus les uns dans les autres** : en d'autres termes les connaissances sont "emboîtées". Par exemple, le schéma générique "village" inclut le schéma générique "maison", qui inclut à son tour le schéma générique "fenêtre", etc.
- (03) **les schémas représentent des concepts généralisés** : la mémoire humaine contient des "paquets" innombrables d'informations. Chaque paquet se réfère à un autre et ainsi de suite. Ces paquets représentent la connaissance à tous les niveaux d'abstraction, allant d'éléments de perception de base (comme la configuration des lignes d'un carré) à des niveaux de perception abstraits (un schéma de séquence récurrente d'événements).
- (04) **les schémas représentent des connaissances, pas des définitions** : les schémas représentent la connaissance associée aux concepts. En ce sens, il ne s'agit pas de connaissances verbales, mais de représentations symboliques des objets de la connaissance.

Dans notre travail, l'un de nos objectifs est d'explorer l'influence des schémas dans le traitement et dans la perception des variantes sociolinguistiques, plus précisément l'influence des sché-

13. Notre traduction de l'original en anglais : *Schemata are data structures for representing the generic concepts stored in memory. They exist for generalized concepts underlying objects, situations, events, sequence of events, actions, and sequence of actions.* (Ortony & Rumelhart, 1977, p.101)

3.3. SCHÉMAS COGNITIFS DANS L'ACQUISITION

mas culturels. Ces schémas correspondent aux structures mentales enracinées dans la culture des sujets ou des peuples. Selon cette optique, l'interprétation du monde passerait donc "sous le filtre" des connaissances partagées par les membres d'une culture spécifique. Selon la théorie des schémas culturels (Nishida, 1999), ces derniers correspondent aux connaissances familières, sur diverses situations, des sujets de la même communauté de culture. Ces schémas sont le résultat d'interactions et d'expériences vécues par les sujets au sein de leur culture et de leur communauté. D'après la définition de Nishida (1999) :

Les schémas culturels sont des collections généralisées de connaissances que nous conservons en mémoire à travers les expériences de notre propre culture. Les schémas culturels contiennent des informations générales sur des situations familières et des règles de comportement, ainsi que des informations sur nous-mêmes et sur les personnes qui nous entourent. Les schémas culturels contiennent également des informations sur des faits abordés à l'école ou sur des stratégies de résolution de problèmes et des expériences émotionnelles ou affectives que nous rencontrons souvent dans notre culture¹⁴ (Nishida, 1999, p.404).

Nous pouvons faire un parallèle entre les schémas culturels et les représentations sociales¹⁵, dans le sens où les deux théories correspondent à un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné, produit de façon sociale par un groupe de sujets. Dans la section suivante, nous allons examiner l'influence des schémas dans l'acquisition en LE.

3.3.2 Application de la théorie des schémas aux langues étrangères

Dans le domaine des recherches sur l'acquisition de langues secondes, la théorie des schémas a surtout influencé les études sur l'acquisition des capacités de production et de compréhension de textes (Steffensen et al., 1979; Johnson & Newport, 1989; Carrell, 1987; Carrell, 1988; Carrell, 1990; Cui, 2002; Jahangard et al., 2012; Zhao & Zhu, 2012). Parmi ces travaux, Carrell (1990) a

14. Notre traduction de l'anglais : "*Cultural schemas are generalized collections of the knowledge that we store in memory through experiences in our own culture, Cultural schemas contain general information about familiar situations and behavioral rules as well information about ourselves and people around us. Cultural schemas also contain knowledge about facts we have been taught in school or strategies for problem solving and emotional or affective experiences that we are often found in our culture.*"

15. Cf. chapitre 2, page 45.

analysé le rôle des *schémas culturels* et des *schémas formels* dans le processus de lecture en anglais langue étrangère. Comme nous venons de le voir, les schémas culturels portent sur l'ensemble des connaissances culturelles d'un individu. Les schémas formels portent sur la structure et l'organisation de ces connaissances. En lecture par exemple, les schémas formels concernent les différents types de texte et les différents types de genres de récit (un roman, une biographie, un conte, etc.). L'auteure a analysé l'effet simultané des schémas culturels (l'ensemble des connaissances culturelles d'un individu) et des schémas formels mobilisés lors de l'exécution d'une tâche de lecture. Cette tâche concernait deux groupes d'étudiants de LE, l'un d'origine arabe, l'autre d'origine espagnole. La tâche consistait à lire un texte, à effectuer le rappel du contenu du texte¹⁶ et à répondre à des questions de compréhension. Le groupe d'origine arabe lisait deux textes : le premier avec un contenu culturel familier et le second avec un contenu culturel non familier par rapport à leur culture. Le groupe d'origine espagnole effectuait la même tâche. De plus, la moitié des sujets dans chaque groupe recevait un texte sous une forme familière et l'autre moitié, un texte sous une forme non familière. Dans la forme familière, l'organisation des parties du texte suivait l'ordre habituel du récit et dans la forme non familière, l'organisation ne suivait pas cet ordre. Les résultats montrent que des textes incluant une structure textuelle familière et un contenu culturel connu favorisent la compréhension textuelle des apprenants. Les résultats dans les conditions mixtes, un contenu culturel connu et une forme non familière, ou l'inverse, suggèrent que les schémas culturels ont une influence plus importante que les schémas formels lors du processus de lecture en LE. Nous pouvons supposer que les schémas culturels ont influencé le processus de lecture dans le sens où les apprenants pouvaient interpréter le texte de l'autre culture d'une façon biaisée, en essayant d'attribuer une signification proche de celle de leur propre culture.

En ce qui concerne l'acquisition de la compétence sociolinguistique en L2, [Ranney \(1992\)](#), [Dewaele & Wourm \(2002\)](#) et [Dewaele \(2002a,b\)](#) s'appuient sur la notion de *scripts*. Selon [Ranney \(1992\)](#) les scripts sont un type spécifique de schéma. Ils regroupent les savoirs pertinents aux différentes tâches et actions accomplies lors d'une activité, comme les différentes procédures mises en œuvre pour réserver une table au restaurant, une consultation médicale, etc. Ces procédures sont soumises aux contraintes spécifiques des normes, et aux rôles sociaux de chaque culture. L'auteure affirme que les scripts et les schémas sont importants dans la compréhension des tâches et des événements. Ils permettent d'inférer et d'interpréter l'intention communicationnelle du discours, dans un contexte spécifique. De cette façon, les schémas et les scripts liés aux connaissances culturelles des apprenants peuvent avoir un effet soit positif soit négatif dans l'interprétation des nouvelles situations culturelles en langue cible.

16. Activité dans laquelle l'étudiant, qui a lu un texte, va le raconter avec ses propres mots.

3.3. SCHÉMAS COGNITIFS DANS L'ACQUISITION

En comparant des natifs américains à des apprenants de l'anglais d'origine Hmong (un peuple d'Asie originaire des régions montagneuses du sud de la Chine), [Ranney \(1992\)](#) analyse l'influence des schémas et des scripts sur la représentation d'une consultation médicale aux États-Unis. L'auteure affirme que le discours médical est structuré par une série de régularités concernant les pratiques langagières et les informations échangées entre le patient et le médecin. Dans ce contexte, même à l'intérieur d'une culture, il peut y avoir des problèmes de communication. Ces problèmes sont dus par exemple à la domination du discours du médecin à l'égard de celui du patient, ou encore à des croyances différentes sur les causes des problèmes médicaux. Dans le cas d'échanges entre médecins et patients de cultures éloignées, les problèmes de communication sont encore plus probables. Ranney explique que les patients de la culture Hmong considèrent la maladie d'un point de vue ésotérique. Ils font appel à des guérisseurs traditionnels et traitent leur problème avec des plantes et des sessions chamaniques. De cette façon, certains Hmong vivant aux États-Unis s'opposent à des pratiques comme la chirurgie et l'autopsie. Compte tenu de ces différences, Ranney a voulu comprendre dans quelle mesure la perception des apprenants, obtenue par les entretiens et l'analyse des scripts, pouvait influencer leurs actes de langage pendant leurs consultations médicales. Quatre tâches ont été exécutées à cette fin : une tâche d'élicitation libre d'un script, une tâche d'élicitation avec des indices, un entretien sur les normes d'interaction ainsi qu'un jeu de rôle. Dans la première tâche, les sujets devaient décrire comment se passe selon eux une visite médicale typique. L'objectif était d'obtenir les stéréotypes et les scripts des apprenants sur ce type d'interaction. Dans la deuxième tâche, des indices à propos de la façon dont se déroule une consultation ont été présentés de façon séquentielle afin de permettre aux étudiants de compléter les scripts. Dans la troisième, un entretien libre a été mené afin de mettre en évidence les normes culturelles et les attitudes des apprenants vis-à-vis de la visite médicale, ainsi que d'autres aspects des scripts, comme le rôle des patients, l'objectif de l'interaction et les normes du langage. Enfin, la dernière tâche était un jeu de rôle qui concernait des actes de langage spécifiques utilisés lors des consultations médicales, par exemple les actes de langage concernant l'acceptation ou le refus d'une chirurgie.

L'analyse des quatre tâches démontre que le groupe d'apprenants a une connaissance considérable des normes sociolinguistiques et discursives de la consultation médicale aux États-Unis, malgré leurs spécificités culturelles dans la perception des actes médicaux par rapport aux natifs. Par exemple, les scripts des natifs contiennent entre 4 et 21 éléments et les scripts des apprenants Hmongs contiennent entre 5 et 13 éléments. Cependant, certains de leurs scripts contenaient moins de détails que ceux des locuteurs natifs et étaient moins cohérents quant à l'ordre de présentation des tâches et des actions, ce qui suggère que les Hmongs présentent des scripts moins bien établis ou moins complets que les locuteurs natifs. Les résultats portant sur les entretiens et le jeu de rôle

montrent que les Hmong n'ont pas adopté les normes culturelles du pays de la langue cible. Alors que les natifs considèrent la consultation médicale comme étant une occasion pour obtenir des informations, ce qui implique un comportement approprié du patient consistant à poser des questions et à utiliser un langage informel, les apprenants montrent une certaine ambivalence. En comparaison avec ce qui se passe chez les Américains, les actes de langage des Hmongs sont plus formels du fait d'une perception également plus formelle du rapport entre médecin et patient.

De la même façon, les travaux de Dewaele (2002b) puis Dewaele & Wourm (2002) mettent en évidence l'existence de schémas incomplets caractérisant la compétence sociopragmatique en L2. Les auteurs analysent l'usage des pronoms d'allocution *tu* et *vous* chez des apprenants de FLE et chez des francophones natifs. Au total, 30 femmes et 23 hommes, étudiants du département de français à Birkbeck College, Université de Londres, ont participé à l'étude. Parmi les participants, 8 étaient des francophones natifs. Il a été demandé aux participants d'interviewer un partenaire du groupe et ensuite de se faire interviewer par lui. L'objectif était de susciter de façon la plus naturelle possible des questions spontanées afin d'inciter les apprenants à utiliser les pronoms d'adresse. Une liste avec les thématiques à traiter était remise aux participants et chaque enregistrement durait 15 minutes. L'analyse des interactions révèle que les non-natifs tutoient significativement moins souvent que les natifs. En outre, chez les non-natifs, les auteurs mettent en évidence l'alternance entre *tu* et *vous* lors d'une même interaction, ce qui est très rare ou non observé chez les natifs. Les auteurs soutiennent que les apprenants en milieu guidé possèdent des schémas et des scripts incomplets et que la raison de la variation observée est due à cette incomplétude. Pour les auteurs, ces lacunes sont liées au manque d'informations sur les différences sémantiques entre les deux pronoms et sur la compréhension de leur caractère variable selon le contexte. Ils concluent que « tant que la représentation conceptuelle dans le schéma ou le script est absente ou incomplète, on peut s'attendre à un certain degré de variation "libre" dans le choix du pronom » (*ibidem*, p.136).

Les deux recherches que nous venons de présenter mettent en lumière le fait que les apprenants ne disposent pas, en LE, de schémas et de scripts suffisamment complets pour adapter leurs usages linguistiques à différents contextes sociaux (par exemple, la formalité d'une consultation médicale ou la familiarité avec l'interlocuteur pour le choix entre *tu* et *vous*). Plus précisément, l'écart entre la production langagière des natifs et des non-natifs serait dû à des lacunes dans la façon de se représenter l'usage des variantes et des variétés. Cependant, d'autres facteurs liés à la spécificité des schémas peuvent être envisagés. Par exemple, d'après Kasper (2001), les études sur l'acquisition de la compétence pragmatique montrent que les apprenants s'appuient sur les connaissances pragmatiques universelles et sur les connaissances spécifiques de leur langue maternelle pour construire

3.4. PROBLÉMATIQUE

leur compétence pragmatique en langue cible. Nous pouvons donc supposer que les schémas culturels et sociolinguistiques liés à la langue d'origine ainsi que d'autres schémas plus universels sont à l'œuvre dans la construction des schémas sociolinguistiques en langue cible.

Les schémas que nous envisageons dans notre étude sont des schémas moins généraux que des schémas pragmatiques ou culturels évoqués par les auteurs que nous venons de citer. Plus précisément, ce que nous appelons schéma se réfère au travail de [Buson et al. \(2018\)](#) sur la façon dont les locuteurs natifs ou non-natifs classent des variantes sociolinguistiques par rapport à leur valeur socio-indexicale. Ainsi, comme nous l'avons vu au chapitre 2, à la section 2.1.3, [Buson et al. \(2018\)](#) émettent l'hypothèse que les locuteurs construisent au moins deux types de schémas. D'une part, des schémas concernant les usages standard et les situations formelles, à travers lesquels les locuteurs mettent en relation les variantes sociolinguistiques correspondantes de différents niveaux linguistiques (phonologie, syntaxe, lexique, etc.) et leur ordre socio-indexical ou leur contexte d'usage; d'autre part, des schémas concernant les situations non formelles et les usages non standard qui relient des variantes de cette orientation sociolinguistique de différents niveaux et qui les mettent en relation avec la valeur socio-indexicale et leur contexte d'usage. Une des questions principales que sous-tend notre thèse est de savoir si les apprenants construisent des schémas du même type et quels sont les facteurs qui influencent leur construction.

3.4 Problématique

La difficulté du développement de la compétence sociolinguistique en LE porte notamment sur la complexité des processus cognitifs qui la sous-tendent. En effet, la composante sociolinguistique dépend à la fois de la mise en œuvre des mécanismes cognitifs de la perception sociale, et de la construction des savoirs sociaux. La complexité réside dans le fait que les apprenants de LE doivent non seulement être capables de percevoir les différences sociales liées au langage, mais aussi être capables de les interpréter et de leur donner du sens, alors qu'ils disposent déjà de ces connaissances dans leur langue native.

Le locuteur natif maîtrise le réseau d'associations entre connaissances sociales et connaissances linguistiques qu'il forme depuis sa naissance. Cependant, le cas de l'apprenant d'une LE est différent. S'il ne fait pas de doute qu'il a construit un tel réseau de connaissances dans sa culture native, il doit transposer cette compétence au contexte d'apprentissage de la langue cible. Mais comment un apprenant peut-il transposer cette capacité à la LE, s'il n'a pas les mêmes repères sociaux que

les natifs ?

Comme nous l'avons évoqué, le [Conseil de l'Europe \(2001\)](#) établit que l'enseignement d'une langue seconde doit porter sur les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Ces objectifs impliquent un apprentissage au-delà de la phonologie, du lexique et des règles grammaticales : les apprenants doivent acquérir une flexibilité sociolinguistique permettant des échanges en langue cible, dans des contextes divers. Cependant, comme nous l'avons vu, plusieurs études montrent que, comparés aux natifs, les apprenants utilisent davantage les variantes sociolinguistiques formelles dans différentes situations de communication ([Regan, 1995, 1996, 1997](#); [Dewaele & Regan, 2002](#); [Mougeon et al., 2002](#); [Howard, 2012](#); [Compernelle, 2013](#)). Sur le plan stylistique, certains auteurs affirment que l'écart entre la production des natifs et celle des apprenants résulte du fait que ces derniers sont « monostyles » ([Dewaele & Regan, 2002](#)). Sur le plan cognitif, des études montrent que les apprenants disposent de schémas et de scripts sociolinguistiques incomplets ou absents en LE ([Ranney, 1992](#); [Dewaele & Wourm, 2002](#)).

Pour mieux comprendre comment les apprenants de LE construisent leur compétence sociolinguistique, il nous semble important de saisir deux aspects fondamentaux de leur acquisition :

1. la façon dont ils mémorisent et organisent cognitivement les variantes sociolinguistiques en langue cible,
2. la signification sociale qu'ils attribuent aux variétés.

En effet, en explorant l'organisation du schéma cognitif des apprenants, nous pouvons comprendre comment ces derniers se représentent cognitivement les variables sociolinguistiques, et comment certains facteurs sont susceptibles d'influencer la création de ces schémas. La mise en place de ces schémas semble être une étape obligatoire dans la construction de leur compétence sociolinguistique en LE.

En ce qui concerne le jugement social, comme évoqué en 1.2.1 et en 2.3, plusieurs études en langue maternelle montrent que les natifs jugent de façon différente le même locuteur selon la variété sociolinguistique ou les variantes qu'il emploie. Il nous reste à savoir si les apprenants associent l'utilisation des variantes avec des paramètres sociaux (par exemple l'utilisation d'une variante formelle rare, comme le « ne » de négation, à un parler « correct » ou surveillé). De plus, nous pouvons nous demander si d'autres facteurs, tels que les schémas de contenu associés à la culture d'origine des apprenants influent sur leurs jugements en L2.

3.4. PROBLÉMATIQUE

Plus précisément, nos trois objectifs principaux correspondent à trois questions :

1. Comment les variantes sociolinguistiques sont-elles organisées cognitivement chez les apprenants ? Est-ce que les apprenants, comme sans doute les natifs (Buson et al., 2018), associent dans un même schéma des variantes de différents niveaux linguistiques et qui partagent les mêmes types de valeurs socio-indexicales (standard et formel) ?
2. Dans quelle mesure les apprenants d'une LE jugent-ils les variantes sociolinguistiques de la même façon que les natifs de cette LE ? Par exemple, des apprenants anglophones jugent-ils les variantes sociolinguistiques du français de la même façon que les Français natifs ?
3. Dans quelle mesure les apprenants d'origines culturelles diverses jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques de la LE ? Par exemple, des apprenants anglophones et sinophones jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques du français ? Dans quelle mesure des différences éventuelles entre ces deux groupes d'apprenants résultent-elles des schémas de contenu culturel spécifique de leurs cultures respectives ?

La première étude, que nous nommerons « Étude sur les schémas sociolinguistiques en langue étrangère », s'appuie sur une tâche de répétition. Nous avons utilisé la tâche de répétition sociolinguistique (désormais TRS) de Buson et al. (2014, 2018). Cette tâche est fondée sur le phénomène de restauration sociolinguistique, par lequel le locuteur natif rend homogène un énoncé qu'il doit répéter et qui contient des variantes sociolinguistiques contradictoires, standard et non standard. La TRS a pour but de faire produire de telles restaurations, ce qui suggère qu'une représentation cohérente des variétés, par exemple un schéma, influence le processus d'homogénéisation des énoncés répétés. Afin de savoir si les apprenants disposaient de schémas identiques, nous avons fait passer la TRS aux étudiants, dont 24 anglophones et 44 sinophones. Les objectifs, les hypothèses et la description du protocole de recueil des données de cette étude seront présentés dans la Partie II de ce document, précisément au chapitre 4. L'analyse de la TRS et les résultats figureront dans le chapitre 6. Évidemment cette première étude vise à répondre à la question 1, concernant la construction des schémas sociolinguistiques chez les natifs.

La deuxième étude, que nous nommerons « Étude sur le jugement social en langue étrangère », est un test de réaction subjective, consistant en un questionnaire précédé d'un bref entretien. Ce test a été soumis à des étudiants de FLE et à titre de comparaison à des francophones natifs. Nous nous sommes basée sur le questionnaire de jugement proposé par Campbell-Kibler (2008), questionnaire que nous avons adapté pour élaborer cette étude. Nous avons réalisé des entretiens auprès de 88 natifs, et de 81 étudiants de FLE, dont 40 anglophones et 41 sinophones. Les objectifs, les hypothèses

et le protocole du recueil des données de cette étude seront présentés dans la Partie III de ce manuscrit, aux chapitres 8 et 9 . L'ensemble des résultats concernant cette partie figureront dans le chapitre 10. Évidemment, l'objectif de cette second démarche empirique est de répondre à la question 2 - comparaison du jugement sociolinguistique chez les natifs et non-natifs - et à la question 3 - influence de la culture d'origine par comparaison entre les sinophones et les anglophones.

Deuxième partie

Schémas Sociolinguistiques en Langue Étrangère

Chapitre 4

Objectifs, hypothèses et méthodologie du recueil des données de l'étude sur les schémas sociolinguistiques en langue étrangère

Ce chapitre ouvre la deuxième partie de cette thèse qui est destinée à répondre à notre première question de recherche : Comment les variantes sociolinguistiques sont-elles organisées cognitivement chez les apprenants ? Est-ce que les apprenants, comme sans doute les natifs (Buson et al., 2018), associent dans un même schéma des variantes de différents niveaux linguistiques et qui partagent les mêmes types de valeurs socio-indexicales (standard et formel). Le but est de présenter les objectifs et les hypothèses concernant l'étude sur les schémas sociolinguistiques. Nous voulons également détailler la méthodologie adoptée pour le recueil des données.

Notre travail fait partie d'une étude de recherche développée au sein du Laboratoire Lidilem, à l'Université Grenoble Alpes. Elle vise à explorer les représentations cognitives des variétés sociolinguistiques, notamment à examiner si ces représentations sont cohérentes, c'est-à-dire si elles établissent une distinction nette entre les variétés. Notre travail vient donc contribuer au développement de cette thématique, en examinant l'existence et la structure des schémas sociolinguistiques lors de l'acquisition d'une LE.

Pour mener à bien la collecte des données, nous avons sollicité les étudiants de Master 1 inscrits

au cours *Recueil et traitement des données langagières*, assuré par Jean-Pierre Chevrot, dans le cadre du *Master Sciences du Langage*. L'introduction de notre travail dans le parcours des étudiants a eu pour but de faire le lien entre la théorie et la pratique, contribuant ainsi à leur formation en qualité de futurs chercheurs.

Après que nous leur ayons exposé en détail la problématique et la logique de l'expérimentation, les étudiants avaient pour tâche de la mettre en œuvre auprès de deux sinophones et de deux anglophones ayant un niveau de français intermédiaire ou avancé. Les détails de la procédure expérimentale seront décrits plus loin à la section 4.3.2.

4.1 Objectifs

La compétence sociolinguistique est définie comme « la capacité à reconnaître et à produire un langage socialement adapté selon le contexte » (Lyster, 1994a, p.263). Le développement de cette compétence en LE dépend de l'agencement de savoirs¹ de natures diverses, notamment linguistique et sociale. L'apprenant doit acquérir ce que Gadet (2007) nomme la « souplesse sociolinguistique », afin de pouvoir échanger dans différents contextes.

Comme nous l'avons évoqué, les études basées sur l'approche cognitive de l'acquisition des langues étrangères montrent que les apprenants disposent de schémas sociolinguistiques incomplets dans la langue cible (Ranney, 1992; Dewaele & Wourm, 2002). Cependant d'autres travaux indiquent que les apprenants se basent sur leurs schémas construits en langue maternelle et qu'ils les modifient durant l'acquisition d'une deuxième langue (Kasper, 2001). En outre, il s'avère que l'exécution par les apprenants de certaines tâches, comme les tâches de lecture dans la langue cible, est influencée par les schémas culturels de ces derniers (Johnson, 1981; Carrell, 1990). En transposant cette idée à notre étude, nous pouvons envisager la possibilité que la perception des différences sociolinguistiques dans la langue cible soit affectée par les schémas culturels des apprenants, qu'il s'agisse de schémas construits à partir de la langue cible, ou de schémas transférés à partir de leur langue première.

L'objectif de cette étude est de savoir :

1. si les étudiants de langues étrangères construisent des schémas sociolinguistiques associés

1. Cf. Chapitre 3, section 3.1.1.

aux variantes standard ou non standard lors de leur apprentissage.

2. comment sont organisées cognitivement les variantes sociolinguistiques. Des variantes sociolinguistiques de différents niveaux linguistiques mais partageant les mêmes types de valeurs socio-indexicales sont-elles associées entre elles par les apprenants ?
3. si l'organisation cognitive des variantes sociolinguistiques dépend de la langue ou de la culture d'origine des apprenants.

En d'autres termes, nous voulons savoir :

- si les apprenants se représentent une catégorie de variantes standard et une autre catégorie de variantes non standard,
- si des variantes de différents niveaux linguistiques sont classées dans ces deux catégories (par exemple, si la catégorie non standard inclut la non-réalisation de la liaison facultative, du niveau phonologique, et le remplacement du pronom relatif standard "dont" par le pronom relatif non standard "que", du niveau morphologique),
- si la formation de ces classifications dépend de l'origine culturelle et linguistique des apprenants.

Dans notre travail, nous voulons également mettre en évidence l'influence éventuelle des facteurs extra-linguistiques. Plus spécifiquement, nous voulons savoir si l'âge des apprenants, le temps de séjour en France, le temps d'études en langue française, le niveau de français des apprenants, le sexe des apprenants et les moyennes d'autoévaluation sur compétences orales et écrites influent sur la construction des schémas dans la langue cible. Nous détaillerons ces variables dans la section 4.5.

4.2 Hypothèses

Comme nous l'avons vu à la section 2.1.3, le travail de [Buson et al. \(2014, 2018\)](#) montre que lors d'une tâche de répétition, les natifs ont tendance à ajouter ou à supprimer une variante dans un énoncé afin d'en restaurer l'homogénéité sociolinguistique. Comme nous l'avons vu², ce phénomène, appelé *Restauration Sociolinguistique* ([Buson, 2009](#); [Buson & Billiez, 2013](#)), suggère l'existence de schémas sociolinguistiques cohérents chez les natifs.

2. Cf. page 40.

4.2. HYPOTHÈSES

Il est probable que la construction de schémas sociolinguistiques cohérents dépende de l'exposition répétée à des informations sociales liées à des informations linguistiques. Nous pouvons donc avancer que les étudiants de langues étrangères, lors d'une acquisition en milieu naturel, construisent des schémas sociolinguistiques proches à ceux des natifs.

Plus précisément, nous nous attendons à ce que la construction des schémas soit soumise au type d'input auquel l'apprenant est exposé. Les apprenants majoritairement exposés à l'input de professeurs de langue, dans un cadre institutionnel, connu pour être formel (Mougeon et al., 2002; Gautier, 2016) pourraient privilégier la construction de schémas rendant compte du standard et associant des variantes standard avec des contextes d'usage ou des informations sur les locuteurs qui les emploient. Inversement, les apprenants exposés à l'input constitué par des interactions quotidiennes avec des natifs qui utilisent des styles différents, auraient tendance à construire aussi bien des schémas standard que des schémas non standard. En ce qui concerne les apprenants en séjour d'étude, la conséquence de ces suppositions est que la construction de schémas linguistiques dans la langue cible dépend de la constitution de leur réseau social dans le pays d'accueil. Comme nous l'avons vu, Gautier & Chevrot (2012) et Gautier (2016) ont montré que l'usage des variables sociolinguistiques chez les apprenants est directement relié à leur réseau social. Les apprenants fréquentant davantage les locuteurs natifs ont tendance à plus utiliser les variantes sociolinguistiques non standard. Par ailleurs, cette tendance augmente au cours de leur séjour d'études en France. Ces résultats sont cohérents avec l'idée que les apprenants qui fréquentent le moins les natifs, et qui sont donc soumis essentiellement à l'input des professeurs de langue, construisent surtout des représentations des usages standard de la langue cible. Inversement, ceux qui fréquentent des natifs élaboreraient des schémas des usages standard et non standard de la langue cible.

D'autre part, nous nous attendons à ce que la structure des schémas sociolinguistiques dépende de la langue et de la culture d'origine des apprenants. Comme nous l'avons évoqué dans le Chapitre 3, section 3.3, les études sur l'acquisition de la lecture mettent en évidence l'influence des schémas socio-culturels dans la compréhension des textes en LE. Il est donc probable que des schémas socio-culturels hérités de la langue et de la culture d'origine influencent également la construction de schémas sociolinguistiques en langue cible.

Compte tenu des éléments présentés, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants en séjour d'étude dans le pays de la langue cible construisent des schémas sociolinguistiques cohérents de cette langue.
- Les apprenants qui fréquentent de nombreux francophones dans des situations variées (cours,

soirées, loisirs) possèdent, tout comme les natifs, des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard et des usages non standard et de leur valeur socio-indexicale.

- Les apprenants qui ont un réseau social fermé sur leur propre communauté linguistique et qui sont essentiellement exposés au français de leur professeur de langue dans le cadre de la classe ont construit des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard.
- S'il est exact que la nature des schémas socioculturels de la langue d'origine influence les représentations de la langue cible, les schémas sociolinguistiques devraient être différents chez les apprenants sinophones et chez les apprenants anglophones.

Pour tester ces hypothèses, nous nous sommes appuyés sur la TRS, proposé par [Buson et al. \(2014, 2018\)](#). Nous avons appliqué ce test à deux groupes d'étudiants, l'un d'origine sinophone et l'autre d'origine anglophone. Si le phénomène de restauration sociolinguistique (RS) existe chez ces apprenants de FLE, alors nous aurons un indice du fait qu'ils construisent des schémas sociolinguistiques. De la même façon que chez les natifs, lors de l'écoute des phrases, les variantes les plus fréquentes dans l'énoncé entendu devraient activer le schéma correspondant et favoriser la restitution des variantes cohérentes avec le contexte linguistique.

Dans cette perspective, et en reprenant le protocole d'expérimentation auprès des natifs, nous nous proposons de présenter aux étudiants un ensemble de 24 énoncés répartis de la façon suivante :

- a) Variantes standard dans un contexte linguistique formel (énoncé homogène)
- b) Variante non standard dans un contexte linguistique formel (énoncé non homogène)
- c) Variantes non standard dans un contexte linguistique informel (énoncé homogène)
- d) Variante standard dans un contexte linguistique informel (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 constater davantage de modifications lors de la répétition d'énoncés non homogènes. Autrement dit, en répétant les phrases de type « b » et « d », les apprenants devraient les rendre homogènes en remplaçant la variante non compatible avec le contexte par la variante compatible. Par exemple, en répétant un énoncé incluant une variante non standard dans un contexte linguistique formel, les apprenants devraient remplacer cette variante non standard par une variante standard.

4.3 Test de répétition sociolinguistique

La TRS, proposé par [Buson et al. \(2014, 2018\)](#), est basé sur la répétition immédiate d'une structure cible qui a été reprise telle quelle dans notre étude. Cette technique implique une relation entre le système de traitement du langage et le système de mémorisation. En effet, selon [Bley-Vroman & Chaudron \(1994\)](#), la tâche de répétition comprend 4 phases³ :

1. Compréhension de la parole : les sujets entendent les entrées et les traitent.
2. Élaboration d'une représentation de l'énoncé entendu.
3. Mémorisation : la représentation élaborée est conservée dans la mémoire à court terme.
4. Production : les sujets formulent une phrase en fonction de la représentation à laquelle ils ont accédé.

Dans le cadre de la tâche de RS, les sujets écoutent et répètent des énoncés formels et informels, homogènes ou non homogènes du point de vue de la cohérence sociolinguistique. Un énoncé formel inclut une majorité de variantes de niveau lexical, syntaxique et phonologique convergeant vers le standard. Inversement, un énoncé informel présente une majorité de variantes convergeant vers le non standard, également de niveau lexical, syntaxique et phonologique. Dans un énoncé homogène, qu'il soit formel ou informel, toutes les variantes sociolinguistiques sont cohérentes par leur orientation indexicale. Par exemple, dans un énoncé formel homogène, les liaisons facultatives sont réalisées, la particule négative du "ne" de négation est présente et le lexique inclut des termes recherchés, etc. Dans un énoncé non homogène, qu'il soit formel ou informel, une seule variante ne converge pas avec le reste de l'énoncé. Par exemple, dans un énoncé formel non homogène, une seule variante cible non standard s'oppose à la majorité des variantes qui sont standard.

Le test est composé de 24 énoncés dont 6 énoncés formels homogènes (FH), 6 énoncés formels non-homogènes (FnH), 6 énoncés informels homogènes (IH) et 6 énoncés informels non homogènes (InH). Dans chaque groupe de six énoncés, les variables sociolinguistiques, dont on observera la modification lors de la répétition, appartiennent à trois niveaux linguistiques différents : deux variables du niveau morphosyntaxique, deux variables du niveau phonologique et deux variables du niveau discursif. En ce qui concerne le choix des particules discursives considérées

3. Notre traduction de l'original : 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 ([Bley-Vroman & Chaudron, 1994](#), p.247).

comme formelles ou informelles, nous en parlerons davantage au Chapitre 5, à la section 5.1.3. L'ensemble des variables et des variantes correspondantes est détaillé dans le tableau 4.1.

Niveau Linguistique	Variables	Variante Standard	Variante Non Standard
Morpho-syntaxe	« Ne » de négation Pronom relatif lié à "de"	Réalisé Pronom relatif "dont"	Non réalisé Pronom relatif "que"
Phonologie	Liaison facultative /l/ dans le pronom clitique « il »	Réalisé Réalisation du /l/	Non réalisé Suppression du /l/
Discours	Particules considérées formelles Particules considérées informelles	Euh non, oui bon -	- Oh mais, hein

TABLE 4.1 – Variables sociolinguistiques utilisées dans la tâche de répétition

4.3.1 Les énoncés

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 répondre à deux questions. Premièrement, ils devaient évaluer si la locutrice enregistrée avait surveillé son langage ou non. Deuxièmement, ils devaient estimer sur une échelle de 0 à 4 le degré de certitude vis-à-vis de leur jugement (0 indique « pas sûr » et 4 « tout à fait sûr »).

En ce qui concerne les énoncés conçus comme informels, les résultats montrent qu'ils sont jugés comme informels par presque tous les étudiants, soit 95% des juges (petite variabilité entre 92 et 100% selon les énoncés). Le taux moyen de certitude pour ces énoncés est de 3,73/4. En ce qui concerne les énoncés formels, les résultats montrent que le taux de jugement en faveur de la formalité des énoncés est de 85% (la variabilité des jugements se situe entre 53% à 98% selon l'énoncé en question). Le taux moyen de certitude pour ces énoncés est de 3,23/4. Au vu des deux moyennes et malgré la variabilité en ce qui concerne les énoncés formels, cette vérification nous permet de dire que globalement, les énoncés sont bien catégorisés en cohérence avec le test.

Les énoncés homogènes

Les 12 énoncés homogènes sont composés par des séquences dans lesquelles toutes les variantes sociolinguistiques convergent vers la même valeur socio-indexicale, formelle ou informelle. Par exemple, dans les énoncés formels toutes les liaisons facultatives sont réalisées, le « ne » de négation est maintenu, le lexique est formel, tous les phonèmes sont articulés, etc. Le tableau 4.2 montre l'ensemble des phrases homogènes utilisées dans notre expérimentation, que leur orientation globale soit formelle ou informelle. Les variantes cibles du test dont nous attendons une modification en fonction du contexte sont mises en évidence en gras dans le texte.

Formel homogène 1	Nous ne connaissons même pas le président de cette association.	morpho- syntaxe	Ne de négation présent
Formel homogène 2	Je m'interroge sur la façon dont ils conçoivent l'enseignement en général.	morpho- syntaxe	Pronom relatif dont
Formel homogène 3	C'esT un pays accueillant où il ferait certes bon vivre.	phonologique	"liaison facultative réalisée après "c'est"
Formel homogène 4	Étant donné qu' il travaille à l'hôpital, démissionner es T une décision délicate.	phonologique	/l/ maintenu
Formel homogène 5	De plus, euh non , certains articles évoquaient plutôt une restructuration.	pragmatique	Particule discursive formelle
Formel homogène 6	Oui bon , la situation est certes éminemment complexe.	pragmatique	Particule discursive formelle
Informel homogène 1	Tu ø vas pas mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?	morpho- syntaxe	Omission de la particule de négation
Informel homogène 2	Nan c(e) que j(e) te parlais t(ou)t à l'heure, c'(é)tait un aut(re) plan foireux.	morpho- syntaxe	Pronom relatif que au lieu de dont
Informel homogène 3	C'est un appart avec un pote (il) y a pas la télé.	phonologique	liaison facultative après "c'est" non réalisée
Informel homogène 4	Alors i(l) regarde le truc et dit oh mais c'est quoi ça ?!	phonologique	/l/ non maintenu
Informel homogène 5	Écoute t(u) es vachement sympa merci hein .	pragmatique	Particule discursive informelle
Informel homogène 6	Oh mais lui pour s'en remett(re) franch(e)ment ça été chaud.	pragmatique	Particule discursive informelle

TABLE 4.2 – Énoncés homogènes

Les énoncés non-homogènes

Les 12 énoncés non homogènes sont composés de séquences dans lesquelles une variante sociolinguistique est en désaccord avec les autres variantes présentes dans l'énoncé. Par exemple,

4.3. TEST DE RÉPÉTITION SOCIOLINGUISTIQUE

dans l'énoncé *Informel non homogène 1* (voir le tableau 4.3) le "ne" de la négation est réalisé mais on note la présence du marqueur discursif non formel "Ouais bein", l'utilisation de termes non standard (le gars) et l'élision de schewa ("franc(e)ment, l(e) choix"). Le tableau 4.3 montre l'ensemble des phrases non homogènes utilisées dans notre expérimentation que leur contexte général soit formel ou informel. Les variantes cibles, dont nous attendons une modification en fonction du contexte, sont mises en évidence en gras dans le texte.

Formel non homogène 1	C'est un prix symbolique même si le gouvernement ø veut pas parler de gratuité.	morpho- syntaxe	Omission de la particule de négation
Formel non homogène 2	L'écueil majeur concerne la manière qu' on enseigne l'informatique à l'école.	morpho- syntaxe	Pronom relatif "que" au lieu de "dont"
Formel non homogène 3	Certes les débordements dans l'hémicycle étaient inévitables .	phonologique	"liaison facultative après "étaient" non réalisée"
Formel non homogène 4	Pour subvenir à ses besoins, bien entendu, i(l) faut d'autres sources de revenus.	phonologique	/l/ non maintenu
Formel non homogène 5	Nous pouvons sans doute nous y soustraire hein .	pragmatique	Particule discursive informelle
Formel non homogène 6	Oh mais aujourd'hui les gens ne se marient plus à 25 ans à moins d'y être contraints.	pragmatique	Particule discursive informelle
Informel non homogène 1	Ouais bein le gars i(l) n' avait pas franch(e)ment l(e) choix au final.	morpho- syntaxe	Ne de négation présent
Informel non homogène 2	Essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri dont t(u) as parlé l'aut(re) fois.	morpho- syntaxe	Pronom relatif "dont" au lieu de "que"
Informel non homogène 3	C'esT un sale gosse j(e) te jure il est grave.	phonologique	"liaison facultative réalisée après "c'est"
Informel non homogène 4	Ouais i(l) bosse tout l(e) temps c'est abusé.	phonologique	/l/ maintenu
Informel non homogène 5	Euh non en vrai j'avais bien les boules de pas capter ses questions.	pragmatique	Particule discursive formelle
Informel non homogène 6	Oui bon en même temps comment i(l) s(e) galère avec sa meuf.	pragmatique	Particule discursive formelle

TABLE 4.3 – Énoncés non homogènes

4.3.2 Le protocole du test

Nous avons récupéré le matériau linguistique conçu par [Buson et al. \(2014, 2018\)](#). Pour réaliser ce matériau, ces auteurs ont fait enregistrer les énoncés 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. Comme [Buson et al. \(2014, 2018\)](#) nous avons entièrement automatisé la passation de la tâche, grâce à l'utilisation du logiciel E-prime. Les productions des sujets pendant la passation ont été enregistrées *via* un dictaphone. Tout d'abord, les sujets sont invités à écouter l'un des 24 énoncés détaillés dans les tableaux 4.2 et 4.3. Cet énoncé est choisi de façon aléatoire par le logiciel. Ensuite, les sujets doivent lire mentalement un nombre affiché sur l'écran de l'ordinateur. Ce numéro est lui aussi choisi par le logiciel de façon aléatoire. Par la suite, les sujets doivent répéter à haute voix le nombre affiché suivi de l'énoncé entendu. Cette étape impose un délai de répétition de trois secondes entre l'énoncé entendu et la répétition des phrases. Ce délai laisse place à la possibilité de reconstitution de l'énoncé entendu à partir de l'influence du schéma sociolinguistique opérant.

Lors de l'expérimentation, sur le premier écran, les sujets lisaient la consigne suivante, élaborée par [Buson et al. \(2018\)](#) :

Vous allez entendre des phrases (écran blanc). Après chaque phrase entendue, un nombre va apparaître. Dites-le à haute voix. Quand le nombre disparaît, répétez la phrase le plus fidèlement possible (écran noir). Soyez très attentif, vous n'entendrez chaque phrase qu'une seule fois. Parlez bien en face du micro. Pour commencer et pour passer à la phrase suivante, appuyez sur la touche "ESPACE".

Puis la tâche commençait et durait en moyenne 7 minutes.

4.4 Questionnaire socio-démographique

L'apprenant contacté est invité à lire et signer le formulaire de consentement. Il répond également à un questionnaire socio-démographique que nous avons conçu. Ce questionnaire⁴ est divisé en deux parties. La première porte sur le réseau social de l'apprenant et vise à repérer des informations sur le nombre de contacts établis pendant son séjour. Les sujets doivent lister tous leurs

4. Le questionnaire est disponible de façon intégrale dans l'annexe A.

contacts établis en France en remplissant un tableau dans lequel ils notent les initiales du nom et du prénom pour chacun de leur contact (par exemple, "C.M." pour *Calen, Marie*), le lieu de rencontre avec ces personnes (par exemple, à l'université, pendant les loisirs, etc.) et la fréquence des rencontres (par exemple, une fois par semaine, deux fois par semaine, etc.). Ils doivent également noter quelles langues ils parlent avec leur contact (par exemple, anglais ou français).

Les questions posées dans la deuxième partie de ce questionnaire visent à repérer le niveau de français des étudiants, leur durée d'étude en langue française, ainsi que la durée de leurs séjours en France. Dans cette partie, les étudiants ont été invités à auto-évaluer leur niveau de français dans quatre compétences, à savoir la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Ils ont auto-évalué leur propre niveau pour chacune de ces compétences sur une échelle allant de 1 (pas bon) à 6 (très bon). Les données issues de cette partie du questionnaire sont présentées dans le tableau 4.5.

4.5 Profil de l'échantillon

Notre expérimentation a été menée auprès de 66 étudiants étrangers. Ces étudiants, originaires de différentes nationalités, avaient en commun le fait d'appartenir à l'une des deux grandes communautés étudiantes qui vivent à Grenoble pour y faire leurs études : la communauté anglophone et la communauté sinophone. Le tableau 4.4 montre la répartition des étudiants selon leur nationalité. Au total, 24 étudiants anglophones et 42 étudiants sinophones ont participé à cette étude.

Communauté	Nationalité	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Anglophone 24	Britannique	7	10,6%
	Américaine	16	24,2%
	Australienne	1	1,5%
Sinophone 42	Chinoise	41	62,1%
	Taiwanaise	1	1,5%
Total		66	100%

TABLE 4.4 – Nationalité des apprenants de l'étude sur les schémas sociolinguistiques

Les sujets ayant participé à notre expérimentation sont en majorité des étudiants sinophones.

4.5. PROFIL DE L'ÉCHANTILLON

Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, pour mener à bien la collecte des données, nous avons sollicité les étudiants de Master 1. Ces derniers étaient pour la plupart d'origine sinophone, ce qui a eu pour résultat un nombre plus important d'enregistrements de personnes de même origine. La différence concernant le nombre de sujets d'origine sinophone et anglophone sera discutée dans le chapitre 5, à la section 6.2.1.

En ce qui concerne leur niveau d'étude, 58 apprenants faisaient leurs études à l'Université (entre licence et doctorat), dont 14 au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF), où ils apprenaient le FLE. Huit étudiants n'ont pas précisé leur niveau d'étude dans le questionnaire.

Pour mieux décrire les caractéristiques de l'échantillon, nous les séparerons en deux grands groupes en fonction de leur langue maternelle : d'une part les anglophones, d'autre part les sinophones. À partir de cette différenciation, nous présentons dans le tableau 4.5 les informations recueillies à travers le questionnaire socio-démographique. Ce tableau présente les informations concernant le sexe des étudiants, leur âge, la durée moyenne de leur séjour en France, la durée moyenne de leurs études en langue française, la moyenne de leur auto-évaluation en production orale (PO), en compréhension orale (CO), en production écrite (PE) et en compréhension écrite (CE), ainsi que le nombre d'étudiants ayant un niveau de langue B1, B2 ou C1.

Catégorie		Anglophones	Sinophones
Sexe	F	16 étudiants	21 étudiants
	M	8 étudiants	21 étudiants
Âge	Moy.	21 ans	24 ans
	Min.	19 ans	18 ans
	Max.	27 ans	33 ans
Durée de séjour	Moy.	2,8 ans	2,6 ans
Durée d'études	Moy.	8 ans	2,7 ans
Niveau de français	B1	3 étudiants	7 étudiants
	B2	14 étudiants	24 étudiants
	C1	7 étudiants	9 étudiants
Auto-évaluation (1 = pas bon) (6 = très bon)	PO	4,1/6	3,9/6
	CO	4,6/6	4,1/6
	PE	4/6	3,7/6
	CE	4,7/6	4,1/6

TABLE 4.5 – Description de l'échantillon analysé

On constate que les étudiants anglophones sont majoritairement des femmes, alors que les deux sexes sont équilibrés chez les sinophones. L'âge moyen est sensiblement le même dans les deux groupes : 21 ans pour les anglophones et 24 ans pour les sinophones. Il en est de même pour la durée de séjour : 2,8 ans et 2,6 ans respectivement. En revanche, la durée d'études du français est bien plus importante pour les anglophones que pour les sinophones, ce qui ne se manifeste pas dans les niveaux tels qu'évalués par le CECRL, puisque la grande majorité des étudiants anglophones et sinophones ont le niveau B2. Enfin, les auto-évaluations des étudiants anglophones sont légèrement supérieures à celles des étudiants sinophones. La méthodologie utilisée pour le traitement des données ainsi que les résultats de cette étude seront présentés respectivement dans les chapitres 5 et 6.

Chapitre 5

Méthodologie du traitement des données de l'étude sur les schémas sociolinguistiques en langue étrangère

Dans ce chapitre, nous présenterons la méthodologie du traitement des données utilisée pour analyser les réponses issues de la TRS. Ce chapitre est divisé en deux parties. Dans la première, nous présenterons les variables sociolinguistiques utilisées dans la TRS et nous passerons en revue les principales études en LE portant sur ces variables. Ensuite, dans la deuxième partie, nous présenterons la méthodologie adoptée pour analyser les données issues du test.

5.1 Présentation des variables sociolinguistiques cibles de la tâche de répétition

Le phénomène de RS (Buson, 2009; Buson & Billiez, 2013) peut être mis en évidence à partir de la TRS¹. Ce test a été conçu pour des locuteurs natifs et les variables sociolinguistiques ont été choisies en ce sens. La question qui se pose est de savoir si les variables sociolinguistiques sont aussi adéquates pour des locuteurs non natifs. Dans cette section, nous allons passer en revue succinctement les principales études en LE portant sur les variables sociolinguistiques utilisées

1. Cf. chapitre 4 à la section 4.3.

dans ce test.

5.1.1 Les variables phonologiques : la liaison facultative et le /l/ dans le cli-tique "il"

Le phénomène de la liaison consiste en la prononciation de la consonne finale du premier mot avec la voyelle initiale du mot suivant (*petit enfant* : [pətitãfã]). Les liaisons peuvent être de trois types. Les liaisons dites *obligatoires*, systématiquement réalisées par les natifs, les *interdites*, jamais ou quasiment jamais réalisées par les natifs, et les *facultatives* qui peuvent ou non être réalisées. En s'appuyant sur le classement de [Durand & Lyche \(2008\)](#), [Gautier \(2016\)](#) regroupe les différents contextes les plus fréquents de réalisation des liaisons facultatives chez les natifs francophones :

1. Après un nom pluriel (par exemple, *des langues /z/ étrangères*),
2. Après une forme du verbe avoir (par exemple, *ils ont /t/ un*),
3. Après une forme du verbe être (par exemple, *c'est /t/ un*),
4. Après une forme d'un autre verbe (par exemple, *il vient /t/ aussi*),

Seules les liaisons facultatives sont une variable sociolinguistique bien connue du français dont la réalisation varie selon des facteurs extralinguistiques. Dans notre travail, nous nous intéressons à ces facteurs². Pour cette raison, nous présenterons les tendances générales de son usage chez les locuteurs natifs et chez les apprenants de LE.

En langue maternelle, plusieurs facteurs influent sur la réalisation de la liaison facultative, notamment le genre des locuteurs, l'âge, la situation de communication et les facteurs d'ordre social. [De Jong \(1991\)](#) montre que les locuteurs issus de milieux favorisés réalisent davantage les liaisons facultatives en comparaison des locuteurs issus de milieux moins favorisés. L'auteur a analysé le discours de 45 locuteurs habitant à Orléans. Il montre que chez les locuteurs issus de milieux moins favorisés, le taux d'usage de la liaison facultative est de 29,6%, alors que chez les locuteurs issus d'un milieu plus favorisé, ce taux est de 61,6%. Dans une étude postérieure, l'auteur met en évidence l'influence du genre dans la réalisation de la liaison facultative. De la même façon qu'observé pour l'usage d'autres variables sociolinguistiques, [De Jong \(1994\)](#) montre que les femmes réalisent

2. Pour une revue des facteurs linguistiques qui influent sur la réalisation des liaisons facultatives, voir [Nardy \(2008\)](#), pages 107-112.

davantage la variante standard des liaisons facultatives (73%) comparées aux hommes (59%)³. En ce qui concerne le facteur *âge*, [Ashby \(1981a\)](#) analyse les usages de la liaison facultative chez des groupes âgés de 14 à 21 et de 51 à 64 ans. Il observe que le groupe le plus âgé utilise davantage les liaisons facultatives en comparaison du groupe le moins âgé. Enfin, [Ahmad \(1993\)](#) (cité par [Nardy \(2008\)](#)) en comparant deux corpus, l'un issu d'émissions radiophoniques et l'autre issu de conversations informelles, montre que dans les situations formelles (émissions radiophoniques de type France Inter et France Culture) le taux d'usage de la liaison facultative est de 57%, contre 10% dans des situations informelles (conversations).

Plusieurs études ont été menées en LE afin de comprendre l'usage des liaisons facultatives ([Howard, 2004, 2005, 2006](#); [Thomas, 2002, 2004](#); [Harnois-Delpiano et al., 2012](#); [Harnois-Delpiano, 2016](#); [Gautier, 2011, 2016](#)). Ces études ont des résultats divergents. [Howard \(2005\)](#) montre que les étudiants sous-emploient la liaison facultative par rapport aux natifs, voire l'omettent complètement dans certains contextes syntaxiques (par exemple après l'adverbe "quand" ou entre un verbe et son complément, par exemple "ils sont heureux"). Cependant, d'autres études comme celle de [Gautier \(2016\)](#) mettent en évidence des tendances différentes. Selon son étude, réalisée auprès d'étudiants sinophones et anglophones apprenants du FLE, malgré une baisse significative dans l'utilisation de la liaison facultative après un séjour d'étude du fait du contact informel avec des amis natifs, les taux de réalisation restent élevés : 35,92% contre 10% en moyenne pour les natifs ([Ahmad, 1993](#)).

Le phénomène d'effacement du /l/ dans le pronom clitique *il* devant une consonne, comme dans "i(l) mange", est attesté depuis la fin du XIIe siècle ([Poplack & Walker, 1986](#)). Les études portant sur ce domaine montrent que les natifs font un usage presque marginal du /l/ dans le clitique *il*, avec un taux d'effacement de 94% pour le français européen ([Laks, 1980](#)) et de 98% pour le français canadien ([Poplack & Walker, 1986](#)), alors que les recherches en LE montrent que ce taux est de 2% pour les apprenants ([Nagy et al., 1996](#); [Sax, 2000](#); [Mougeon et al., 2001, 2002](#); [Terry, 2017](#)). Des études plus récentes montrent que des facteurs extralinguistiques influent sur ce phénomène. [Terry \(2017\)](#) examine l'impact de la force du réseau social des étudiants de FLE dans la suppression de /l/ dans le clitique "il". La force du réseau de chaque apprenant a été mesurée selon la densité et la multiplicité⁴ de leur réseau. La densité a été calculée selon le nombre de locuteurs natifs dans le réseau (1 point par personne), selon le nombre d'heures échangées en français avec ce locuteur (1 point par heure de conversation), selon le nombre de liens entre l'apprenant et ce contact (1 point par lien entre l'apprenant et le locuteur natif) et selon le nombre de liens entre les locuteurs (1 point

3. Cf. Chapitre 1, section 1.4.1 pour voir les facteurs liés au genre et au sexe des locuteurs.

4. Pour voir la définition des termes, Cf. page 29.

5.1. PRÉSENTATION DES VARIABLES SOCIOLINGUISTIQUES CIBLES DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

par lien entre les locuteurs natifs). La multiplicité a été calculée selon le nombre d'activités hebdomadaires réalisées (1 point pour chaque activité hebdomadaire) et selon les sujets de conversation (1 point pour chaque sujet de conversation). Les résultats montrent que le taux de suppression de /l/ dans le clitique "il" est supérieur chez les étudiants ayant construit des réseaux plus forts avec les natifs (entre 59 et 69 points, 31,9%), en comparaison des étudiants ayant construit des réseaux plus faibles (entre 10 et 29 points, 7,7%). Ainsi, ces résultats confirment l'influence du réseau social construit avec des natifs sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants de LE.

5.1.2 Les variables morphosyntaxiques : les pronoms relatifs "que" et "dont" et le "ne" de négation

En langue française, l'utilisation des pronoms relatifs simples "que" et "dont" dépend du contexte syntaxique de l'énoncé. Le premier correspond au complément d'objet direct d'une phrase relative, alors que le deuxième est un complément d'objet indirect, et peut être complément d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe. Le "que", quand il est utilisé à la place de "dont", est considéré comme une "relative de français populaire" et constitue, selon [Gadet \(1989a\)](#), une structure orale assez fréquente chez les natifs. Dans les études en LE, l'usage de la relative non standard par les apprenants est souvent associé à une erreur grammaticale due, entre autres, à l'influence de la L1 des apprenants. [Gashmardi & Ganaat \(2013\)](#) mettent en évidence l'influence du persan dans l'utilisation du pronom "que" à la place de "dont" dans les écrits des apprenants. Selon les auteurs, le pronom relatif [ke] en persan peut remplir aussi bien la qualité du sujet que la qualité de l'objet, alors qu'en français il se traduit par *qui*, pronom sujet, ou *que*, pronom objet. Ainsi, l'apprenant d'origine iranienne doit "transformer" le pronom relatif persan [ke] dans ses phrases en différents pronoms relatifs en français selon son rôle (qui, que, dont, où, etc.). Leur étude comprend une tâche écrite de 6 questions présentées sous forme de questionnaire, et a été menée auprès de 60 étudiants. L'analyse du questionnaire montre que la plupart des erreurs se concentrent autour de l'emploi des pronoms "que" et "dont". Plus spécifiquement, 57% des erreurs concernent l'utilisation du "que" à la place de "dont". D'après les auteurs, les étudiants considèrent le pronom "que" comme étant un « pronom d'usage universel ». En ce sens, ils ont tendance à généraliser son usage, ce qui expliquerait les erreurs commises.

En ce qui concerne l'usage du "ne" de négation, plusieurs études en français langue maternelle montrent l'influence des facteurs comme l'âge des locuteurs et la classe sociale dans la suppression

de l'adverbe de négation. Hansen & Malderez (2004)⁵ montrent qu'en général les locuteurs les plus jeunes omettent davantage le "ne" en comparaison des locuteurs plus âgés. Ashby (2001) montre que les locuteurs issus des classes favorisées suppriment moins le "ne" en comparaison des locuteurs issus des classes moins favorisées. L'influence des facteurs linguistiques a aussi été rapportée. Des chercheurs (Ashby, 1981a; Armstrong, 2002) ont constaté une chute plus importante du "ne" après les pronoms personnels *il* et *je* qu'après les groupes nominaux *mes frères*. De même, ils ont constaté que l'adverbe est plus supprimé dans les constructions avec la forme *pas* qu'avec les formes *aucun* ou *que*.

Des études en LE ont également analysé l'usage variable de la négation. Les chercheurs ont montré que les étudiants emploient davantage la variante standard du "ne" de négation en comparaison des natifs (Mougeon et al., 2002; Rehner & Mougeon, 1999; Sax, 1999; Compernelle, 2013; Regan, 1996; Gautier, 2016). Selon Mougeon et al. (2002), le taux d'effacement du "ne" est de 99,5% chez les natifs (français parlé à Montréal)⁶ et de 28% chez les étudiants en immersion. Gautier (2016) montre que les apprenants, même après une année de séjour d'étude en France, conservent un fort taux de réalisation du "ne", soit 41,83%. D'autres études, comme celles de Regan (2002, 1995, 1997) mettent en évidence l'influence du séjour d'étude dans la suppression du "ne" en LE. Selon l'auteure, le taux de suppression avant le séjour est de 38% alors qu'après un séjour d'un an, ce taux est de 68%. Ainsi les études convergent pour montrer que le contact quotidien avec les natifs conduit les apprenants à supprimer davantage le "ne" de négation en français, même si leur score de maintien reste finalement supérieur à ceux des natifs.

5.1.3 Les variables discursives standard et non standard

Selon Buson (2009), les marqueurs discursifs (désormais, MD) sont des unités lexicales utilisées pour structurer et organiser le discours. Ils sont plus fréquemment placés au début (par exemple *oh*, *ah*, *bon*, etc.) ou à la fin des énoncés (*hein*, *quoi*, etc.). L'auteure (*ibidem*, p.207) s'appuie sur la typologie de Slosberg Andersen et al. (1999) pour expliquer que les MD peuvent remplir plusieurs fonctions, pouvant créer de la cohérence à l'intérieur du discours, fournir un feedback, signaler un problème dans la production du discours ou être un marqueur de relation sociale entre interlocuteurs. Dans le TRS, les 4 MD utilisés ont été classés comme étant respectivement des variables

5. Cf. page 24 pour l'étude en détail.

6. Le taux d'effacement du "ne" dans le français parlé à Paris varie de 85,6% à 97,5% selon l'âge des locuteurs (Hansen & Malderez, 2004).

discursives standard (*oui bon, euh non*) et des variables discursives non standard (*oh mais, hein*). D'après Buson (2009), Brinton (1996) considère les MD comme étant intrinsèquement informels, notamment à cause de la valorisation de la norme écrite. L'auteure remarque que cette informalité est davantage liée à son utilisation majoritaire dans le langage oral. Cependant, les MD peuvent aussi être employés dans des contextes formels, dans lesquels ils ont, par exemple, la fonction de remplir des temps "vides" ou de garder la parole. Ils peuvent également être utilisés dans le cas où les locuteurs doivent faire un effort particulier de concentration ou de communication (Buson, 2009, p. 208). Par exemple, le MD *euh* est utilisé dans des discours lents et réflexifs, permettant au locuteur d'avoir le temps de construire son énoncé (Buson et al., 2018).

Buson (2009) a par ailleurs analysé le discours de 8 filles âgées de 10 à 11 ans issues de milieu social défavorisé ; elle montre que les enfants utilisent davantage des MD informels quand ils s'adressent à des enfants que quand ils s'adressent à des adultes. En ce qui concerne l'usage des MD en LE, nous ne connaissons pas d'études portant sur ce sujet. Sur la base de ces données lacunaires et en l'absence d'études de grande ampleur sur les usages socio-stylistiques des MD en français, les MD *oui bon, euh non* ont été classés comme standard, d'autant qu'ils comprennent également les formes standard "oui" et "non". À l'inverse, les MD "oh mais" et "hein" ont été classés comme non standard, en référence notamment à l'enquête préliminaire de Buson (2009) qui a étudié les occurrences de ces marqueurs dans le discours de 6 enfants de 10 ans et qui a observé qu'ils étaient présents chez tous les enfants en contexte informel et absents en contexte formel.

5.2 Méthodologie du traitement de données

Le traitement des données de notre première étude a été réalisé en deux étapes. Premièrement, nous avons travaillé sur les données issues de la TRS. Ensuite, nous avons cherché à comprendre quels facteurs avaient une influence sur les résultats du test. Dans cette section, nous suivrons cet ordre pour présenter la méthodologie adoptée pour traiter nos données. Pour rappel, la TRS consiste en la répétition d'énoncés homogènes ou non homogènes sur le plan sociolinguistique⁷. Nous regardons si les répétitions donnent lieu à des changements pour rendre homogènes les énoncés non homogènes.

7. Cf. chapitre 4, à la section 4.3

5.2.1 Méthodologie de l'analyse du test de répétition sociolinguistique

Tout d'abord, nous avons transcrit les énoncés répétés par les apprenants. Ensuite, nous avons vérifié si chaque apprenant maintenait le contexte de la variable produite lors de sa répétition. Nous avons conservé uniquement les énoncés dans lesquels le contexte de la variable était maintenu. Par exemple, si l'apprenant produit un énoncé affirmatif (ex : Nous connaissons le président d(e) cette association) alors que l'énoncé entendu par l'apprenant contient une négation qui constitue la variable cible (ex : Nous **ne** connaissons même **pas** le président d(e) cette association), nous ne pouvons pas vérifier si l'apprenant a modifié ou non le « ne » de négation lors de sa répétition, car le contexte de production de la variable n'a pas été maintenu.

Parmi les énoncés conservés pour l'analyse, nous avons vérifié si la variante produite lors de la répétition avait été modifiée ou non. Autrement dit, si l'énoncé a été répété de façon identique, en conservant la variante présentée, nous l'avons classé comme « énoncé identique au modèle ». Si l'énoncé a été répété avec une modification de la variable cible de l'énoncé entendu (par exemple, la variante standard est remplacée par la variante non standard ou inversement), nous l'avons classé comme « énoncé non identique au modèle ». En ce qui concerne l'analyse des énoncés pragmatiques, nous avons procédé d'une façon différente. En effet, certains apprenants ont modifié les énoncés, en remplaçant les MD présents dans les énoncés par d'autres MD. Par exemple, lors de l'écoute d'un énoncé comme "oui bon en même temps comment i(l) se galère avec sa meuf.", certains apprenants ont remplacé le marqueur "oui bon", par des marqueurs comme "bah oui", "ouais bon", "bon" etc. Cela implique que pour déterminer si l'apprenant a changé ou non la variante lors de sa production, il est nécessaire d'abord de connaître la valeur sociolinguistique du marqueur produit à la place de celui entendu dans l'énoncé. En d'autres termes, si par exemple à l'écoute d'un énoncé formel pragmatique un étudiant remplace un MD considéré comme étant standard par un autre MD standard, nous ne pouvons pas considérer ce cas comme étant une modification de la variante, car ce remplacement n'altère ni la couleur stylistique ni l'homogénéité de l'énoncé.

Pour pouvoir analyser les énoncés pragmatiques, premièrement, nous avons repéré tous les MD produits par les apprenants à la place des MD proposés dans les énoncés formels homogènes (FH), formels non homogènes (FnH), informels homogènes (IH) et informels non homogènes (InH), comme le montre le tableau 5.1.

Ensuite, nous avons cherché à déterminer la valeur sociolinguistique des marqueurs produits. Pour cela, nous avons réalisé un sondage en ligne auprès de francophones natifs. Notre but a été de

5.2. MÉTHODOLOGIE DU TRAITEMENT DE DONNÉES

Énoncé	Variable	Marqueurs discursifs produits à la place des marqueurs proposés
FH5	Euh non	Non , Oui, Euh nan, Oui non, Bon, Ouais non, Ah non.
FH6	Oui bon	Ouais, Bon, Oui, Bah oui, Ouais bon, Oui bof.
FnH5	Hein	Non.
FnH6	Oh mais	Non, Ah mais, Bah, Ouais mais, Ah oui, Oui eh, Oh ben, Mais, Ben écoute, Mince.
IH5	Hein	∅.
IH6	Oh mais	Mais oui bah, Oui, Bah, Ah bah, Oh oui, Oui mais, Hein eh, Ah, Ben.
InH5	Euh non	Non, Bah, Eh bah non eh, Oh non, Non ouais, Ah oui, Non ah.
InH6	Oui bon	Bah oui, Oui, Bon, Ah oui bah, Ouais bon, Mais bon, Oui eh, Bah.

TABLE 5.1 – Marqueurs discursifs utilisés par les apprenants lors de la répétition des énoncés.

savoir si des locuteurs natifs classaient les MD proposés par les apprenants comme étant formels ou informels. Nous avons retenu 11 MD parmi ceux produits par les étudiants, y compris ceux qui étaient inclus à l'origine dans le test. Ces marqueurs sont en effet les plus fréquents et correspondent à des MD utilisés par des natifs en langue française. Les autres MD, considérés comme des hésitations ou des parties du marqueur proposé, ont été traités comme des non-réponses et ont été exclus de nos analyses. Nous avons retenu pour notre sondage les MD suivants :

Ah mais	Mais oui	Ouais
Bah oui	Nan	Oui bon
Euh non	Non	Oui
Hein	Oh mais	

Sondage Sociolinguistique sur les MD

Le sondage sociolinguistique a été réalisé auprès de 201 francophones natifs. Il a été fait sous forme d'enquête en ligne à l'aide du logiciel *LimeSurvey*. Nous avons obtenu 111 réponses complètes (tout le questionnaire) et 90 réponses incomplètes (une partie du questionnaire). Nous avons retenu pour nos analyses 141 réponses (toutes réponses complètes portant sur les marqueurs même si les données d'identification - âge, sexe, niveau d'étude - étaient incomplètes). Les 11 marqueurs retenus pour le sondage ont été enregistrés dans une pièce isolée du bruit, par une locutrice française native, âgée de 36 ans, née à Aix-en-Provence et vivant en Isère depuis l'année 2006.

Profil des participants : Les 141 réponses issues de notre sondage correspondent à 78 femmes, 33 hommes et 30 personnes qui n'ont pas indiqué leur sexe à la fin du sondage. Parmi ces personnes, 95 déclarent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur.

Procédure et Consigne Une fois connectés sur le site web du sondage, les sujets ont lu la consigne suivante :

Bonjour, dans le cadre d'un projet de recherche sur la perception des différentes façons de parler, je vous invite à répondre à ce sondage. Vous allez entendre plusieurs expressions. Pour chacune, vous choisirez si vous la percevez comme plutôt formelle (discours en public, conversation avec un inconnu) ou plutôt informelle (conversation entre amis, dans le cadre de la famille, etc.). Merci beaucoup de votre aide.

À la suite de la consigne, le sujet devait appuyer sur la touche *play* pour écouter le marqueur discursif, puis il devait juger la valeur sociolinguistique du marqueur, en choisissant l'une des trois réponses proposées : *plutôt formelle*, *plutôt informelle* ou *je ne sais pas*. À la fin de la procédure, le sujet devait indiquer (sans obligation) son âge, son sexe et son niveau d'études.

Résultats du sondage Nous avons effectué le Test de Khi2 d'indépendance, pour chaque MD, pour savoir si la répartition de la réponse entre les trois catégories (plutôt formel, plutôt informel, je ne sais pas) se différenciait d'une distribution au hasard. Comme on le constate dans le tableau 5.2, pour chacun des MD, la distribution est différente du hasard (la valeur de p associé au Khi-deux est toujours inférieure à 0,05%). À l'exception des marqueurs "mais oui", "non" et "oui", tous les autres MD ont été jugés comme des particules informelles. Nous avançons deux hypothèses pour expliquer ce résultat. Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué dans la section précédente, les MD sont considérés davantage comme étant des particules informelles, notamment par leur usage majoritaire à l'oral et par la valorisation de la norme écrite. En deuxième lieu, il est possible que le fait de juger les marqueurs hors contexte, c'est-à-dire sans être introduits dans un énoncé standard ou non standard, a pu intensifier la représentation de la valeur informelle des MD. Toutefois, il est important de noter que pour certains MD, les résultats des taux de jugements indiquent que les locuteurs ne sont pas tous en accord. Par exemple, le MD "ah mais" a été classé comme *plutôt formel* par 33,62% des locuteurs et comme *plutôt informel* par 57,75% des locuteurs. Le MD "nan" présente la même tendance, avec 31,57% des jugements en faveur *du plutôt formel* et 62,28% en faveur *du plutôt informel*. Les résultats concernant le MD "ouais" montrent que ce marqueur a été

5.2. MÉTHODOLOGIE DU TRAITEMENT DE DONNÉES

jugé comme *plutôt informel* par 58,18% des locuteurs, mais 40% n'ont pas pu positionner leur choix entre formel ou informel.

Marqueur	Plutôt formel	Plutôt informel	Je ne sais pas	Total effectif	X ²	p
- Ah mais	33,621%	57,759%	8,621%	116	42,017	<0,001
- Bah Oui	7,018%	92,105%	0,877%	114	117,84	<0,001
- Euh non	12,821%	80,342%	6,838%	117	116,974	<0,001
- Hein	5,263%	92,105%	2,632%	114	117,315	<0,001
- Mais oui	71,930%	21,930%	6,140%	114	80,684	<0,001
- Nan	31,579%	62,281%	6,140%	114	54,052	<0,001
- Non	75,221%	14,159%	10,619%	113	89,43	<0,001
- Oh mais	9,244%	81,513%	9,244%	119	124,302	<0,001
- Ouais	1,818%	58,182%	40,000%	110	54,618	<0,001
- Oui bon	10,345%	87,069%	2,586%	116	151,775	<0,001
- Oui	74,790%	13,445%	11,765%	119	92,084	<0,001

TABLE 5.2 – Niveau de formalité des MD d'après le résultat du sondage en ligne

Les marqueurs présents dans la TRS sont exposés en gras dans le tableau. Les MD classés comme formels pour le test de répétition ont été jugés comme étant informels par les sujets. Comme nous pouvons observer dans le tableau 5.2, les marqueurs *euh non* et *oui bon* ont été notés par plus de 80% des sujets comme étant des particules discursives informelles. En ce qui concerne les MD contenus dans les énoncés FH5, FH6, InH5 et InH6⁸, considérés comme formels à la conception du test, mais jugés comme étant informels dans le sondage, nous avons décidé malgré tout de conserver la même valeur que celle qui était prévue dans le test. Nous les avons donc analysés comme étant formels, par souci de comparaison avec les résultats du test auprès des natifs (Buson et al., 2014).

Le codage des énoncés comportant l'un de ces marqueurs a été fait à partir des réponses obtenues au sondage, sauf pour les MD *euh non* et *oui bon*, pour les raisons que nous venons d'explicitier. Tout d'abord, nous avons regardé si le marqueur produit par les apprenants avait été évalué en tant que formel ou informel par les juges lors du sondage en ligne. Ensuite, nous l'avons comparé au marqueur présent dans l'énoncé. Si le marqueur utilisé par les étudiants avait le même niveau de formalité que le marqueur proposé dans l'énoncé entendu, nous l'avons classé comme *énoncé identique au modèle*. Inversement, si le marqueur utilisé par l'étudiant avait le niveau de formalité opposé à celui de l'énoncé entendu, nous l'avons classé comme *énoncé non identique au modèle*.

8. Cf. page 101 pour une revue complète des énoncés de la TRS.

5.2.2 Analyse statistique des résultats

Après avoir classé les variantes sociolinguistiques contenues dans les énoncés comme étant "identiques au modèle" ou "non identiques au modèle", nous avons mené des analyses statistiques afin de savoir si le phénomène de la RS existait chez les apprenants. Tout d'abord, nous avons calculé des *taux de modifications*. Plus précisément, ces taux estiment le pourcentage de cas où une variante formelle entendue est remplacée par la variante informelle correspondante lors de la répétition, ou inversement lors qu'une variante informelle entendue est remplacée par la variante formelle correspondante lors de la répétition. Ensuite, nous avons vérifié si la fréquence de ces modifications était significativement plus importante dans les énoncés non homogènes que dans les énoncés homogènes. Par exemple, nous nous sommes demandés si la variante formelle "ne" était plus souvent restituée lors de la répétition dans l'énoncé non homogène "C'est un prix symbolique même si le gouvernement veut **pas** parler de gratuité", que dans l'énoncé homogène "Nous **ne** connaissions même pas le président d(e) cette association". En effet, si le phénomène de la RS est attesté chez les apprenants, ces derniers devraient remplacer plus souvent la variante cible non congruente avec le contexte dans des énoncés non homogènes que la variante cible congruente avec le contexte dans des énoncés homogènes⁹. Nous avons réalisé cette comparaison globalement par variable et par niveau de formalité de l'énoncé.

Nous avons utilisé l'analyse de variance (ANOVA) qui est un test de comparaison de moyennes fondé sur la variance, soit à l'intérieur des groupes (mesures répétées), soit entre les groupes d'apprenants (comparaison inter-groupes). L'ANOVA détermine si des moyennes peuvent être considérées comme significativement différentes. De ce fait, elle permet d'estimer l'effet de facteurs qualitatifs (par exemple, interaction entre le niveau linguistique et le groupe d'apprenants, qui se manifesterait notamment par des restaurations plus marquées en phonologie chez les apprenants sinophones que chez les apprenants anglophones). Plus généralement, les interactions concernent toutes les configurations où l'effet d'une variable est modulé par une autre variable) Nous avons donc réalisé une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau linguistique (variables morphosyntaxiques, variables phonologiques et variables discursives), l'homogénéité des énoncés (homogène, non homogène) et le sens des restaurations (vers le standard, vers le non standard). Ce dernier facteur rend compte du sens des modifications. Si les apprenants ont répété un énoncé en remplaçant la variante standard entendue par la variante non standard correspondante, alors la modification est dite vers le non standard. Inversement, si les apprenants ont répété un énoncé en remplaçant une variante non standard par la variante standard correspondante,

9. Les remplacements dans ce sens indiquent une modification non signifiante.

alors la modification est dite vers le standard. La prise en compte du sens des modifications est importante. En effet, nous pouvons nous attendre à ce que la situation expérimentale, vécue comme formelle, favorise les modifications vers le standard. Si nous obtenons malgré tout des modifications vers le non standard dans la condition non homogène, alors nous aurons un indice très fort pour conclure que les changements opérés lors de la répétition sont la conséquence de la non-congruence des variantes dans l'énoncé, et pas seulement un artefact résultant de l'expérimentation.

Pour illustrer cette comparaison, prenons le cas de la variable de la négation « ne » (exemple emprunté de [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** : *C'esT un prix symbolique même si le gouvernement \emptyset veut pas parler de gratuité*
4. **Informel Homogène** : *Tu \emptyset vas pas mett(re) tes pompes dégueu dans ma caisse, nan ?*

Une restauration dans l'énoncé informel non homogène (énoncé 2) implique que l'apprenant répète cet énoncé en supprimant le "ne" de la négation, variante compatible avec le contexte global non formel de l'énoncé. Si les apprenants suppriment davantage le "ne" dans cet énoncé que dans l'énoncé formel homogène (énoncé 1) alors nous en concluons qu'il se produit bien un phénomène de restauration sociolinguistique en ce qui concerne la variable "ne" de négation dans les contextes non homogènes. Pour ce cas, on constate que le sens de la modification se fait du standard, présence du "ne", vers le non standard, suppression du "ne".

Dans le cas de l'énoncé formel non homogène (énoncé 3), la restauration consiste à ajouter le "ne" manquant de la négation qui est la variante sociolinguistique compatible avec le contexte global de l'énoncé. Si les apprenants ajoutent plus souvent le "ne" de négation dans l'énoncé 3 non homogène que dans l'énoncé 4 informel homogène, nous en concluons qu'ils tendent à restaurer la variante non standard de la négation en contexte non homogène. Dans ce cas, les modifications se font du non standard, absence du "ne", vers le standard, présence du "ne".

5.2.3 Méthodologie de l'analyse de l'influence des facteurs extralinguistiques

Nous avons voulu vérifier si certains facteurs extralinguistiques, à savoir l'origine culturelle (sinophones et anglophones), l'âge des apprenants, le nombre d'années d'études en FLE, le temps de séjour en France, les moyennes de l'auto-évaluation sur les compétences orales et écrites, le réseau social des apprenants pendant leur séjour d'étude en France, leur sexe et leur niveau de français avaient une influence sur le résultat de la TRS. Cette partie du travail a été réalisée en deux étapes. Tout d'abord, pour déterminer l'influence du facteur *origine culturelle*, nous avons eu recours au test ANOVA en incluant la nationalité des apprenants parmi les facteurs explicatifs. Ensuite, pour déterminer l'influence d'autres facteurs extralinguistiques, qui sont tous quantitatifs, nous avons vérifié s'il existait une corrélation entre ces facteurs et le *degré de restauration des énoncés*. Ce degré est calculé pour chaque apprenant en effectuant la différence entre le nombre de modifications dans la condition non homogène et le nombre de modifications dans la condition homogène. Nous avons calculé le degré de restauration vers le standard (remplacement d'une variante cible non standard par son équivalent standard) et vers le non standard (remplacement d'une variante cible standard par son équivalent non standard). Pour le calcul des corrélations entre le degré de restauration et l'âge des sujets, le nombre d'années d'études en FLE, le temps de séjour en France, les moyennes de l'auto-évaluation sur les compétences orales et écrites et le réseau social des étudiants, nous avons utilisé le test 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. Pour décrire la relation entre les degrés de restauration et des variables qualitatives, le sexe des sujets et leur niveau de français, nous avons calculé le coefficient de contingence entre ces variables (C). Ce coefficient varie entre 0 et 1. Si la valeur de C est proche de 1, la relation entre les variables est très forte. Si la valeur de C est proche de 0, la relation entre les variables est faible. Si la valeur de C est 0, il n'y a pas de relation entre les variables. Pour les deux tests, nous avons pris en compte les résultats dont les seuils de signification étaient égaux ou inférieurs à 0,05.

Les résultats concernant la TRS et l'influence des facteurs extralinguistiques dans ce test seront présentés dans le chapitre suivant.

Chapitre 6

Organisation cognitive des variantes sociolinguistiques en langue étrangère

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats et l'analyse de notre première étude, dont l'objectif est de comprendre comment les variétés sociolinguistiques sont organisées cognitivement en LE. Il est divisé en deux parties. Dans la première, nous présenterons les résultats issus du test de répétition sociolinguistique (TRS). Dans la deuxième, nous essayerons de comprendre quels facteurs ont une influence sur les résultats de ce test.

6.1 Le phénomène de la restauration sociolinguistique en langue étrangère : résultats et analyse de la tâche de répétition

Notre hypothèse est que les apprenants en séjour d'étude dans le pays de la langue cible construisent des schémas sociolinguistiques cohérents dans cette langue, qui regroupent des variantes de niveaux linguistiques différents (phonologie, morphosyntaxe et discours), mais d'orientation sociolinguistique semblable (par exemple, formel-standard *versus* informel-non standard). En ce sens, si de tels schémas sociolinguistiques existent en LE, nous devrions constater des manifestations du phénomène de RS chez les apprenants. De la même façon que chez les natifs, lors de l'écoute des phrases non homogènes, les variantes du contexte devraient activer le schéma correspondant (par exemple un schéma de type formel-standard). Ce schéma devrait alors mobiliser la

6.1. RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

variante cible cohérente avec le contexte et, lors de la répétition, les apprenants devraient remplacer la variante non cohérente avec le contexte de l'énoncé par la variante cohérente avec le contexte de l'énoncé. Puisque ce phénomène de restauration ne concerne que les énoncés non homogènes, nous nous attendons donc à constater davantage de modifications en cohérence avec le reste de l'énoncé lors de la répétition. Les modifications des énoncés homogènes ne peuvent pas résulter de cette mise en cohérence des variantes. En revanche, elles peuvent résulter d'autres facteurs, partagées avec les énoncés non homogènes : défaillance de la mémoire à court terme lors de la répétition, influence de la situation expérimentale formelle qui tend à favoriser les variantes standard, etc. C'est donc la comparaison de la fréquence des modifications entre les énoncés homogènes et non homogènes qui nous permettra de conclure que les apprenants effectuent des restaurations sociolinguistiques¹.

Pour tester notre hypothèse, nous avons réalisé une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau linguistique de la variable cible des énoncés (variables morphosyntaxiques, variables phonologiques et variables discursives), l'homogénéité des énoncés (homogène, non homogène) et le sens de la restauration (vers le standard, vers le non standard)², et comme variables à expliquer, le taux de modification³. À partir de cette analyse, nous pouvons vérifier si la différence entre les taux de modifications des énoncés homogènes et non homogènes est significative et si cette différence est sensible au niveau linguistique ou au sens des modifications (interaction entre variables).

En ce qui concerne les effets simples, nous constatons un effet significatif de l'homogénéité des énoncés ($F(1,17)= 59.733, p<0,0001$) et du niveau linguistique de la variable cible des énoncés ($F(1,34)= 19.124, p<0,0001$). Le taux de modification des énoncés homogènes est de 23,6% et des énoncés non homogènes est de 55,1%. Le taux de modification des variables phonologiques est de 56,3%, des variables syntaxiques est de 39,6% et des énoncés pragmatiques est de 22,2%. L'effet du sens de la restauration (vers le standard ou vers le non standard) n'est pas significatif ($F(1,17)= 2.758, p=0,115$).

En ce qui concerne les interactions, nous constatons des effets significatifs entre le sens des modifications et l'homogénéité des énoncés ($F(1,17)=14.460, p<0,001$), entre l'homogénéité et le niveau linguistique ($F(1,34)= 7,749, p<0,002$) et entre le sens des modifications et le niveau linguistique ($F(1,34)= 10.569, p<0,0001$). Les taux de modification de chaque interaction sont détaillés dans l'annexe B. L'interaction à trois niveaux, soit entre le sens de la restauration, le niveau lin-

1. Pour plus de détail voir page 96.

2. Cf. p. 121.

3. Cf. p. 121.

guistique et l'homogénéité des énoncés n'est pas significative ($F(1,34)= 0.173, p=0,842$).

Comme illustrée dans la figure 6.1, la modification des énoncés dans la condition non homogène est beaucoup plus importante que dans la condition homogène. Conformément à nos prédictions, les étudiants modifient davantage les énoncés non homogènes en comparaison des énoncés homogènes. Ce résultat indique que les étudiants modifient effectivement la variante cible de façon congruente avec le reste de l'énoncé. Cette modification atteste bien l'existence du phénomène de RS chez les apprenants. Ce résultat suggère que des schémas sociolinguistiques sont bien construits en langue cible par les apprenants de LE, et qu'ils interviennent lors de la perception ou de la répétition des énoncés non homogènes, ce qui confirme notre hypothèse.

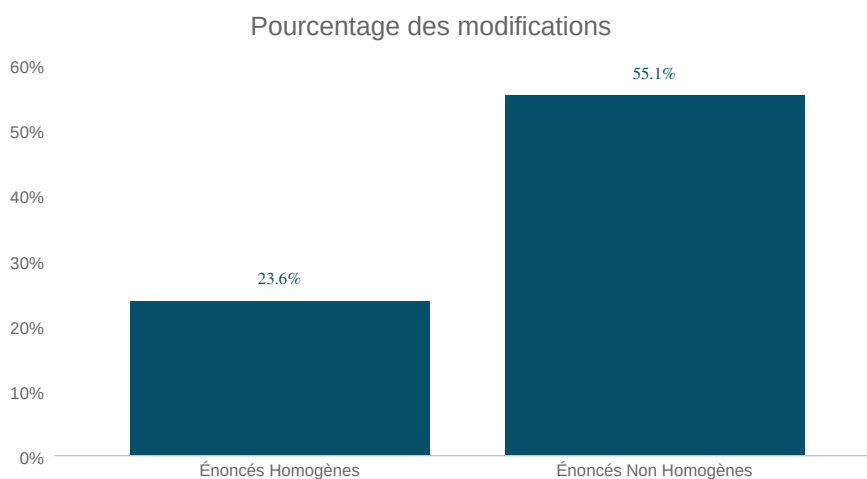


FIGURE 6.1 – Taux de Modification des Énoncés Homogènes et Non-Homogènes

L'interaction entre le sens de la restauration et l'homogénéité des énoncés montre que les modifications sont plus importantes *vers le standard* que *vers le non standard*. Comme nous l'avons évoqué dans la section 5.2.2, cette analyse nous permet de savoir si la restauration fonctionne de façon identique quand il s'agit de remplacer une variante non formelle par une variante formelle (par exemple, remplacer l'omission de "ne" par son ajout) ou quand il s'agit de passer d'une variante formelle à une variante non formelle (par exemple, passer de présence d'un "ne" à sa suppression). Dans le graphique de la figure 6.2 nous constatons que les modifications sont plus importantes dans les conditions non homogènes que dans les conditions homogènes, quels que soient leurs sens. Quand il s'agit de remplacer une variante standard par une variante non standard, les modifica-

6.1. RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

tions atteignent une fréquence de 41,7% en condition non homogène et de 16,7 % en condition homogène. Quand il s'agit de remplacer une variante non standard par une variante standard, les modifications atteignent une fréquence de 68,5% en condition non homogène et de 30,6 % en condition homogène. Le phénomène de restauration se maintient donc, quel que soit le sens des restaurations, vers le standard ou vers le non standard, même si les restaurations vers le standard sont plus fréquentes⁴.

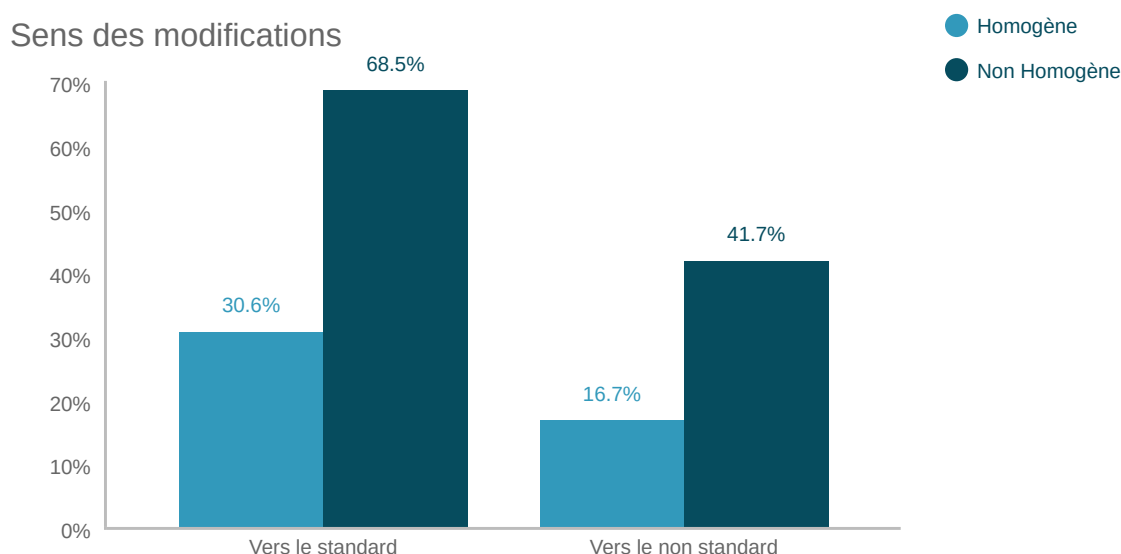


FIGURE 6.2 – Taux de Modification des Énoncés Homogènes et Non-Homogènes dans le sens Standard et Non Standard

Nous observons en effet que les modifications vers le standard sont plus nombreuses que vers le non standard (la moyenne du pourcentage de modifications étant plus importante - 68,5% supérieure à 41,7%), à la fois lorsque les énoncés sont homogènes (30,6% vers le standard et 16,7 % vers le non standard) et lorsqu'ils sont non homogènes (68,5% vers le standard et 41,7 % vers le non standard). Nous pouvons avancer deux hypothèses pour expliquer ce résultat. Tout d'abord, il pourrait résulter du simple fait que les apprenants utilisent davantage les variantes standard par rapport aux natifs. Comme nous l'avons évoqué, plusieurs études (Mougeon et al., 2002; Howard, 2004; Mougeon et al., 2004) montrent que les étudiants de langues étrangères emploient davantage

4. La même tendance est attestée chez les locuteurs natifs, Cf. Buson et al. (2018).

les variantes standard en comparaison des variantes non standard. L'input institutionnel peut expliquer cette tendance. En effet, les enseignants de LE utilisent davantage de variantes standard lors des cours de langue par rapport aux usages des natifs (Gautier, 2016). De même, les manuels privilégient l'usage de ces mêmes variantes (Mougeon et al., 2002). En ce sens, nous pouvons supposer que les apprenants sont davantage exposés aux variantes standard qu'aux variantes non standard. Cette "surexposition" peut contribuer à la formation de schémas sociolinguistiques standard, qui seraient mieux structurés que les schémas sociolinguistiques non standard. De ce fait, la restauration serait plus nette. La mobilisation des schémas standard incite à remplacer les variantes non standard par des variantes standard. En deuxième lieu, nous pouvons avancer que la situation de passation du test a pu également avoir une influence dans le processus de répétition des énoncés. En effet, la situation formelle de passation du test (formulaire de consentement, protocole, questionnaires) a pu rendre les schémas sociolinguistiques standard plus accessibles que les schémas non standard. Cette hypothèse est d'autant plus probable que le même phénomène se retrouve chez les natifs.

6.1.1 La restauration sociolinguistique en langue maternelle et en langue étrangère

En comparant nos résultats avec ceux de Buson et al. (2014) sur le même test, nous constatons que les taux de modification des énoncés non homogènes sont très proches de ceux des natifs. En effet, les apprenants modifient les énoncés non homogènes à hauteur de 55,1%, alors que les natifs modifient les mêmes énoncés à 44,1%. Cependant, si l'on regarde le taux de modification des énoncés homogènes chez les natifs, on s'aperçoit qu'il est de 8%, alors que chez les apprenants ce taux est de 23,6%.

Nous avons décidé d'approfondir notre analyse afin d'essayer de comprendre les raisons de cet écart. Les résultats de l'interaction entre le niveau linguistique et l'homogénéité, ainsi que les résultats de l'interaction entre le niveau linguistique et le sens de modification nous donnent quelques pistes pour expliquer la raison de cette différence.

En effet, chez les apprenants, comme nous le constatons avec le graphique 6.3, les taux des modifications dans la condition homogène des énoncés comportant des variables phonologiques sont très élevés (M= 41,7%) en comparaison des taux de modification des énoncés homogènes contenant les variables morphosyntaxiques et discursives (M= 14,6% et 16,7%).

6.1. RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

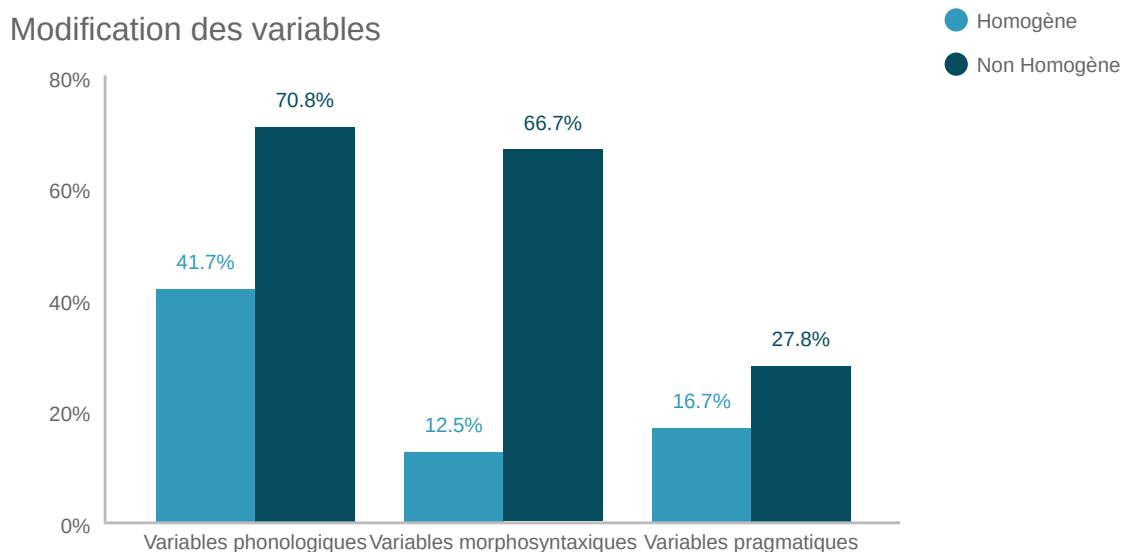


FIGURE 6.3 – Taux de Modification par Niveau Linguistique et Homogénéité

Il est donc probable que les taux de modification très élevés des apprenants en condition homogène résultent essentiellement de l'usage des variantes des niveaux phonologiques. Pour approfondir ce résultat, nous avons examiné les taux de modification de chaque variable sociolinguistique en fonction du sens de modification et de l'homogénéité, comme illustrés dans les graphiques 6.4, 6.5 et 6.6.

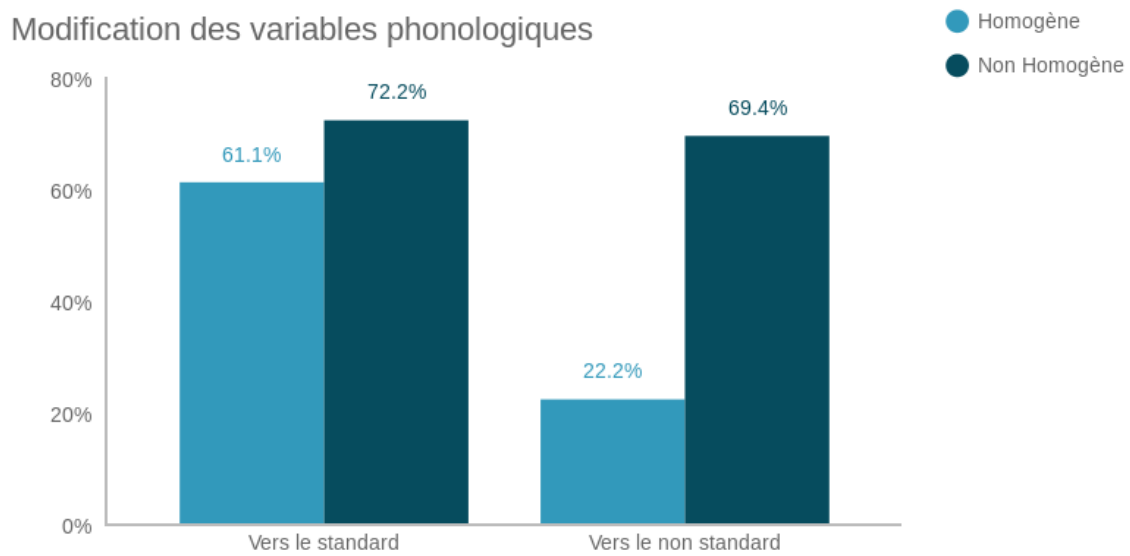


FIGURE 6.4 – Taux de Modification des variables phonologiques vers le standard et vers le non standard

6.1. RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

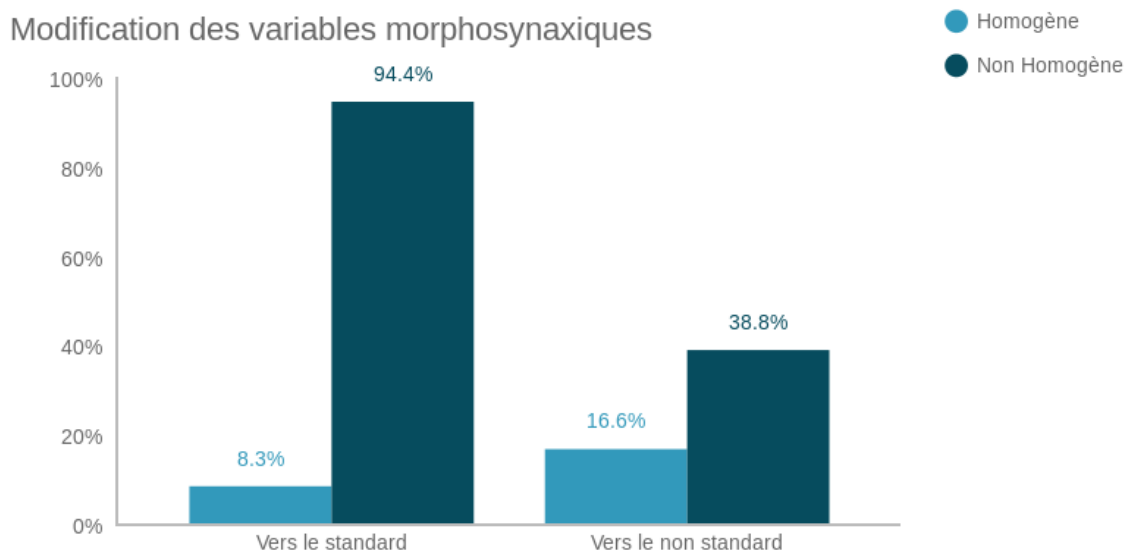


FIGURE 6.5 – Taux de Modification des variables morphosyntaxiques vers le standard et vers le non standard

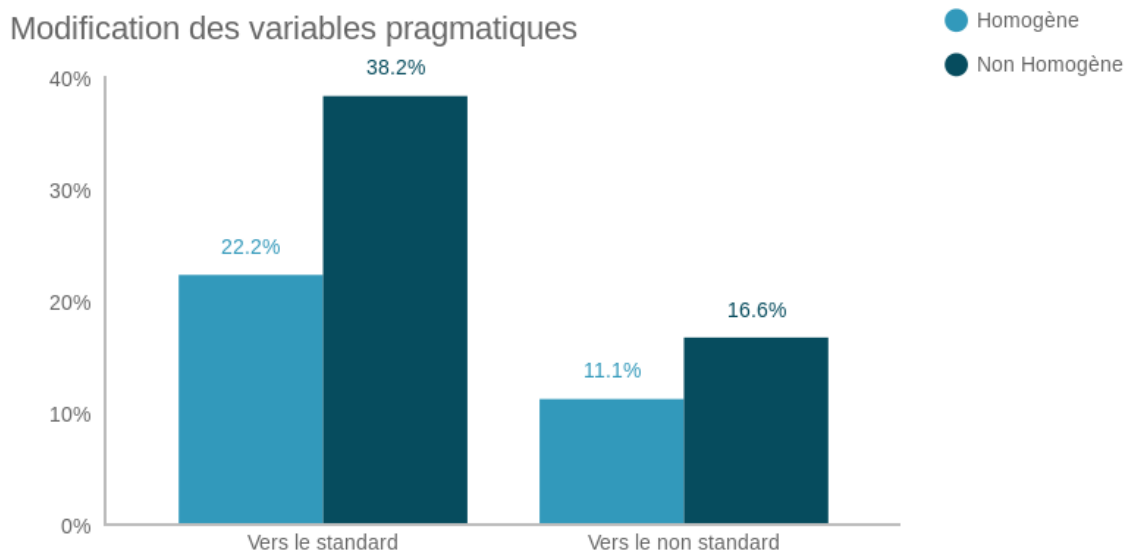


FIGURE 6.6 – Taux de Modification des variables pragmatiques vers le standard et vers le non standard

Le graphique de la figure 6.4 met en évidence que les modifications vers le standard du niveau phonologique en condition homogène (taux à 61,1%) sont très élevés. Ce résultat signifie que les apprenants ont tendance à produire de nombreuses variantes standard du niveau phonologique, que ce soit en condition homogène ou en condition non homogène. Nous supposons que cette tendance résulte de l'input auquel les apprenants sont exposés : l'input institutionnel. En effet, en ce qui concerne la variable phonologique /l/ dans le pronom clitique « il », Mougeon et al. (2002)⁵ mettent en évidence la convergence entre la variante standard (le maintien du /l/) dans les extraits oraux des manuels de Français Langue Seconde d'une part, et la production des apprenants d'autre part. Selon les chercheurs, les auteurs des manuels didactiques maintiennent catégoriquement la variable phonologique /l/ dans le clitique "il" dans les extraits sonores des livres, malgré un usage presque marginal de cette variante chez les natifs (2%). De cette façon, nous pouvons supposer que les apprenants ont systématisé l'utilisation de la variante standard, conduisant ainsi à la modification des énoncés informels homogènes.

Nous constatons également que les taux de modification des variables discursives sont très faibles et qu'ils sont très proches en conditions homogènes et non homogènes. Pour cette raison, nous avons décidé de vérifier si la différence entre les moyennes de modifications des conditions homogènes et non homogènes était significative, et ceci pour chaque énoncé. Nous avons utilisé le test *T de Student* pour effectuer cette comparaison de moyenne. Pour ce faire, nous avons opposé chaque paire d'énoncés comportant le même marqueur. De cette façon, nous avons analysé les moyennes de modification des énoncés IH5 et FnH5, IH6 et FnH6, FH5 et InH5, FH6 et InH6. Pour rappel, le taux de modification indique le pourcentage de changement d'homogénéité de l'énoncé⁶. Les résultats de ce test sont illustrés dans le tableau 6.1.

5. Cf. (Mougeon et al., 2002, pp. 11,20).

6. Cf. page 117 pour plus de détails sur la méthodologie d'analyse des MD.

6.1. RÉSULTATS ET ANALYSE DE LA TÂCHE DE RÉPÉTITION

Paire	MD	Énoncé	Taux de Modification	T de Student	Significativité
Paire 1	<i>Hein</i>	IH5	0%	-1.447	Non significatif
	Non standard	FnH5	15,38%		
Paire 2	<i>Oh mais</i>	IH6	61,54%	-5.62	Non significatif
	Non Standard	FnH6	69,23%		
Paire 3	<i>Euh Non</i>	FH5	6,67%	-1.382	Non significatif
	Standard	InH5	26,92%		
Paire 4	<i>Oui bon</i>	FH6	14,29%	-0.330	p <0.05
	Standard	InH6	16,33%		

TABLE 6.1 – Taux de modification des énoncés pragmatiques

Sauf pour la paire d'énoncés FH6-InH6, soit le remplacement du MD "oui bon" par un MD moins formel, les résultats montrent que la différence entre les conditions homogènes et non homogènes pour les autres MD n'est pas significative, ce qui est cohérent avec la mise en évidence d'une interaction entre le facteur d'homogénéité et le facteur linguistique : le phénomène de restauration serait donc moins marqué en ce qui concerne les MD qu'en ce qui concerne les variables sociolinguistiques de niveaux phonologique et morphosyntaxique. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce résultat. En effet, comme le remarque [Dostie \(2004\)](#), les MD sont des particules très saillantes à l'oral. Dans la TRS, ces particules sont placées soit au début soit à la fin des énoncés, ce qui contribue davantage à cet effet de saillance. Les étudiants ont pu retenir ces particules et, de cette façon, répéter l'énoncé tel qu'il a été entendu, ce qui peut expliquer, par exemple, le faible taux de modification des énoncés IH5 et FnH5 (variable discursive "hein"). Il est important de noter que des résultats similaires sont attestés chez les natifs. En effet, la différence entre les taux de modifications des énoncés FnH - IH (ce qui correspondent aux paires 3 et 4 dans notre tableau) n'est pas significative non plus chez les natifs ([Buson et al., 2014](#), p.1413).

En deuxième lieu, nous pouvons aussi remarquer que les énoncés IH6 et FnH6, contrairement aux autres énoncés, ont des taux de modification plus élevés (61,54% et 69,23%, dans les conditions homogènes et non homogènes respectivement). À notre avis, ce résultat met en évidence la faible connaissance que les étudiants ont de certains MD et de leurs emplois. Dans ce résultat spécifiquement, les apprenants ont autant modifié le MD *oh mais* considéré comme non standard dans l'énoncé informel homogène que dans l'énoncé formel non homogène. Ce comportement peut être le reflet d'un manque de connaissance de l'usage de ce marqueur. En effet, les MD, typiques de

l'oral, sont peu présents dans l'input institutionnel des apprenants. Nous avons consulté des sites web de référence pour les enseignants de FLE, comme le site *Le point du FLE*, et le site *TV5.org*, ainsi que les méthodes d'enseignement de base, comme *La Grammaire Progressive du Français*, *Communication Progressive du Français* et nous n'avons pas trouvé une seule activité proposée sur ce thème. Du fait du manque d'enseignement systématique sur les MD, l'apprenant peut avoir des difficultés pour comprendre leurs valeurs stylistiques et leurs usages. Comme le remarque [Bird-song \(2012\)](#), les schémas linguistiques qui sont acquis de manière uniquement inductive rendent la représentation des connaissances linguistiques et sociolinguistiques moins analytique et moins contrôlée par les apprenants. Ainsi, si les apprenants n'ont pas bénéficié d'informations sociolinguistiques explicites sur l'usage des MD, et si, par ailleurs, ils ont des contacts peu fréquents avec la variété du français pratiqué hors de la classe de langue (ce qui aboutit à un défaut d'apprentissage implicite des MD), il est probable que la place des MD dans les schémas d'usage soit moins établie que celle pour d'autres variables de notre étude, par exemple le "ne" de négation, qui bénéficient d'un enseignement davantage explicite. Cet ensemble d'interprétations pourrait expliquer pourquoi les apprenants semblent avoir modifié certains MD de façon non conforme au contexte d'usage.

En troisième lieu, du fait que le choix des MD reste exploratoire (il n'existe pas d'études à grande échelle à ce sujet) et que leur valeur sociolinguistique reste intuitive, il pourrait aussi exister un biais lié aux choix des MD insérés au protocole expérimental. En effet, comme nous l'avons vu dans la section 5.2.1, l'analyse de l'enquête en ligne a montré que les MD utilisés dans le test et considérés comme étant formels ont été jugés par les natifs comme étant plutôt informels (même s'ils avaient déjà été validés comme étant formels lors d'une autre enquête). Ce qui montre qu'il est possible que les MD choisis au départ ne soient ni complètement formels ni complètement informels.

Puisque les MD ne participent pas pleinement du phénomène de RS, nous avons décidé d'exclure les énoncés dont la variable cible est un MD de nos analyses concernant l'influence des facteurs extralinguistiques sur la TRS. En effet, si le phénomène de RS se manifeste de façon aléatoire dans l'usage des MD par les apprenants, nous ne pourrions plus identifier avec précision quels facteurs influencent ce phénomène. Dans les analyses qui suivent, nous allons donc nous focaliser exclusivement sur les énoncés contenant des variables sociolinguistiques de niveaux phonologique et morphosyntaxique.

6.2 Influence des facteurs extralinguistiques sur la tâche de répétition

Dans cette section, nous allons présenter l'analyse de l'influence des facteurs extralinguistiques, à savoir l'origine culturelle, l'âge des apprenants, le nombre d'années d'études en FLE, le temps de séjour en France, les moyennes de l'auto-évaluation sur les compétences orales et écrites, le réseau social des apprenants, leur sexe et leur niveau de français. En effet, notre objectif est de mettre en évidence l'influence des facteurs extralinguistiques sur la TRS.

Cette section est divisée en trois parties. Dans la première, nous présenterons les résultats portant sur l'influence de l'origine culturelle sur la TRS. Dans la deuxième partie, nous présenterons les résultats portant sur l'influence du réseau social des apprenants sur le test. Enfin, dans la troisième partie, nous présenterons les résultats portant sur l'influence des facteurs sociodémographiques liés aux variables d'apprentissage.

6.2.1 Influence de l'origine culturelle

Nous avons fait l'hypothèse que si la nature des schémas socioculturels de la langue d'origine influence les représentations de la langue cible, les schémas sociolinguistiques devraient être différents chez les apprenants sinophones et chez les apprenants anglophones.

Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé une analyse de variance, ayant comme facteur explicatif le niveau linguistique des énoncés (variables morphosyntaxiques et phonologiques), l'homogénéité des énoncés (homogène, non homogène), le sens de la restauration (vers le standard, vers le non standard) et l'origine des apprenants (anglophone, sinophone).

En ce qui concerne les effets simples, les résultats sont significatifs pour l'homogénéité des énoncés ($F(1,32)= 96.352, p<0,000$) et pour les niveaux linguistiques ($F(1,32)= 22.084, p<0,000$). Le taux de modification des énoncés non homogènes est de 71% et le taux de modification des énoncés homogènes est de 30%. Le taux de modification des énoncés phonologiques est de 61,4% et des énoncés morphosyntaxiques est de 39,7%⁷.

7. Rappelons que les moyennes sont différentes de celle de l'ANOVA trouvées aux pages 127 et 129, car dans cette nouvelle analyse nous avons exclu les MD.

Les interactions suivantes sont significatives :

- entre l'homogénéité et le sens des restaurations ($F(1,32)= 46, p<0,000$),
- entre l'homogénéité des énoncés et l'origine des apprenants ($F(1,32)= 0.7, p<0,002$),
- entre la formalité et le niveau linguistique ($F(1,32)= 0.06, p<0,002$),
- entre l'homogénéité des énoncés, le niveau linguistique et l'origine des apprenants ($F(1,32)= 11.27, p<0,02$),
- entre le sens des restaurations, l'homogénéité et l'origine des apprenants ($F(1,32)= 4,113, p<0,05$)
- entre l'homogénéité, le sens des restaurations et le niveau linguistique ($F(1,32)= 0.19, p<0,006$),
- entre l'homogénéité, le sens des restaurations, le niveau linguistique et l'origine des apprenants ($F(1,32)= 0.008, p<0,0001$).

Les moyennes des interactions se trouvent dans l'annexe C.

Comme pour nos premières analyses, nous constatons que les étudiants modifient davantage les énoncés non homogènes par rapport aux énoncés homogènes. Ces résultats confirment ceux établis dans la section précédente.

Pour la suite des analyses, nous allons nous concentrer uniquement sur l'hypothèse qui est au centre de cette section : les différences dans les schémas sociolinguistiques des étudiants sinophones et anglophones résulteraient de l'influence de leur schéma culturel d'origine.

Le graphique 6.7 représente les modifications lors de la répétition en fonction de la nature homogène ou non homogène des énoncés, du sens des modifications (vers le standard *versus* vers le non standard) et en fonction de l'origine des apprenants (anglophones *versus* sinophones). Ce graphique correspond donc à l'interaction significative à trois facteurs : entre l'homogénéité, l'origine des apprenants et le sens des modifications. Premièrement, dans le sens vers le standard, les apprenants sinophones font plus de modifications que les apprenants anglophones en condition non homogène (94% *versus* 81%) et en condition homogène (46% *versus* 38%). Autrement dit, nous constatons une propension générale des apprenants sinophones à produire davantage des variantes standard, que le contexte soit homogène ou non homogène. Dans le sens vers le non standard, les

6.2. INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

apprenants sinophones font moins de modifications que les étudiants anglophones dans la condition non homogène (49% *versus* 60%). Dans la condition homogène, les modifications vers le non standard sont globalement égales pour les sinophones et les anglophones (18% *versus* 19%). Ainsi, même si le phénomène de la RS se maintient pour les apprenants sinophones et les apprenants les anglophones vers le standard et vers le non standard, il semblerait d'une part que les apprenants sinophones aient une plus grande propension à produire des variantes standard, et d'autre part qu'ils aient une moins grande propension au phénomène de RS lorsque cette dernière implique de remplacer des variantes standard par des variantes non standard.

Premièrement, nous constatons que généralement, les apprenants sinophones font plus de modifications vers le standard que les apprenants anglophones : respectivement 94% et 81% en condition non homogène et 46% et 38% en condition homogène. Parallèlement, les apprenants sinophones font moins de modifications vers le non standard que les apprenants anglophones : respectivement 49% et 60 % en condition non homogène et 18% et 19% en condition homogène. Ainsi, même si la comparaison entre les conditions homogène et non homogène montre que le phénomène de la RS se maintient pour les sinophones et les anglophones, aussi bien vers le standard que vers le non standard, il semblerait que les schémas standard soient plus structurés et que les schémas non standard soient moins structurés chez les apprenants sinophones en comparaison des apprenants anglophones. La convergence de ces deux résultats suggère que les schémas standard sont plus structurés et les schémas non standard moins structurés chez les apprenants sinophones en comparaison avec les apprenants anglophones.

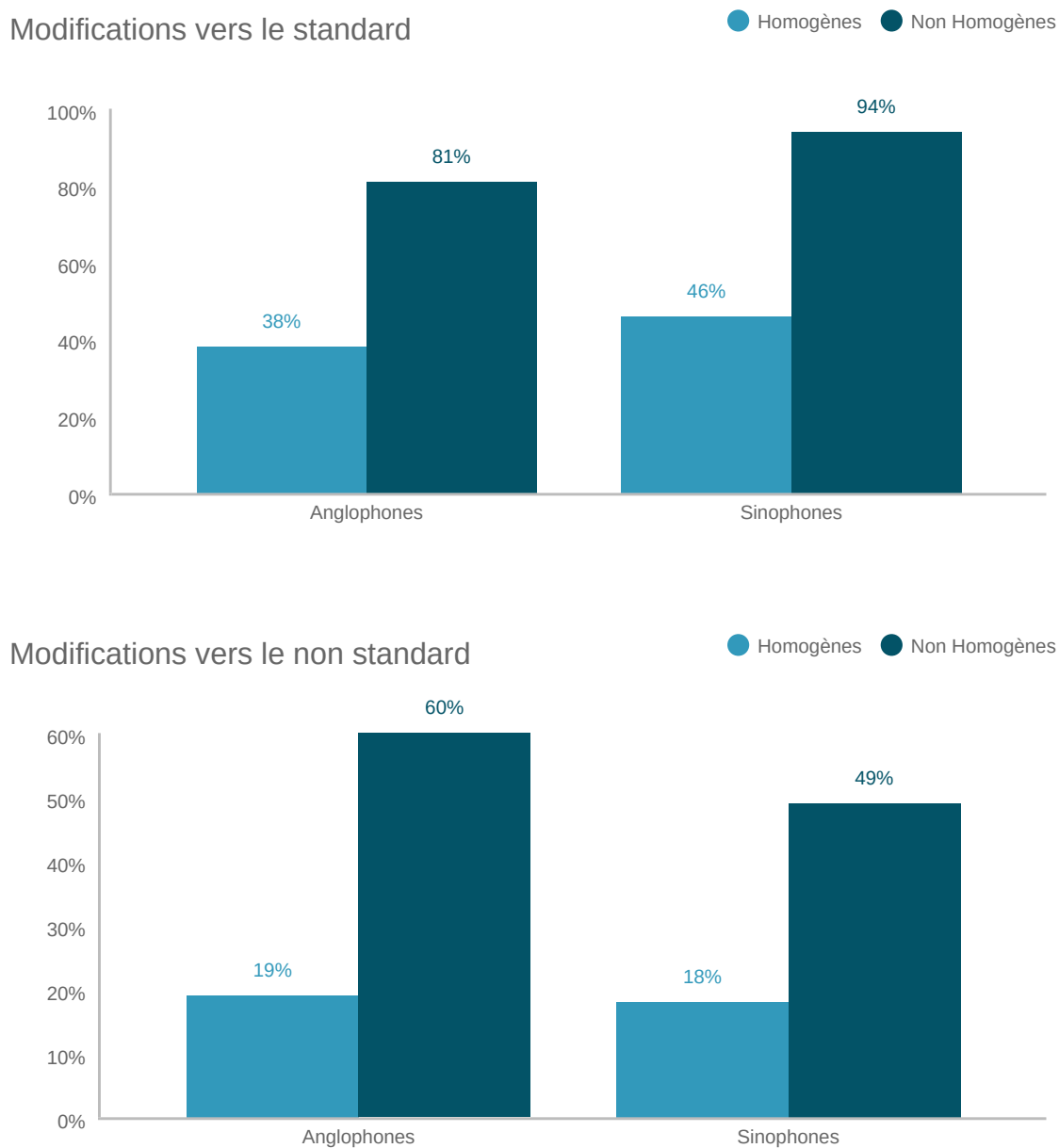


FIGURE 6.7 – Taux de modification vers le sens standard et vers le sens non standard selon l’origine culturelle des participants

Différents facteurs peuvent rendre compte de la relation entre l’organisation des schémas et l’origine des apprenants. Le premier serait lié au temps d’exposition à la langue française. Même

6.2. INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

si les étudiants anglophones possèdent en moyenne le même niveau de langue que les étudiants sinophones, les premiers ont bénéficié d'un temps d'étude plus important en langue française. Alors que pour les sinophones le temps moyen d'études en langue française déclaré est de 2,8 ans, pour les étudiants anglophones, la durée moyenne est de 8 ans. Cette différence dans le temps de contact avec la langue française pourrait avoir influencé la construction des schémas des apprenants. En effet, les apprenants anglophones pourraient avoir bénéficié de davantage de contacts avec une grande diversité de situations sociolinguistiques dans lesquelles la langue française est utilisée.

Un deuxième facteur pourrait être le type d'enseignement dispensé aux étudiants sinophones et anglophones dans leurs pays d'origine. Selon [Gautier \(2016\)](#), l'enseignement des langues en Chine a longtemps priorisé les méthodes traditionnelles, les cours de communication et de conversation étant perçus comme moins importants par les apprenants chinois ([Cuet, 2013](#)). Ce type d'enseignement traditionnel contraste avec les méthodes d'enseignement des pays occidentaux, qui valorisent la communication. En ce sens, il est possible que les étudiants anglophones aient eu plus de contacts avec des variétés standard et non standard pendant leurs cours, lors des épisodes de communication, alors que les étudiants sinophones auraient été uniquement en contact avec des variétés standard, lors d'interventions magistrales.

Enfin, un troisième facteur serait que des schémas socioculturels hérités de la langue et de la culture d'origine influenceraient la construction des schémas sociolinguistiques en langue cible. Comme nous l'avons vu, des études sur l'acquisition de la lecture mettent en évidence l'influence des schémas socioculturels dans la compréhension des textes en LE. Nous pouvons donc supposer que des schémas culturels ont une influence similaire sur la construction des schémas sociolinguistiques en langue cible. En effet, ces schémas pourraient influencer de façon indirecte l'intégration des connaissances sociolinguistiques dans une autre culture. Notamment, ils pourraient affecter les liens sociaux que les apprenants établissent pendant leur séjour, ou bien la qualité des échanges en langue cible. Comme nous l'avons vu, l'étude de [Gautier \(2016\)](#) sur le réseau social d'étudiants chinois et américains en France met en évidence une relation entre sociabilité et usage de variables sociolinguistiques. Selon cette étude, les étudiants anglophones ont davantage des réseaux étendus, caractérisés par un grand nombre de liens et d'individus. Dans ce type de réseau, les étudiants ont tendance à quitter leurs pairs de même nationalité pour établir d'autres types de relations. Inversement, les étudiants chinois présentent des réseaux concentrés, caractérisés par un faible nombre de relations qui se concentrent autour de personnes de même origine et par très peu de liens avec les natifs. Selon [Gautier](#), le fait de créer des réseaux peu cosmopolites et orientés vers des camarades de même nationalité est associé à des usages qui restent plus standard tout au long du séjour. In-

versement, les usages des étudiants en contact avec des natifs évoluent vers le non standard. En ce sens, nous pouvons supposer que le fait d'appartenir à une culture ou à une autre peut se traduire par différents modes de sociabilité dans le pays d'accueil, qui à leur tour iront influencer la façon dont les apprenants s'intègrent dans la culture de la langue cible. Ils seront donc exposés de façon différente à plusieurs contextes d'échange, ce qui expliquerait la différence dans la construction des schémas sociolinguistiques. L'influence de la culture d'origine sur la construction des schémas sociolinguistique en langue cible ne serait donc pas directe, mais elle serait médiatisée par des modes de socialisation dans le pays d'accueil.

La section suivante, consacrée à l'influence du réseau social dans le pays d'accueil sur la restauration sociolinguistique, permettra de confirmer cette dernière interprétation.

6.2.2 Influence du réseau social

Selon notre deuxième hypothèse⁸, la construction des schémas sociolinguistiques en LE serait directement affectée par le réseau social des apprenants en France :

- Les apprenants qui fréquentent de nombreux francophones dans des situations variées (cours, soirées, loisirs) possèderaient, tout comme les natifs, des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard et des usages non standard et de leur valeur socio-indexicale.
- Les apprenants qui ont un réseau social fermé sur leur propre communauté linguistique et qui sont essentiellement exposés au français de leur professeur de langue dans le cadre de la classe construiraient des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard.

Pour tester cette hypothèse, nous avons calculé la corrélation entre le degré de restauration (différence entre le nombre de restaurations dans la condition non homogène et le nombre de modifications dans la condition homogène) et les différents indices décrivant le réseau social des apprenants : le nombre total d'amis, le nombre d'amis ayant la même nationalité que l'apprenant et le nombre d'amis français. Les corrélations ont été calculées en séparant les étudiants sinophones et les étudiants anglophones, et pour l'échantillon complet, en confondant les deux groupes. Pour que notre hypothèse soit validée, nous nous attendons à faire les observations suivantes :

- une corrélation positive et significative entre le nombre d'amis français et les différents degrés de restauration, vers le standard ou vers le non standard. Une telle corrélation renfor-

8. Cf. page 97.

6.2. INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

cerait l'hypothèse selon laquelle il serait possible de maintenir l'hypothèse que la capacité à construire des schémas sociolinguistiques rendant compte de la diversité des usages standard et non standard dépend de la fréquentation quotidienne d'amis français.

- une corrélation positive et significative entre le degré de restauration vers le standard et le nombre d'amis de même nationalité, ou bien une corrélation négative et significative entre le degré de restauration vers le non standard et le nombre d'amis de même nationalité. Dans ces deux cas, il serait possible d'affirmer que l'exposition à l'input provenant uniquement des professeurs de FLE renforce les schémas sociolinguistiques standard, et non les schémas non standard.

Comme le montre le tableau 6.2, les étudiants anglophones ont des réseaux orientés davantage vers les Français, avec un nombre d'amis plus important en comparaison des réseaux des étudiants sinophones.

Réseau	Anglophones		Sinophones	
Nombre d'amis de même nationalité	Moy.	2	Moy.	3.33
	Min.	0	Min.	0
	Max.	8	Max.	11
Nombre d'amis Français	Moy.	5	Moy.	2.67
	Min.	0	Min.	0
	Max.	16	Max.	16
Nombre total d'amis	Moy.	11,13	Moy.	8
	Min.	3	Min.	1
	Max.	19	Max.	19

TABLE 6.2 – Composition du réseau social des apprenants anglophones et sinophones

En effet, on constate que les étudiants anglophones ont en moyenne plus de contact avec des Français que les étudiants sinophones. Alors que ces premiers ont en moyenne 5 amis d'origine française, ces derniers ont en moyenne 2.67 amis d'origine française. Toutefois, nos résultats ne permettent pas de valider notre hypothèse. Comme l'illustre le tableau 6.3, le résultat de la corrélation entre le réseau des apprenants et le degré de restauration n'est pas significatif.

Influence du réseau social sur la TRS	
Anglophones	Corrélation non significative ($r=-0,193$, $p=0,367\%$)
Sinophones	Corrélation non significative ($r=0,072$, $p=0,648\%$)
Tous les apprenants	Corrélation non significative ($r=0,145$, $p=0,296\%$)

TABLE 6.3 – Corrélation entre le réseau social des apprenants (nombre total d’amis) et le degré de restauration total.

De même, les corrélations entre le nombre d’amis de même nationalité, le nombre d’amis d’origine française et le degré de restauration vers le standard et le non standard ne sont pas significatives. Ainsi nous ne trouvons pas de lien significatif entre d’une part, la formation du réseau social dans le pays d’accueil et d’autre part, le degré de restauration sociolinguistique. L’analyse des corrélations n’apporte aucune confirmation à l’hypothèse selon laquelle la culture d’origine entraînerait un certain mode de socialisation dans le pays d’accueil et qui, à son tour, influencerait la construction des schémas standard et non standard.

6.2.3 Influence de l’apprentissage et des facteurs socio-démographiques

Dans notre travail, nous avons voulu vérifier de façon exploratoire si les facteurs liés à l’apprentissage et aux données démographiques ont une influence sur la tâche de répétition. Pour rappel, nous avons mesuré les relations entre le degré de restauration et les facteurs d’apprentissage (moyennes de l’autoévaluation de la compréhension et de la production orale et écrite, le nombre d’année d’études en France, le niveau de français des apprenants) et les facteurs démographiques (l’âge et le temps de séjour en France). Ces analyses ont été effectuées pour l’ensemble des apprenants et au sein de chaque groupe culturel.

La corrélation entre le degré de restauration vers le standard et la moyenne de l’auto-évaluation de la compétence orale⁹ est significative pour l’ensemble du groupe ($r=0,225$, $p=0,039$), comme

9. Cf. page 123 pour le détail du calcul de la corrélation.

6.2. INFLUENCE DES FACTEURS EXTRALINGUISTIQUES

l'illustre le tableau 6.4. Ce résultat indique que les apprenants qui estiment avoir une meilleure compréhension orale font plus de restaurations vers le standard. Ce résultat pourrait résulter du fait que les étudiants qui ont une bonne estimation de leur compréhension orale prennent pour modèle la façon de parler de leurs enseignants de français. Comme nous l'avons évoqué, ces derniers utilisent davantage de variantes standard pendant leurs cours. Par exemple, les enseignants de FLE réalisent la liaison facultative dans 48% des cas (Gautier, 2016), en s'adressant à leurs étudiants, alors que ce taux chez les natifs est de 10% (Ahmad, 1993). Enfin, cette hypothèse est également corroboré par une corrélation significative entre le nombre d'années d'études du français et la moyenne attribuée à l'auto-évaluation des compétences orales ($C=0,65$, $p<0,001$). Autrement dit, les étudiants qui ont un meilleur niveau de français sont ceux qui se sont attribués les notes les plus hautes. Notre hypothèse peut être renforcée par le fait qu'il existe une corrélation entre le nombre d'années d'études de français et la moyenne attribuée à l'auto-évaluation des compétences orales ($r=0,524$, $p<0,000$). Les étudiants ayant bénéficié de davantage d'années d'études se sont attribués les meilleures notes lors de l'auto-évaluation. Nous pouvons conclure que ces étudiants qui ont étudié plus longtemps la langue française ont bénéficié de plus longs contacts avec leurs enseignants et que ce contact a contribué à la construction de schémas sociolinguistiques standard, qui favorisent les restaurations vers le standard.

Nous avons également trouvé une relation entre le niveau de français des apprenants et le degré de restauration totale ($C=0,9$, $p=0,05$). Ce résultat indique que la tendance générale à restaurer, autant vers le standard que vers le non standard, est associée très fortement au niveau de français des apprenants. Autrement dit, les apprenants avec le niveau de langue le plus élevé semblent disposer de schémas sociolinguistiques plus complets et structurés, qu'il s'agisse des schémas standard ou non standard.

Les associations entre les degrés de restauration et les facteurs comme le temps d'étude, le temps de séjour en France, et l'âge ne sont pas significatives et ne semblent donc pas avoir d'influence sur la TRS. Dans le tableau 6.4 nous avons les associations entre les facteurs d'apprentissage, les facteurs socio-démographiques et les degrés de restauration.

Facteurs d'influence sur la TRS	
Âge	Corrélation non significative ($r=-0.038$, $p=0,764$)
Nombre d'années d'études	Corrélation non significative ($r=-0,094$, $p= 0,455$)
Autoévaluation de la compétence orale	Corrélation significative ($r=0.225$, $p=0.039$)

TABLE 6.4 – Corrélations entre les facteurs d'apprentissage, les facteurs socio-démographiques et le degré de restauration

Chapitre 7

Synthèse des résultats et conclusion de l'étude sur les schémas sociolinguistiques en langue étrangère

L'objectif de notre première étude¹ était de vérifier l'existence de schémas sociolinguistiques en LE associés aux différentes orientations socio-indexicales et de comprendre comment ces schémas sont organisés. Ce travail a été effectué auprès de deux groupes d'étudiants, l'un d'origine sinophone et l'autre d'origine anglophone, auxquels nous avons proposé de participer à la TRS.

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord deux tableaux synthétiques concernant les principales tendances de la TRS, suivis d'une conclusion sur la tâche. Ensuite, nous présenterons la synthèse des résultats concernant l'influence des facteurs extralinguistiques sur la TRS, suivie de la conclusion.

1. Pour voir l'objectif détaillé, Cf. page 95.

7.1 Synthèse des résultats de la tâche de répétition sociolinguistique

Comme illustrés dans le tableau 7.1, les résultats montrent que le taux de modification dans la condition non homogène est plus important que dans la condition homogène, autant vers le non standard que vers le standard, ce qui atteste que le phénomène de restauration sociolinguistique se maintient, quel que soit le sens des restaurations. D'après ce résultat, nous pouvons supposer que les apprenants construisent des schémas sociolinguistiques autant vers le standard que vers le non standard.

Sens des modifications	Homogène	Non Homogène
Sans distinguer le sens des modifications	23,6%	55,1%
Vers le standard	30,6%	68,5%
Vers le non standard	16,7	41,7%

TABLE 7.1 – Taux de modification de la TRS

Le tableau 7.2 illustre les taux de modification des énoncés selon le sens des modifications par niveau linguistique. Nous pouvons constater premièrement que le taux de modification vers le standard du niveau phonologique est très élevé dans la condition homogène. En second lieu, nous observons que les taux de modification des variables discursives sont très faibles par rapport aux autres variables et qu'ils sont très proches en condition homogène et non homogène.

Niveau linguistique	Sens des modifications	Homogène	Non Homogène
Phonologique	Vers le standard	61,1%	72,2%
	Vers le non standard	22,2	69,4%
Morphosyntaxique	Vers le standard	8,3%	94,4%
	Vers le non standard	16,6	38,8%
Pragmatique	Vers le standard	22,2%	38,2%
	Vers le non standard	11,1	16,6%

TABLE 7.2 – Taux de modification par niveau linguistique

7.2 Conclusion sur la TRS

En observant les résultats de la TRS, nous constatons que les apprenants modifient davantage les énoncés non homogènes (taux de modification de 55,1%) en comparaison des énoncés homogènes (taux de modification de 23,6%). Ce résultat indique que les apprenants, tout comme les natifs, modifient la variable cible de l'énoncé afin de le rendre homogène sur le plan sociolinguistique. En effet, la perception des traits sociolinguistiques congruents dans un énoncé non homogène activerait des schémas sociolinguistiques, qui influenceraient la façon dont les apprenants restituent l'énoncé, en le rendant homogène. Ce résultat atteste l'existence du phénomène de restauration sociolinguistique en LE et suggère l'existence de schémas sociolinguistiques chez les apprenants en séjour d'études. Ce résultat nous permet de confirmer notre première hypothèse, selon laquelle les apprenants en séjour d'étude dans le pays de la langue cible construisent des schémas sociolinguistiques, notamment du fait qu'ils sont exposés à différents contextes socioculturels d'usage de la langue cible.

En ce qui concerne les modifications selon les niveaux linguistiques des énoncés², le fait que les étudiants modifient davantage vers le standard les énoncés homogènes du niveau phonologique met en évidence leur tendance à la correction phonologique. Une façon d'interpréter ce résultat est de supposer que les apprenants ont pour modèle la façon de parler de leurs enseignants en classe de langue, ou qu'ils imitent les matériaux didactiques destinés à l'apprentissage du FLE, qui privilégient les variantes standard lors des échanges utilisés comme base pour l'enseignement.

En ce qui concerne les énoncés du niveau pragmatique, leur modification limitée ainsi que la proximité des scores de modification dans les conditions homogènes et non homogènes nous indiquent que le phénomène de restauration sociolinguistique est moins marqué pour les MD en comparaison aux variables sociolinguistiques des niveaux phonologique et morphosyntaxique. Il est donc probable que les apprenants maîtrisent mal la production des MD (du fait des faibles taux de modification) et que les MD soient mal intégrés dans leurs schémas sociolinguistiques.

2. Pour rappel, l'interaction entre l'homogénéité et le niveau linguistique est significative ($F(1,34)= 7,749$, $p.<0,0001$).

7.3 Synthèse des résultats sur l'influence des facteurs extralinguistiques

Nous avons voulu vérifier si des facteurs extralinguistiques, à savoir l'origine des apprenants, leur réseau social ainsi que leurs facteurs socio-démographiques et d'apprentissage, étaient associés avec le phénomène de restauration sociolinguistique. En ce qui concerne l'origine des apprenants, l'interaction significative entre cette variable le sens des restaurations et l'homogénéité des énoncés montre que les apprenants sinophones font plus de modifications que les apprenants anglophones en condition non homogène et en condition homogène vers le standard, et qu'ils font moins de modifications que les étudiants anglophones dans la condition non homogène vers le non standard, comme illustré dans la figure de la table 7.3.

Origine	Sens des modifications	Homogène	Non Homogène
Anglophones	Vers le standard	38%	81%
	Vers le non standard	19%	60%
Sinophones	Vers le standard	46%	94%
	Vers le non standard	18%	49%

TABLE 7.3 – Taux de modification selon l'origine des apprenants

Nous ne trouvons aucune corrélation significative entre les caractéristiques du réseau des apprenants et la tendance à restaurer les énoncés. Comme nous pouvons le voir dans le tableau 7.4, les corrélations entre le nombre total d'amis (NB), le nombre total d'amis de même nationalité (NB même nationalité) et le nombre total d'amis français (NB français), d'une part, et le degré individuel de restauration, d'autre part ne sont pas significatives.

Apprenants	Réseau	Coefficient de corrélation	Significativité
Anglophones	NB	r= 0,348	p= 0,096
	NB même nationalité	r= 0,391	p=0,059
	NB français	r=0,193	p=0,367
Sinophones	NB	r= 0,72	p= 0,648
	NB même nationalité	r= 208	p=0,186
	NB français	r=0,105	p=0,508
Tous les apprenants	NB	r= 0,094	p= 0,455
	NB même nationalité	r= 0,001	p=0,991
	NB français	r=0,145	p=0,246

TABLE 7.4 – Synthèse des résultats concernant les corrélations entre le degré individuel de restauration et le nombre total d’amis (NB)

En ce qui concerne les facteurs socio-démographiques ou d’apprentissage, le résumé des résultats du tableau 7.5 montre une corrélation significative entre l’autoévaluation des compétences orales et le degré individuel de restauration. Dans le tableau 7.6 nous rappelons la relation significative entre le niveau de français des apprenants et le degré de restauration individuel.

Facteurs	Degré de restauration	Coefficient de corrélation	Significativité
Âge	Vers le standard	r= 0,67	p=0,594
	Vers le non standard	r= -0,124	p=0,327
	Total	r= -0,038	p=0,764
Nombre d’années d’études	Vers le standard	r= 0,136	p=0,227
	Vers le non standard	r= 0,107	p=0,398
	Total	r= 0,094	p=0,455
Auto-évaluation des compétences orales	Vers le standard	r=0,225	p=0.039
	Vers le non standard	r=0,006	p=0,965
	Total	r=0,145	p=246

TABLE 7.5 – Synthèse des résultats concernant les corrélations entre le degré individuel de restauration et plusieurs facteurs

Facteurs	Coefficient de contingence	Significativité
Niveau de français	C= 0,9	p=0,05

TABLE 7.6 – Relation entre le niveau de français des apprenants et le degré individuel de restauration

7.4 Conclusion sur l'influence des facteurs

Un premier constat est la tendance des apprenants sinophones à restaurer davantage les énoncés en direction du standard, et à moins les restaurer en direction du non standard, en comparaison des apprenants anglophones. Pour interpréter ce résultat, nous pouvons supposer que chez les apprenants sinophones, les schémas sociolinguistiques des variantes non standard sont moins bien établis que les schémas des variantes non standard. Ce résultat nous permet de valider notre hypothèse, selon laquelle les schémas sociolinguistiques seraient différents chez les deux catégories d'apprenants. Toutefois, nous ne pouvons pas conclure en faveur de l'influence des schémas culturels liés à la culture d'origine, d'autres hypothèses concurrentes étant défendables, par exemple la différence entre le temps d'exposition à la langue française des anglophones et des sinophones ayant participé à cette étude ou encore la différence entre le type d'enseignement dispensé aux étudiants d'origine sinophone et anglophone.

En ce qui concerne les résultats portant sur le réseau social des apprenants, nous ne trouvons aucune corrélation entre les caractéristiques de ce réseau, notamment son orientation vers les natifs, et la tendance à restaurer vers le standard ou vers le non standard. Ces résultats ne confirment donc pas les hypothèses selon lesquelles :

- les apprenants qui fréquentent de nombreux francophones dans des situations variées (cours, soirées, loisirs) possèdent, tout comme les natifs, des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard et des usages non standard et de leur valeur socio-indexicale ;
- les apprenants qui ont un réseau social fermé sur leur propre communauté linguistique et qui sont essentiellement exposés au français de leur professeur de langue dans le cadre de la classe ont construit des schémas sociolinguistiques rendant compte des usages standard.

Les résultats portant sur des facteurs socio-démographiques et d'apprentissage tels que le nombre d'années d'études de la langue française, le niveau de langue des étudiants, la moyenne de l'auto-évaluation des compétences en production et compréhension orale et écrite montrent qu'il existe

une corrélation positive et significative entre le degré de restauration vers le standard et la moyenne d'autoévaluation de la compétence écrite. Nous avons également trouvé des liens significatifs entre le niveau de langue des étudiants et le fait de restaurer autant vers le standard que vers le non standard. Ces résultats suggèrent qu'il existe une association globale entre le niveau de français des apprenants et la disposition à restaurer les énoncés entendus. Il existe plusieurs façons d'interpréter ces associations, nous pouvons supposer que les étudiants ayant un niveau plus élevé en langue française ont plus de facilité pour élaborer des schémas sociolinguistiques car ils sont également plus exposés à cette langue à travers différentes situations, qu'il s'agisse du contact direct des médias ou des cours. Cependant d'autres interprétations sont possibles. Par exemple, les étudiants qui ont des dispositions particulières pour apprendre une LE pourraient également avoir des facilités pour saisir la cohérence des variétés sociolinguistiques de cette langue.

Troisième partie

Représentation et Jugements sociaux en Langue Étrangère

Chapitre 8

Objectifs, hypothèses et méthodologie du recueil des données de l'étude sur le jugement des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

Ce chapitre ouvre la troisième partie de cette thèse qui porte sur les représentations et les jugements des variantes sociolinguistiques de la langue cible par les apprenants de LE. Le but est de présenter les objectifs et les hypothèses concernant l'étude sur les représentations et le jugement social en LE. Nous détaillerons également la méthodologie adoptée pour le recueil des données.

Comme pour l'étude précédente, celle-ci fait partie d'un thème de recherche développé au sein du Laboratoire Lidilem, à l'Université Grenoble Alpes, qui vise à comprendre les modalités de catégorisation cognitive des variétés sociolinguistiques. Notre étude vient donc contribuer au développement de cet axe de travail, en examinant non seulement l'existence et la structure des schémas sociolinguistiques lors de l'acquisition d'une LE, mais aussi la représentation que les apprenants ont des variantes sociolinguistiques, à partir d'un test de réaction subjective.

Pour mener à bien la collecte des données, nous avons sollicité les étudiants de Master 1 inscrits au cours *Recueil et Traitement des données langagières*, assuré par Jean-Pierre Chevrot, dans le cadre du *Master Sciences du Langage de l'UGA*. Ce travail a eu lieu pendant deux années universitaires consécutives, en 2014-2015 et 2015-2016.

Pendant la première année du recueil de données, chaque étudiant avait pour tâche de faire passer le test de réaction subjective à deux sinophones et à deux anglophones ayant un niveau de français intermédiaire ou avancé. Pendant la deuxième année du recueil de données, chaque étudiant avait pour tâche de faire passer le même test à des francophones natifs. Les étapes de l'expérimentation seront décrites plus en détail à la section 8.3.4.

8.1 Objectifs

Comme nous l'avons précisé¹, la difficulté du développement de la compétence sociolinguistique en LE réside dans le fait que les apprenants doivent non seulement être capables de distinguer les variations sociolinguistiques en langue cible, mais aussi d'attribuer un sens social à ces variations. Alors qu'en langue maternelle plusieurs études² montrent que les natifs jugent un même locuteur de façon différente selon la variété sociolinguistique ou les variantes qu'il emploie, en LE il nous reste à savoir si les apprenants associent, de la même façon que les natifs, des caractéristiques sociales aux variétés sociolinguistiques. En outre, il est important de comprendre dans quelle mesure des apprenants d'origines linguistiques et culturelles différentes construisent ou non la même signification des variétés dans la langue cible.

Dans cette perspective, l'objectif de cette étude est de comprendre, à travers une tâche de jugement, quelles représentations les apprenants de LE construisent des variétés sociolinguistiques de la langue cible et quelles valeurs socio-indexicales ils attribuent à ces variétés. L'étude cherche à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1. Dans quelle mesure les apprenants d'une LE jugent-ils les variantes sociolinguistiques de la même façon que les natifs de cette LE ? Par exemple, des apprenants anglophones jugent-ils les variantes sociolinguistiques du français de la même façon que les Français natifs ?
2. Dans quelle mesure des apprenants anglophones et sinophones jugent-ils de la même façon des variantes sociolinguistiques du français ? Dans quelle mesure des différences éventuelles entre ces deux groupes d'apprenants résultent-elles de leurs schémas culturels ?

Plus précisément, nous voulons savoir :

— Si la valeur socio-indexicale des variantes sociolinguistiques d'une langue cible peut être

1. Cf. page 88.

2. Cf. pages 16 et 53.

acquise et si les apprenants d'une LE leur attribuent les mêmes significations sociales que les natifs.

- Si l'acquisition de la valeur socio-indexicale des variantes est influencée par l'origine linguistique et culturelle des apprenants. Si tel est le cas, nous nous demanderons dans quelle mesure les schémas sociolinguistiques d'origine des apprenants influencent le processus de construction du sens social des variétés.

Pour répondre à ces questions, nous avons mené la présente étude auprès de francophones natifs et d'apprenants de FLE sinophones et anglophones³.

8.2 Hypothèses

Selon la théorie des représentations sociales⁴ (Moscovici, 1961), les représentations sont élaborées par des groupes sociaux et expriment leurs croyances, attitudes et savoirs à propos d'un objet donné. En ce sens, nous pouvons dire que les représentations sont directement liées aux schémas culturels⁵ des groupes sociaux, car ces derniers sont constitués par des savoirs élaborés à travers des expériences vécues par les individus dans leur propre culture. De cette façon, les représentations se constitueraient donc à travers l'histoire de chaque groupe et seraient donc différentes d'un groupe à l'autre pour un même objet de représentation.

Dans cette perspective, nous pouvons nous attendre à ce que la représentation des variétés sociolinguistiques dans notre étude soit différente au sein des deux groupes d'apprenants concernés : les apprenants sinophones et les apprenants anglophones, notamment les représentations liées aux dimensions universelles de la cognition sociale, à savoir "chaleur" et "compétence" (Fiske et al., 2007)⁶. En outre, comme nous l'avons expliqué antérieurement⁷, les représentations sociales sont constituées d'un noyau central et d'éléments périphériques. Ce premier est constitué d'éléments cognitifs, comme des opinions, croyances et valeurs, qui sont partagés par le groupe porteur de la représentation. En ce sens, nous nous attendons à ce que le noyau central de la représentation des apprenants anglophones soit différent du noyau central de la représentation des apprenants sino-

3. Le profil des apprenants est détaillé à la fin de ce chapitre, à la page 166.

4. Cf. page 33.

5. Cf. page 82.

6. Nous présenterons en détail la différence entre ces deux dimensions dans les sections qui suivent, plus précisément à la page 162.

7. Cf. chapitre 2 à la page 48.

phones.

Toutefois, du fait que les apprenants sont en contact avec la communauté native de façon quotidienne pendant leur séjour d'études, nous pouvons supposer qu'ils acquièrent la valeur socio-indexicale des variétés grâce à l'observation des différents usages sociolinguistiques dans différents contextes (cours, loisirs, etc.) impliquant des natifs. Dans cette perspective, il est possible que les apprenants possèdent des représentations et des jugements concernant le style et la norme sociolinguistique similaires à ceux des francophones natifs.

Compte tenu des éléments présentés, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants de différentes cultures en séjour d'études dans le pays de la langue cible se représentent de façon différente les variétés standard et non standard de la langue cible en ce qui concerne les dimensions "chaleur" et "compétence".
- Les apprenants en séjour d'études dans le pays de la langue cible ont un jugement similaire à celui des natifs en ce qui concerne le style et la norme sociolinguistique des variétés standard et non standard de cette langue.

8.3 Test de réaction subjective

Le test de réaction subjective utilisé dans cette étude est construit sur le modèle du questionnaire de jugement sociolinguistique proposée par [Campbell-Kibler \(2008\)](#). Nous avons choisi ce questionnaire, car il permet de saisir deux points importants dans la représentation des variétés standard et non standard chez les locuteurs : la différence entre la représentation que les sujets se font du locuteur entendu, ainsi que la différence sur sa façon de parler selon la variété employée⁸. En effet, les questions posées dans ce questionnaire visent à repérer autant les commentaires liés aux deux grandes dimensions universelles de la cognition sociale ("chaleur" et "compétence"), ainsi que les commentaires liés au style et aux normes sociolinguistiques. Nous avons adapté ce questionnaire à notre étude, en en utilisant seulement une partie, comme nous allons le voir.

Le test consiste à écouter et à juger des énoncés caractérisés comme standard ou non standard du point de vue sociolinguistique. Nous avons pour cela utilisé les mêmes énoncés que ceux de la TRS ([Buson et al., 2014, 2018](#)). Il est composé de deux parties. La première partie est un bref entretien

8. Cf. page 54 pour plus de détails sur la spécificité du jugement des variétés sociolinguistiques.

auprès de natifs et de non-natifs. Dans cette partie, les sujets écoutaient des énoncés proposés et répondaient à 5 questions ouvertes. La deuxième partie consiste en un questionnaire composé de questions fermées, avec des réponses à échelle (allant de 0 à 6). Dans cette section, nous allons présenter les questions ouvertes et les questions fermées du test de réaction subjective, ainsi que les énoncés entendus et le protocole de passation.

8.3.1 Les questions ouvertes

La première partie de ce test est composée de 5 questions ouvertes, présentées sous forme d'entretien. Ces questions ont pour but de comprendre quelle est la représentation sociolinguistique que les sujets se font des variétés standard et non standard de la langue française. Comme nous l'avons annoncé, nous nous sommes basée sur le questionnaire de jugement sociolinguistique proposé par [Campbell-Kibler \(2008\)](#). La première partie de ce questionnaire correspond à des questions générales posées sur chaque locuteur ([Campbell-Kibler, 2008](#), p.643), comme illustrée ci-dessous :

1. What can you tell me about Jason ?
2. Does he sound competent or good at what he does ?
3. Is he someone you would be likely to be friend with ?
4. Who do you think he's talking to ? What is the context of the conversation ?
5. Where you think he is from ?

La deuxième partie correspond à une grille d'évaluation dans laquelle chaque sujet devait évaluer les locuteurs d'après 7 qualités, comme nous pouvons le voir sur la figure 8.1.

8.3. TEST DE RÉACTION SUBJECTIVE

He sounds:

Not At All Masculine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Very Masculine
Talking Very Slow	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Talking Very Fast
Very Shy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Very Outgoing
Very Accented	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Not At All Accented
Educated	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Not Educated
Intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Not Intelligent
Casual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formal

FIGURE 8.1 – Grille d'évaluation des variétés sociolinguistiques (Campbell-Kibler, 2008, p.656).

La troisième partie de ce questionnaire correspond à une liste descriptive de l'identité ou des caractéristiques personnelles du locuteur jugé liées à ses qualités, à son "état d'esprit" (*state qualities*) ainsi qu'à son origine sociale (*class background*) et régionale (*regional background*). Le questionnaire dans son intégralité figure dans l'annexe D.

Nos questions ouvertes correspondent aux questions générales de l'étude de Campbell-Kibler. Nous avons traduit et utilisé dans l'intégralité l'ensemble des questions proposées par l'auteure, comme nous pouvons le voir dans l'exemple qui suit :

1. Qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ?
2. Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ?
3. Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ?
4. À votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ?
5. Selon vous, d'où vient cette personne ?

La première question vise à repérer de façon large tous les avis, jugements et catégorisations qui peuvent être évoqués de façon spontanée lors de l'écoute des énoncés. Cette question a pour objectif de comprendre quelles représentations les sujets se font des variétés standard et non standard.

La deuxième et la troisième questions sont basées respectivement sur les dimensions universelles de la cognition sociale, à savoir "compétence" et "chaleur". Selon Fiske et al. (2006) ces

deux dimensions sont à l'origine des premières perceptions sociales liées à la survie des groupes pendant l'évolution. D'après les auteurs, lors de la rencontre avec d'autres membres de son espèce, les animaux sociaux déterminent de façon immédiate premièrement si leur congénère est "ami" ou "ennemi" (chaleur), puis quelle est son habileté pour exécuter ses intentions (compétence). Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 2, à la section 2.1.2, [Asch \(1946\)](#) a été le premier à mettre en évidence le pôle "chaleur" *versus* "froideur" lors d'un test perceptif mené auprès d'un groupe d'étudiants. [Rosenberg et al. \(1968\)](#) ont identifié, lors d'une étude menée auprès des étudiants, deux grandes dimensions : "*intellectual good/bad*" et "*social good/bad*". Alors que le premier pôle oppose des traits comme "scientifique", "déterminé" et "compétent", le deuxième pôle oppose des traits comme "heureux", "sociable" et "chaleureux". Ces pôles peuvent s'agencer de différentes façons. Par exemple, un individu peut être perçu comme étant "chaleureux" et "compétent", et aussi comme étant "chaleureux" et "moins compétent". Des études sur la perception des variétés sociolinguistiques auprès des natifs montrent que les dimensions "chaleur" et "compétence" peuvent être associées de façon inverse. [Yzerbyt et al. \(2005\)](#) ont mené une étude auprès de francophones natifs de nationalités française et belge. Les auteurs ont opposé des variétés standard du français, représentées par l'accent parisien, aux variétés non standard du français, représentées par l'accent belge. Les résultats montrent que la variété standard est perçue par les groupes des Français et des Belges comme étant plus compétente et moins chaleureuse. Inversement, la variété non standard a été perçue comme étant moins compétente et plus chaleureuse. Dans notre étude, les réponses aux questions 2 et 3 nous aideront à mieux comprendre les représentations des apprenants et natifs portant sur ces deux dimensions.

La quatrième question vise à repérer si les sujets comprennent le cadre global dans lequel les énoncés sont insérés et le niveau de proximité entre les interlocuteurs. Par exemple, les contextes formels sont caractérisés par des sujets d'échanges moins intimes et par une distance plus grande entre les locuteurs (chef et employé, par exemple), alors que les contextes informels sont caractérisés par des sujets d'échanges plus intimes et par une distance entre les interlocuteurs réduite (mère et fils, par exemple). La cinquième question vise à comprendre si les sujets associent les énoncés entendus à un niveau socio-économique spécifique ou à une région géographique spécifique. Ces deux dernières questions nous aideront à mieux comprendre les valeurs sociolinguistiques (liées au style et à la norme) perçues par les apprenants et les natifs après l'écoute des énoncés.

8.3.2 Les questions fermées

Les questions fermées sont basées en grande partie sur la deuxième partie du questionnaire de jugement sociolinguistique⁹ proposé par Campbell-Kibler (2008). Il s'agit d'une grille portant sur différentes catégories sociales, à savoir "féminité", "débit de parole", "timidité", "accent", "éducation", "intelligence" et "formalité". Nous l'avons traduite, adaptée au contexte de cette étude¹⁰ et nous avons également ajouté une nouvelle catégorie sociale, à savoir "sympathie", comme illustré dans la figure 8.2. Nous avons ajouté cette catégorie afin d'avoir une approche sous forme d'échelle quantifiée de la dimension "chaleur" qui ne semblait pas être représentée totalement dans la grille du questionnaire initial de Campbell-Kibler.

	1	2	3	4	5	6	
Très féminine							Pas du tout féminine
Qui parle très lentement							Qui parle très rapidement
Qui est très timide							Qui est extravertie
Qui a un fort accent							Qui n'a pas du tout d'accent
Eduquée							Peu éduquée
Très intelligente							Pas du tout intelligente
Qui parle de façon formelle							Qui parle de façon informelle
Sympathique							Pas sympathique

FIGURE 8.2 – Grille d'évaluation des variétés sociolinguistiques standard et non standard.

Les sujets ont écouté et jugé les énoncés selon ces catégories sur une échelle allant de 1 à 6, 1 étant "très" ou "beaucoup" (par exemple très féminine, beaucoup d'accent) et 6 étant "pas du tout" (par exemple, pas du tout intelligente, pas du tout d'accent). À la fin du questionnaire, les sujets

9. Cf. figure 8.1.

10. Dans l'étude de Campbell-Kibler, le locuteur jugé est un homme et dans notre étude, une femme.

devaient indiquer l'âge estimé de la locutrice entendue.

8.3.3 Les énoncés jugés

Les énoncés jugés par les sujets sont issus de la TRS (Buson et al., 2014, 2018). Nous avons utilisé seulement les énoncés homogènes, c'est-à-dire les énoncés dans lesquels toutes les variantes sociolinguistiques convergent vers la même valeur socio-indexicale, formelle ou informelle. Par exemple, dans un énoncé formel homogène, la locutrice surveille son articulation, toutes les liaisons facultatives sont réalisées, le "ne" de négation est maintenu et le lexique est formel. Les énoncés entendus sont illustrés dans le tableau 4.2, chapitre 4, à la page 103.

8.3.4 Protocole du test

Cette étude a été menée pendant 2 années consécutives auprès de 81 apprenants de FLE et de 88 francophones natifs. Comme nous l'avons dit, les sujets ont été contactés et interviewés par les étudiants de Master 1 du cours *Recueil et Traitement des Données*¹¹. Pendant la première année de l'étude, les étudiants de Master ont été divisés en deux groupes. Le premier devait faire écouter les enregistrements formels et interviewer 4 apprenants de FLE, 2 sinophones et 2 anglophones, ayant un niveau de langue française intermédiaire ou avancé (du niveau B1 au niveau C1) et âgés de 18 à 35 ans. Le deuxième groupe devait faire écouter les enregistrements informels et interviewer également 4 apprenants de FLE, avec les mêmes contraintes que le premier groupe. Les deux groupes devaient interviewer de préférence 2 hommes et 2 femmes.

Pendant la deuxième année de l'étude, les étudiants de Master ont eu pour consigne d'interviewer 4 Français natifs, 2 hommes et 2 femmes, âgés de 18 à 35 ans. De la même façon que pour les interviews de l'année précédente, les étudiants ont été divisés en deux groupes. Le premier devait faire écouter les enregistrements formels alors que le deuxième groupe devait faire écouter les enregistrements informels.

La tâche a été enregistrée via un dictaphone et sa durée moyenne est de 10 minutes. Tout d'abord les sujets ont été invités à lire et à signer le formulaire de consentement¹². Ensuite, ils ont écouté

11. Cf. page 157.

12. Cf. annexe ?? pour les apprenants et annexe F pour les natifs

8.4. PROFIL DE L'ÉCHANTILLON

soit un ensemble de 6 énoncés homogènes formels soit un ensemble de 6 énoncés informels. Avant l'écoute des énoncés, les sujets ont lu la consigne suivante :

"Vous allez entendre une femme enregistrée dans différentes situations. Écoutez-la bien et nous vous poserons ensuite quelques questions sur elle. Avant de répondre à ces questions, vous pourrez réécouter les phrases si vous le souhaitez".

Après l'écoute ininterrompue des 6 énoncés¹³, les expérimentateurs posaient aux sujets les questions ouvertes présentées dans la section 8.3.1. Ils leur posaient immédiatement après les questions fermées, présentées dans la section 8.3.2.

À la fin du test, les sujets remplissaient un questionnaire sociodémographique¹⁴. Le questionnaire sociodémographique des apprenants visait à repérer le sexe des apprenants, leur âge, leur niveau d'études en langue française ainsi que la durée de leur séjour en France. Dans cette partie du questionnaire, les étudiants étaient invités à autoévaluer leur niveau de français en quatre compétences, à savoir la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Ils ont évalué leur propre niveau pour chacune de ces compétences sur une échelle allant de 1 (pas bon) à 6 (très bon). Le questionnaire sociodémographique des locuteurs natifs visait à repérer le sexe des sujets, leur âge et leur niveau d'instruction. Les données sociales portant sur les locuteurs natifs et les apprenants seront présentées en détail dans la section suivante.

8.4 Profil de l'échantillon

Comme nous l'avons dit, 81 apprenants de FLE et 88 francophones natifs ont participé à cette étude. Dans cette section, nous allons présenter le profil de chacun de ces groupes.

8.4.1 Les apprenants sinophones et anglophones

Le test de réaction subjective a été mené auprès de 81 apprenants, dont 40 étaient d'origine anglophone et 41 étaient d'origine sinophone. Le tableau 8.1 illustre le pays de naissance de chaque groupe d'apprenants. Tous les apprenants classés dans la catégorie "anglophone" ont déclaré que

13. Les sujets avaient la possibilité d'écouter les énoncés autant de fois qu'ils le souhaitaient.

14. Cf. annexe G pour les apprenants et annexe H pour les natifs.

leur langue maternelle est l'anglais et tous les apprenants classés dans la catégorie "sinophone" ont déclaré que leur langue maternelle est l'une de celles parlées en Chine.

Communauté	Pays de Naissance	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Anglophone (40)	Angleterre	5	6,2%
	États-Unis	29	35,8 %
	Irlande	1	1,23%
	Australie	2	2,5%
	Pakistan	1	1,2%
	France	1	1,2%
	Hong-Kong	1	1,2%
Sinophone	Chine	41	50,6%
Total		81	100%

TABLE 8.1 – Pays de naissance des apprenants de l'étude sur le jugement des variétés sociolinguistiques

En ce qui concerne le niveau d'étude des apprenants, 61 apprenants, soit 75,30% de l'échantillon, font leurs études à l'Université (entre licence et doctorat). Les autres (20 apprenants), soit 29,69% de l'échantillon, sont en France pour apprendre le FLE et font leurs études de langue française au CUEF ou à l'Alliance Française de Grenoble.

Le tableau 8.2 contient les informations recueillies grâce au questionnaire sociodémographique. Ce tableau présente les informations concernant le sexe des étudiants, leur âge, la durée moyenne de leur séjour en France, la durée moyenne de leurs études en langue française, leur moyenne d'autoévaluation en production orale (PO), en compréhension orale (CO), en production écrite (PE) et en compréhension écrite (CE), ainsi que le nombre d'étudiants ayant un niveau de langue B1, B2 ou C1. Pour mieux saisir les différences qui existent entre les deux groupes culturels, nous présentons les informations selon la langue maternelle des apprenants.

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, en ce qui concerne le sexe des apprenants, la répartition du groupe est globalement équilibrée avec une très forte majorité de femmes dans les deux groupes. Les apprenants ont en moyenne des âges équivalents (22,3 ans pour les anglophones et 23,7 ans pour les sinophones). En ce qui concerne la durée de séjour, les sinophones ont vécu plus de temps en France (2,5 ans *versus* 1,5 ans). Cependant, ces derniers ont une durée d'études de la langue française plus étendue que les étudiants sinophones (6,25 ans *versus* 3,5 ans). S'agissant du niveau de langue des apprenants, indiqué selon les niveaux établis par le CECRL, les deux groupes ont une répartition équilibrée, avec une majorité de niveau B2 pour les deux groupes. Il en est de même pour les moyennes d'auto-évaluation.

8.4. PROFIL DE L'ÉCHANTILLON

Catégorie		Anglophones	Sinophones
Sexe	F	26 étudiants	29 étudiants
	M	14 étudiants	12 étudiants
Âge	Moy.	22,3 ans	23,7 ans
	Min.	18 ans	20 ans
	Max.	36 ans	31 ans
Durée de séjour	Moy.	1,5 ans	2,5ans
Durée d'études	Moy.	6,25 ans	3,5 ans
Niveau de français	B1	15 étudiants	12 étudiants
	B2	18 étudiants	23 étudiants
	C1	7 étudiants	6 étudiants
Auto-évaluation (1 = pas bon) (6 = très bon)	PO	3,7/6	3,7/6
	CO	3,6/6	3,6/6
	PE	3,6/6	3,6/6
	CE	4,1/6	4,1/6

TABLE 8.2 – Caractéristiques de l'échantillon analysé

8.4.2 Les locuteurs natifs

Au total, 43 femmes et 45 hommes ont participé au test de réaction subjective. Les femmes étaient âgées en moyenne de 22,7 ans et les hommes étaient âgés en moyenne de 22,6 ans. Ils ont en grande majorité un diplôme d'études supérieures. Le tableau 8.3 illustre les caractéristiques du groupe.

Catégorie		Femmes	Hommes
Sexe	Nb.	43 sujets	45 sujets
Âge	Moy.	22,7 ans	22,6 ans
	Min.	18 ans	18 ans
	Max.	34 ans	34 ans
Niveau d'études	Bac	4 sujets	7 sujets
	Licence	20 sujets	21 sujets
	Master	17 sujets	14 sujets
	Doctorat	2 sujets	3 sujets

TABLE 8.3 – Caractéristiques des locuteurs natifs qui ont participé à l'étude sur le jugement des variétés sociolinguistiques

On constate que pour les catégories d'âge et de niveau d'études, la répartition entre les hommes et les femmes natifs participant à l'expérimentation est globalement équilibrée. La méthodologie

adoptée pour analyser les données de cette étude sera présentée dans le chapitre suivant et les résultats seront présentés dans le chapitre 10.

Chapitre 9

Méthodologie du traitement des données de l'étude sur les représentations et jugement des variétés en langue étrangère

La spécificité de l'analyse des jugements sociolinguistiques réside dans le fait que la langue, en tant que phénomène social, est l'objet d'études de plusieurs disciplines. De la sociolinguistique à la cognition sociale, en passant par la sociologie, la linguistique et la psychologie sociale, chaque champ de recherche aborde la langue de façon différente, autant du point de vue théorique que du point de vue méthodologique. Cependant, toutes ces disciplines partagent les mêmes sujets d'intérêt, tels que le rôle des normes, l'identité sociale, l'appartenance au groupe, la signification sociale et les représentations. Dans ce sens, nous envisageons à travers l'analyse des jugements sociolinguistiques de mettre en évidence les liens conceptuels entre deux disciplines, à savoir la sociolinguistique et la psychologie sociale. L'interdisciplinarité des deux domaines sera exploitée dans l'élaboration de la méthodologie, qui fait l'objet du présent chapitre. Nous allons tenter d'agencer les apports des techniques communes à la psychologie sociale et à la sociolinguistique, notamment l'analyse thématique du discours. Notre analyse interdisciplinaire a pour but de comprendre les enjeux sociaux et cognitifs dans la construction de la signification des variétés sociolinguistiques chez les apprenants d'une langue seconde.

Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie utilisée pour analyser les réponses issues du Test de Réaction Subjective (TRS dans ce chapitre). Pour traiter ces réponses, nous les

avons séparées en deux groupes : le groupe des questions ouvertes et le groupe des questions fermées. Ces dernières ont été analysées de façon quantitative, alors que les premières ont été analysées de façon qualitative. Nous allons dans un premier temps aborder la méthodologie d'analyse des questions ouvertes et, dans un deuxième temps, nous allons présenter la méthodologie d'analyse des questions fermées. Nous soulignons que les jugements sociolinguistiques obtenus grâce au TRS correspondent à deux types de représentations : la représentation que les sujets se font d'un locuteur et la représentation qui porte sur la façon de parler de ce locuteur.

9.1 Analyse qualitative de l'entretien : les questions ouvertes

L'analyse qualitative concerne les questions ouvertes de notre questionnaire. Comme nous l'avons précisé dans la partie 8.3.1, les apprenants de FLE et les francophones natifs ont écouté des énoncés enregistrés correspondant à des variétés sociolinguistiques différentes et ils ont répondu à un ensemble de questions ouvertes et fermées.

Pour analyser l'ensemble des réponses, nous avons d'abord fait une analyse du contenu des productions, en les séparant par thèmes. Nous avons ensuite voulu déterminer la représentation des variétés chez les apprenants de FLE et chez les natifs francophones. Pour cela, nous nous sommes inspirée des techniques de la psychologie sociale. Nous décrirons ces deux procédures dans les sections qui suivent.

9.1.1 Analyse thématique du contenu des réponses

La méthodologie d'analyse du contenu des réponses aux questions ouvertes suit différentes étapes. Tout d'abord, nous avons effectué une analyse thématique du contenu de chaque réponse, en les classant dans des macro-catégories. Pour illustrer cette étape, nous utilisons ci-dessous l'exemple de la réponse à la question 1, donnée par un étudiant anglophone suite à l'écoute des énoncés formels :

- (1) C'est une **femme, âgée**, je ne sais pas, **entre 25 et 30 ans**, peut-être. qu'est-ce que je peux dire d'autre, vraiment sur elle ou sur la façon dont elle parle? peut-être que **c'est un professionnel**, je ne sais pas dans quel domaine et qu'**elle a été scolarisée jusqu'à université**. (Sujet CC3, suite à l'écoute des énoncés formels)

Dans cet extrait nous trouvons 4 catégories (en gras) : le *sexe* (femme), l'*âge* (25-30 ans), la *profession* (professionnel) et la *scolarisation* (scolarisée jusqu'à l'université). Pour chacune de ces catégories, nous avons établi des sous-catégories, en les codant selon les réponses (première lettre du mot le plus représentatif), de façon à avoir la grille illustrée dans le tableau 9.1 :

Macro-Catégorie	Sous-Catégorie	Codage
Sexe	Femme	F
Âge	Entre V ingt et T rente ans	VT
Profession	C'est un P rofessionnel	P
Scolarité	Elle a été scolarisée jusqu'à l' U niversité	U

TABLE 9.1 – Exemple de codage de catégorisation

Nous avons procédé de cette façon pour l'ensemble des réponses, en repérant toutes les catégories évoquées par les sujets. Ensuite, nous avons fait un inventaire pour chaque catégorie, en regroupant l'ensemble des réponses, comme l'illustre le tableau 9.2 pour la catégorie *âge*.

Macro-Catégorie	Sous-Catégories	Codage
Âge	Entre V ingt et T rente ans	VT
	Elle est j eune	J
	Une femme très j eune	JJ

TABLE 9.2 – Exemple de codage de catégorisation pour *âge*

Pour le codage des questions 2 et 3 (pour rappel les questions portant respectivement sur les compétences au travail et sur l'amitié), en plus de l'analyse thématique du contenu des réponses, nous avons noté si la réponse à la question était affirmative (oui), négative (non) ou incertaine (peut-être). Le codage de ces réponses est illustré dans le tableau 9.3.

Macro-Catégorie	Sous-Catégories	Codage
Amitié	Peut-être	0
	Oui	+
	Non	-

TABLE 9.3 – Exemple de codage de catégorisation pour *amitié*

Après ce premier codage, si le sujet complétait sa réponse, nous repérons et classons les autres catégories évoquées par celui-ci. L'exemple suivant est extrait de la réponse d'un étudiant anglophone, suite à l'écoute des énoncés formels. Cet exemple illustre les autres catégories que nous avons pu repérer pour ce type de question.

9.1. ANALYSE QUALITATIVE DE L'ENTRETIEN : LES QUESTIONS OUVERTES

- (2) Peut-être elle a **pas l'air très chaleureuse** à la première écoute, mais pour moi elle est **un peu réservée** (...) (Sujet CK2, en réponse à la question 3 *Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être amis ?*)

Dans cet exemple, le sujet évoque deux caractéristiques de la locutrice qui font référence à sa personnalité. Les jugements sur cette catégorie ont été classés suivant les dimensions universelles de la cognition sociale (Fiske et al., 2007) : chaleur (code +) et froideur (code -).

Au total, nous avons repéré 19 macro-catégories¹, parmi les réponses de natifs et non-natifs issues des entretiens sur les énoncés formels et informels qui sont illustrés dans le tableau 9.4. Nous avons classé les sous-catégories selon les réponses des participants. Ainsi, si une catégorie a été évoquée seulement de façon positive (+), elle a été rapportée de cette façon.

1. Le tableau complet avec les exemples portant sur chaque catégorie évoquée par les apprenants figure dans l'annexe J et pour les natifs dans l'annexe K.

9 Macro-Catégories	31 Sous Catégories	Codage	10 Macro-Catégorie	29 Sous Catégories	Codage
Accent	Je ne sais pas	0	Région	France	F
	Sud	S		Pays étranger	E
	Français	F		Europe	EU
Âge	Jeune	J		Pays Occidental	PO
	Très jeune	JJ		Allemagne	A
	Vingtaine	V		Paris	FP
	Entre 20-30 ans	VT		Nord de la France	FN
	30 ans	T		Sud de la France	FS
	Entre 30-40 ans	TQ		Centre de la France	FC
Amitié	Adulte	A		Pays Anglophone	PA
	Peut-être	0		Banlieue	B
	Oui	+		Petite Ville	PV
Apparence physique	Non	-		Zone Urbaine	U
	Sur le physique en général	0		D'une ville	V
Avis	Négatif	-		Informel	Informel
Compétence	Peut-être	0	Très informel		+
	Oui	+	Nationalité	Nationalité Française	F
	Non	-	Personnalité	Chaleur	+
État d'esprit	Négatif	-	Froideur		-
	Positif	+	Scolarité	Enseignement Supérieur	U
Formel	Formel	0	Sexe	Femme	F
	Moins formel	-	Style	Formel	F
Profession	Journaliste	J	Informel		IF
	Experte	P	Norme	appréciatif	+
	Enseignante de Français	E	dépréciatif		-
	Personne politique	PO	Politesse	Poli	+
	Secrétaire	S	Impoli		-
	Agent Immobilier	AL	Voix	Chaleur	+
	Vendeuse de Magasin	V	Froideur		-
	Caissière	C	Classe So-	Favorisée	+
Je ne sais pas sa profession	0	ciale	Défavorisée	-	

TABLE 9.4 – Catégories générales évoquées lors de l'entretien pour l'ensemble de participants

Outre les jugements sociaux, les réponses de certains sujets portent sur le sens des énoncés et n'évoquent aucun type de jugement. Par exemple, à l'écoute de l'énoncé formel homogène 4 "Etant donné qu'il travaille à l'hôpital, démissionner est une décision délicate" ou encore de l'énoncé formel homogène 1 "Nous ne connaissons même pas le président de cette association", certains sujets, lors de leur réponse, se sont fixés seulement sur le sens des énoncés, comme le montrent les extraits suivants :

- (3) Je pense elle est employée de l'hôpital, elle travaille à l'hôpital (sujet CK3, sinophone, en réponse à la première question)

- (4) Elle parle du président, de politique peut-être (sujet CK4, anglophone, en réponse à la première question)

Ce type de réponse, qui n'évoque pas de jugement social, a été catégorisé comme étant une "non-réponse" (NR) car elle ne comporte pas de jugement sociolinguistique explicite. Par ailleurs, en ce qui concerne les réponses mixtes (contenu lexical + catégorisation sociolinguistique), nous avons pris en compte pour l'analyse seulement les catégories de jugement sociolinguistiques évoquées par les sujets (mise en gras dans l'exemple suivant) :

- (5) On peut entendre une **jeune femme** qui parle à propos du président d'une association, et si éventuellement son travail (sujet LF1, anglophone, en réponse à la première question)

9.1.2 Analyse des Représentations des Variétés Standard et Non Standard

Pour analyser la structure de la représentation des variétés standard et non standard, tout d'abord, nous avons effectué une analyse verticale et horizontale (Ghiglione & Matalon, 1978) à double niveau : par sujet et par groupe. L'analyse horizontale reprend l'ensemble des contenus thématiques évoqués pour chaque question. L'analyse verticale comprend l'ensemble des contenus thématiques évoqués dans toutes les questions.

Nous avons ensuite pris comme base deux méthodes utilisées en psychologie sociale afin d'analyser la structure des représentations sociales en dissociant le noyau central des éléments périphériques. Comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre 2, à la section 2.3.2, il est important de connaître la hiérarchisation des éléments de représentation, car bien que les membres d'un groupe partagent des éléments communs de représentation, les conséquences de ce partage sont différentes en fonction du niveau de hiérarchisation des éléments partagés. Plusieurs méthodes en psychologie sociale peuvent être utilisées afin de mettre en évidence la hiérarchisation de ces éléments, notamment la méthode d'évocation hiérarchisée (Abric, 2003a) et le réseau d'associations (De Rosa, 2003). Nous allons expliquer brièvement en quoi consistent ces deux méthodes et comment nous les avons incorporées dans notre analyse.

La méthode d'évocation hiérarchisée est divisée en deux étapes. La première consiste, à partir d'un mot inducteur, à demander aux sujets tous les mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit. Par exemple avec une question classique comme "Quand je vous dis le mot X, quels sont les 5 mots

ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?". Le caractère moins contrôlé de cette méthode permet d'accéder aux éléments sémantiques de façon rapide et spontanée. La deuxième étape consiste à demander aux sujets de classer et hiérarchiser les éléments évoqués du plus au moins important. Avec le croisement de ces deux indicateurs, à savoir la fréquence d'apparition et le score d'importance donné à chaque item par le sujet, il est possible d'inférer quels éléments font partie du noyau central et quels éléments constituent la zone périphérique.

Une fois ces éléments repérés, ils sont distribués comme illustré dans le tableau 9.5 :

Case 1 Zone du Noyau	Case 2 1re périphérie
Case3 Éléments contrastés	Case 4 2de périphérie

TABLE 9.5 – Analyse des éléments évoqués et hiérarchisés (Abric, 2003b, p.27)

La *Case 1* correspond à la zone du noyau central et regroupe les éléments les plus fréquents et les plus importants. Dans la *Case 2* se trouvent les éléments périphériques les plus importants. La *Case 3* regroupe les éléments énoncés par peu de personnes, mais notés comme très importants. Cette case peut mettre en évidence l'existence de sous-groupes au sein de la population. Enfin, la *Case 4* regroupe les éléments peu fréquents et peu importants cités par les sujets.

Le réseau d'associations (De Rosa, 2003) est une autre technique utilisée en psychologie sociale pour détecter la structure d'une représentation. Tout d'abord, le sujet est invité à dessiner un réseau dans lequel il placera tous les mots ou ramifications entre les mots autour d'un mot clé, ou phrase, proverbe, etc. Ensuite, le sujet doit indiquer l'ordre d'apparition des mots, c'est-à-dire qu'il doit expliciter l'ordre dans lequel il a écrit ces mots. Les sujets sont donc invités à détailler les connexions existantes entre les mots par des flèches, ainsi qu'à indiquer la polarité des mots (positive, négative ou neutre). Enfin, ils doivent indiquer quel ordre d'importance ils attribuent à chaque item. En plus d'accéder au contenu de la représentation, cette technique permet de mettre en évidence l'accessibilité prototypique² des items énoncés, car en indiquant l'ordre d'apparition des mots, le sujet détermine quelles catégories cognitives sont accessibles plus facilement.

Afin de déterminer la saillance des contenus thématiques évoqués par les sujets, et ainsi de dis-

2. Cf. Chapitre 2, section 2.2.2.

tinguer les éléments centraux de la représentation des variétés des éléments périphériques, nous avons utilisé les méthodes d'analyse que nous venons de présenter de la façon suivante. Tout d'abord nous nous sommes inspirée de la méthode d'évocation hiérarchisée pour repérer la fréquence des contenus thématiques évoqués par les sujets, ainsi que de la méthode du réseau d'association pour repérer l'ordre d'apparition des thèmes. En effet, la fréquence et l'ordre d'apparition des mots jouent un rôle très important dans la construction de la représentation, car en utilisant ces deux indices il est possible de mettre en évidence non seulement les catégories qui sont accessibles plus facilement lors des entretiens, mais aussi de repérer celles qui sont partagées par le groupe.

Les éléments les plus saillants, c'est-à-dire ceux qui sont les plus fréquents (qui apparaissent de nombreuses fois chez un sujet) et ceux qui apparaissent en premier, ont été placés dans la Case 1 du noyau central. Les autres éléments ont été placés dans les zones périphériques 1 et 2 en suivant la fréquence des items et leur ordre d'apparition. La Case 3 représente les éléments contrastés, c'est-à-dire ceux qui sont énoncés par peu des personnes, mais qui sont très fréquents chez certains sujets (la catégorie a été évoquée plusieurs fois par la même personne).

À l'aide du logiciel MySQL, nous avons créé deux bases de données, une pour les apprenants et une pour les natifs. La base des apprenants comporte leur origine (anglophone, sinophone), les items pour chaque question, la fréquence et l'ordre d'apparition des contenus thématiques évoqués par les sujets. La base de données des natifs comprend les mêmes items que celle des non-natifs, sauf l'ordre d'apparition des mots. L'ensemble des résultats issus de l'analyse des représentations des variétés standard et non standard sera présenté dans le chapitre 10.

9.2 Analyse quantitative de l'entretien : les questions fermées

L'analyse quantitative porte sur les questions fermées. Les sujets ont dû juger la locutrice d'après les macro-catégories *féminité*, *débit de parole*, *extraversion*, *accent*, *éducation*, *intelligence*, *niveau de formalité de l'énoncé* et *sympathie*, en cochant leur avis sur une échelle de 1 à 6, comme nous l'avons explicité dans le chapitre précédent à la section 8.3.2.

Tout d'abord, nous avons voulu tester la pertinence du choix de ces catégories de jugement. En effet, il s'agit de catégories sociales partagées par les individus, mais nous avons voulu savoir si elles faisaient partie de la représentation des apprenants de façon spontanée. Pour toutes les catégories de jugement, nous avons cherché à trouver au moins un commentaire spontané, issu

de la question ouverte *Qu'est-ce que vous pouvez dire de cette personne ?* Nous avons considéré qu'une seule mention spontanée d'une catégorie attestait sa circulation dans le groupe considéré et constituait un indice suffisant pour affirmer que son évocation par les participants ne résultait pas entièrement des questions fermées. La tableau 9.6 présente le nombre de commentaires spontanés trouvés pour chaque catégorie³. Nous pouvons observer que les catégories *âge*, *formalité* et *sympathie* apparaissent de façon plus fréquente, alors que les autres apparaissent une ou deux fois de façon spontanée.

Catégories	Nombre de commentaires évoqués
Âge	14
Formalité	7
Sympathie	6
Éducation	2
Accent	1
Extraversion	1
Débit de parole	1
Féminité	1
Intelligence	1

TABLE 9.6 – Nombre de commentaires spontanés portant sur les catégories de jugement chez les apprenants

Après avoir repéré les catégories évoquées de façon spontanée par les sujets, nous avons mené des analyses statistiques afin de traiter les réponses issues des questions fermées. Tout d'abord, nous avons appliqué le test du Khi2 pour chacune des 8 questions fermées (féminité, débit de parole, extraversion, accent, éducation, intelligence, niveau de formalité et sympathie) afin de savoir si la répartition des sujets dans les six niveaux de scores (1, 2, 3, 4, 5, 6) était différente du hasard. Le test a été réalisé d'une part pour les sujets qui ont entendu les énoncés formels (dans chacun des deux groupes, natifs et apprenants) et d'autre part pour les sujets qui ont entendu les énoncés informels (dans chacun des deux groupes, natifs et apprenants).

Après avoir vérifié que la répartition des réponses était différente d'une distribution aléatoire, nous avons réalisé une analyse de variance (ANOVA) sur les scores individuels (1,2,3,4,5,et 6) pour chacune des 8 catégories. L'ANOVA détermine si des facteurs catégoriels (par exemple, l'origine culturelle) ont un effet significatif sur les scores (les réponses 1, 2, 3, 4, 5 et 6). Dans le cas de notre étude elle permet d'estimer l'effet des facteurs natifs *versus* non-natifs, sexe, origine sur le score de réponses. Plus précisément, l'ANOVA permet d'estimer l'effet de chacun des facteurs

3. Les exemples pour chaque commentaire figurent dans l'annexe I.

9.2. ANALYSE QUANTITATIVE DE L'ENTRETIEN

explicatifs appliqués dans l'analyse et dans chacune des interactions entre ces facteurs. Le résultat de l'ensemble de ces analyses sera présenté dans le chapitre 10.

Chapitre 10

Représentation et jugement des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats et l'analyse de notre seconde étude. Son objectif est de comprendre, à travers un test de réaction subjective, quelles représentations les apprenants de LE construisent des variétés sociolinguistiques de la langue cible. Il est divisé en deux parties. Tout d'abord, nous présenterons les résultats issus de la première partie du test, soit les questions ouvertes, posées sous forme de bref entretien. En premier lieu, nous nous concentrerons sur les réponses des apprenants. Nous passerons ensuite aux résultats des natifs et en guise de conclusion, nous mettrons les deux en perspective. Ensuite, nous présenterons les résultats issus de la seconde partie du test, soit les questions fermées sous forme d'échelle. Comme pour la partie précédente, nous allons d'abord nous concentrer sur les réponses des apprenants. Nous passerons après à celles des natifs et en guise de conclusion, nous mettrons les deux en perspective.

10.1 Représentation des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

Dans cette section, nous présenterons les résultats issus de la première partie du questionnaire, pour rappel les 5 questions ouvertes¹ basées sur le questionnaire de jugement sociolinguistique

1. Cf. page 161.

proposé par [Campbell-Kibler \(2008\)](#).

Comme nous l'avons précisé², les deux groupes d'apprenants ont été invités à écouter différents extraits oraux d'une même locutrice. L'ensemble des énoncés entendus caractérise soit la variété formelle ou standard, soit la variété informelle ou non standard de la langue française.

Nos hypothèses concernant les représentations des variétés sociolinguistiques sont :

- Les apprenants de différentes cultures en séjour d'étude dans le pays de la langue cible se représentent de façon différente les variétés standard et non standard de la langue cible en ce qui concerne les dimensions "chaleur" et "compétence".
- Les apprenants en séjour d'étude dans le pays de la langue cible ont un jugement similaire à celui des natifs en ce qui concerne le style et la norme sociolinguistique des variétés standard et non standard de cette langue.

En effet, si les représentations sont liées aux schémas culturels des groupes sociaux, elles seront donc structurées d'une façon différente d'un groupe à l'autre. En ce sens, nous attendons non seulement que les représentations mais également que le noyau³ des représentations des variétés sociolinguistiques soient différents entre les groupes des étudiants sinophones et anglophones.

Pour tester nos hypothèses, comme indiqué dans le chapitre précédent, nous avons d'abord fait une analyse du contenu des réponses par question, en les séparant par thèmes. Nous avons ensuite analysé la structure de la représentation en nous basant sur deux méthodes d'analyse utilisées en psychologie sociale : la méthode d'évocation hiérarchisée et le réseau d'associations⁴.

Les résultats et l'analyse des 5 questions ouvertes seront présentés en deux parties. Nous présenterons tout d'abord les résultats des apprenants, puis les résultats des natifs.

10.1.1 Les représentations des variétés chez les apprenants

Les résultats concernant les commentaires recueillis après l'écoute des enregistrements seront présentés en suivant l'ordre des questions. Pour chacune, nous présenterons tout d'abord les commentaires recueillis suite à l'écoute des enregistrements formels, puis les commentaires issus des

2. Cf. page 165.

3. Cf. page 176.

4. Cf. page 176.

enregistrements informels. Ensuite, nous nous focaliserons sur la structure des représentations. Nous ferons à la fin un comparatif entre les réponses issues des enregistrements formels et informels.

Q1 : Qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ? - Input formel

Les commentaires recueillis après l'écoute des enregistrements formels peuvent être catégorisés en 11 macro-catégories, comme illustrées dans le tableau 10.1. Pour construire ce tableau, nous avons repéré la fréquence d'apparition des catégories (nombre de fois qu'une catégorie a été évoquée parmi les sujets), le nombre de sujets ayant évoqué cette catégorie (Nb sujets) et le pourcentage correspondant (% échantillon).

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	Nb sujets	% de l'échantillon
Contenu	22	22	55%
Personnalité	16	11	27,5%
Profession	10	10	25%
Sexe	7	7	17,5%
Âge	4	4	10%
Voix	5	2	5%
Style	2	2	5%
Compétence	3	2	5%
État d'esprit	1	1	2,5%
Région	1	1	2,5%
Scolarité	1	1	2,5%
NR	6	6	15%

TABLE 10.1 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question pour l'input formel

Les apprenants se sont appuyés soit sur une seule catégorie pour exprimer leur avis, soit sur plusieurs catégories. Huit étudiants, soit 20% de l'échantillon, ont évoqué une seule catégorie. Les autres étudiants se sont appuyés sur deux ou plusieurs catégories pour exprimer leur avis. Par exemple, le sujet DH1 s'est appuyé à la fois sur le contenu des enregistrements et sur son ressenti concernant la personnalité de la locutrice (en gras dans le texte).

- (6) je trouve qu'elle est quelqu'un qui est **très rigide**, elle veut commenter bien sûr le président d'une association, je crois. **mais, en fait, elle est en train de commenter, de**

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

discuter sur cette personne, son hôpital et sa ville. Je ne pouvais pas dire grand chose de cette personne, **elle a l'air de quand même être très rigide, je trouve....** (Sujet DH1 suite à l'écoute des extraits formels).

Les caractéristiques individuelles et les catégories sociales les plus évoquées par les apprenants sont respectivement la personnalité, la profession, le sexe et l'âge. Parmi les 11 apprenants qui ont évoqué la catégorie *personnalité*, 7 ont fait référence à des traits positifs de personnalité et 4 ont fait référence à des traits négatifs de personnalité, comme dans les exemples qui suivent :

- (7) (hésitation) **elle est très sympa** (rire), elle comprend que les situations sont très délicates et complexes (hésitation) quelquefois et oui c'est ça. (Sujet CPH2 suite à l'écoute des extraits formels).
- (8) (hésitation) cette dame (hésitation) je pense qu'elle est un peu (hésitation) **un peu stricte**. (Sujet RC2 suite à l'écoute des extraits formels).

En ce qui concerne la catégorie *profession*, 4 étudiants ont déclaré que la locutrice était une "journaliste", 4 étudiants ont déclaré qu'elle "travaille dans une entreprise" et 2 étudiants ont déclaré que la locutrice "travaille", mais sans préciser le domaine de travail, comme dans les exemples qui suivent :

- (9) la femme (hésitation) c'est je ne sais pas, c'est peut-être (hésitation) **une journaliste**. (Sujet CC1 suite à l'écoute des extraits formels).
- (10) je trouve elle est **une femme qui travaille dans une entreprise**. (Sujet RM1 suite à l'écoute des extraits formels).
- (11) au niveau de professionnel ou (hésitation), moi, **j'imagine qu'elle est professionnelle, elle travaille** (hésitation). (Sujet LF4 suite à l'écoute des extraits formels).

Concernant la catégorie *sexe*, 7 apprenants ont évoqué que la locutrice est une femme. Malgré le fait qu'il s'agisse d'une constatation simple, il est important de souligner que, avec la catégorie *âge*, celle-ci constitue l'une des catégories primitives⁵, c'est-à-dire perçue plus rapidement ou plus fréquemment lors des tests perceptifs (Brewer et al., 1981). Il est important de souligner que malgré le fait de ne pas être la catégorie la plus fréquente, en ce qui concerne le rang d'apparition des catégories, elle est la première à être évoquée par les apprenants.

5. Cf. page 50.

Quant à la catégorie *âge*, deux apprenants ont déclaré que la locutrice est "jeune" et deux apprenants ont déclaré qu'elle a entre "25 et 30 ans", comme dans les exemples qui suivent :

- (12) elle a répondu à des questions donc je pense qu'elle a demandé des questions d'une certaine personne qu'elle connaît. je pense qu'**elle est jeune** mais je pense qu'elle aussi travaille. (Sujet RM2 suite à l'écoute des extraits formels).
- (13) c'est une femme, (hésitation) **âgée**, je ne sais pas, (hésitation) **entre 25 et 30 ans**, peut-être. (Sujet CC3 suite à l'écoute des extraits formels).

Par la suite, les catégories peu évoquées, c'est-à-dire celles mentionnées seulement deux fois par les apprenants, sont : la *voix*, le *style* et la *compétence*. En ce qui concerne la première, deux apprenants ont décrit la voix de la locutrice comme étant "froide", comme dans l'exemple qui suit :

- (14) bon, juste elle est très franche avec ses phrases. **j'ai pas entendu beaucoup d'émotions**, non plus à sa voix. (Sujet CK2 suite à l'écoute des extraits formels).

Au sujet de la deuxième catégorie, 2 apprenants ont fait référence au style employé dans le discours. Un apprenant a fait référence à la norme et l'autre a énoncé que la locutrice utilise un langage soutenu, comme dans l'exemple suivant :

- (15) alors, alors **c'est une femme qui parle d'une manière très très formelle** (Sujet LF3 suite à l'écoute des extraits formels).

Deux apprenants ont fait référence à la catégorie *compétence*, mais de façon opposée. Alors que le sujet CXY3 remarque que la locutrice est "incompétente", le sujet RM3 évoque qu'elle est "intelligente"

- (16) cette personne, c'est-à-dire, cette femme? ok, je sais pas, je pense qu'elle est, **elle est un peu incompétence, incompétitive**. (Sujet CXY3 suite à l'écoute des extraits formels).
- (17) elle n'est pas vraiment intéressante. mais **elle semble intelligente**. (Sujet RM3 suite à l'écoute des extraits formels).

En ce qui concerne les catégories rarement évoquées, c'est-à-dire celles évoquées seulement une fois, se trouvent l'*état d'esprit*, la *région géographique* et le *niveau de scolarité*. Comme nous

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

pouvons voir dans les exemples qui suivent, les apprenants ont mentionné le fait que la locutrice semble "déçue", qu'elle est française et qu'elle a un diplôme supérieur :

- (18) je ne sais pas. **elle est peut être déçue.** (Sujet RM4 suite à l'écoute des extraits formels).
- (19) (hésitation) **elle est une française.** c'est certes. (Sujet JK2 suite à l'écoute des extraits formels).
- (20) peut-être que c'est un professionnel, je ne sais pas dans quel domaine et (hésitation) **qu'elle est (hésitation) a été scolarisée jusqu'à l'université.** (Sujet CC3 suite à l'écoute des extraits formels).

En ce qui concerne le contenu, 22 apprenants (55 % de l'échantillon) ont fait référence au contenu des extraits sonores. Six apprenants (15 % de l'échantillon) n'ont pas répondu à la question.

Q1 : Qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ? - Input informel

Les commentaires recueillis après l'écoute des enregistrements informels peuvent être catégorisés dans 14 macro-catégories, comme illustrées dans le tableau 10.2. De la même façon que pour le tableau précédent, nous avons repéré la fréquence d'apparition des catégories (nombre de fois qu'une catégorie a été évoquée parmi les sujets), le nombre de sujets ayant évoqué cette catégorie (Nb sujets) et le pourcentage correspondant (% échantillon).

Certains apprenants, 14 au total, soit 34,14% de l'échantillon, se sont appuyés sur une seule catégorie pour exprimer leur avis. Les autres étudiants, soit 65,85% de l'échantillon, se sont appuyés sur deux ou plusieurs catégories pour exprimer leurs avis, comme le sujet AM4⁶.

Les catégories sociales et individuelles les plus évoquées par les apprenants sont respectivement le *sexe*, la *personnalité*, le *style* et l'*âge*. Seize apprenants, soit 39,02% de l'échantillon ont fait référence au sexe de la locutrice. Cette catégorie a été également évoquée en premier lieu lors des réponses à la question 1.

En ce qui concerne la *personnalité*, 16 apprenants, soit 39,2% de l'échantillon, font référence à cette catégorie. Parmi ces apprenants, 8 évoquent des traits négatifs de personnalité, 7 évoquent

6. Cf. extrait 26.

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	Nb sujets	% de l'échantillon
Sexe	16	16	39,02%
Personnalité	30	16	39,2%
Style	16	9	21,95%
Âge	11	9	21,95%
Contenu	8	8	19,51%
Nationalité	5	5	12,19%
Accent	4	4	9,75 %
Profession	4	4	9,75 %
État d'esprit	7	4	9,75 %
Voix	3	3	7,31%
Social	2	2	4,87%
Féminité	1	1	1 2,43%
Scolarité	1	1	2,43%
Avis personnel	1	1	2,43%
NR	2	2	4,87 %

TABLE 10.2 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question pour l'input informel

des traits positifs de personnalité et 1 étudiant évoque un trait neutre de personnalité, comme nous pouvons le voir respectivement dans les exemples qui suivent :

- (21) elle est **un peu râleuse**, son humour n'est pas bon d'après moi. ça a l'air qu'elle est une **femme difficile**. (Sujet AM1 suite à l'écoute des extraits informels).
- (22) je crois je trouve quelqu'un vraiment **très sympa** et je crois elle a rencontré une question et elle trouve c'est chaud. (Sujet CB2 suite à l'écoute des extraits informels).
- (23) (hésitation) elle est **normale**, comme une autre personne. (Sujet CB3 suite à l'écoute des extraits informels).

En ce qui concerne le style, 9 apprenants, soit 21,95% de l'échantillon, ont fait référence à l'usage d'un langage informel. Parmi ces apprenants, 2 trouvent que la locutrice emploie un langage très familier :

- (24) je pense qu'elle parle **très familier** (Sujet CA1 suite à l'écoute des extraits informels).
- (25) elle parle avec un ami, elle est **très familière** (Sujet CB2 suite à l'écoute des extraits informels).

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

Deux apprenants ont fait référence à la norme. Ces apprenants ont des avis opposés sur la locutrice. Alors que l'un déclare qu'elle a "un accent inégal", l'autre déclare qu'elle "parle bien", comme nous pouvons le voir dans les extraits qui suivent :

- (26) c'est une **fil**le qui est un petit peu, **un petit peu arrogante**... elle répond quelque chose, c'est toujours avec **un accent inégal** on peut dire. oui, parce qu'elle était « eh, bah voilà », donc « voilà » **c'est toujours une phrase pas vraiment polie**. (Sujet AM4 suite à l'écoute des extraits informels).
- (27) elle parle d'une manière éduquée, parle bien. (Sujet TB3 suite à l'écoute des extraits informels).

Neuf apprenants, soit 21,95% de l'échantillon, ont fait référence à la catégorie *âge*. Parmi ces apprenants, 3 apprenants décrivent la locutrice comme étant "très jeune", 4 apprenants affirment qu'elle a "entre 20 et 25 ans" et 2 apprenants affirment qu'elle "a plus de 30 ans".

Les catégories *accent*, *profession* et *état d'esprit* ont été évoquées chacune 4 fois par les apprenants, soit par 9,75 % de l'échantillon. En ce qui concerne l'*accent*, deux apprenants déclarent que la "locutrice n'a pas d'accent", un apprenant déclare que la locutrice "a un accent français" et un apprenant fait référence à l'accent en le reliant au statut social de la locutrice (*cf.* extrait 58, sujet CB4) .

Quant à la catégorie *profession*, 2 apprenants pensent que la locutrice "travaille dans un magasin" et deux apprenants déclarent "qu'elle est caissière", comme l'apprenant LTM4 :

- (28) je pense qu'**elle est une caissière**, par exemple, je ne suis pas sûre, et c'est une femme, assez jeune. (Sujet LTM4 suite à l'écoute des extraits informels).

Cinq apprenants ont fait référence à la catégorie *nationalité*. La totalité de ces apprenants a déclaré que la locutrice est française. Concernant la catégorie *état d'esprit*, tous les apprenants ont évoqué des caractéristiques négatives. Par exemple, le sujet LMT2 déclare que la locutrice n'est ni contente ni motivée :

- (29) elle n'est **pas très contente**, elle n'est **pas très motivée**. (Sujet LTM2 suite à l'écoute des extraits informels).

Trois étudiants, soit 7,31% de l'échantillon, font référence à la catégorie *voix*. Quant à la catégorie *social*, deux apprenants évoquent cette catégorie, comme nous pouvons le voir dans les citations qui suivent.

- (30) elle parle le **français des jeunes**. (Sujet ALPM1 suite à l'écoute des extraits informels).
- (32) à mon avis, je pense qu'elle a un accent, peut-être **elle vient d'une banlieue**, je sais pas, quelque chose comme ça. (Sujet CB4 suite à l'écoute des extraits informels).

Les catégories *féminité* et *scolarité* ont été rarement évoquées, soit une fois chacune. Le sujet JW1 a évoqué des traits de féminité et le sujet EP1 a fait référence à l'éducation de la locutrice :

- (32) elle n'est **pas très féminine**, elle est **plutôt masculine**. (Sujet JW1 suite à l'écoute des extraits informels).
- (33) c'est une femme qui n'est pas très timide mais qui n'est pas très bavarde aussi et elle heu, comment dire... je pense elle a un caractère doux, elle est gentille, **bien éduquée**, d'après moi. (Sujet EP1 suite à l'écoute des extraits informels).

En ce qui concerne les autres catégories qui ne sont ni sociales ni personnelles, soit le contenu et l'avis personnel, 8 apprenants ont fait référence au contenu des extraits sonores (soit 19,51% de l'échantillon) et 1 apprenant (soit 2,43% de l'échantillon) a fait un commentaire personnel ("je n'aime pas cette personne"). Deux apprenants (soit 4,87% de l'échantillon) n'ont pas répondu à la question.

Q2 : Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ? - Input formel

La deuxième question fait référence à la dimension sociale "compétence" dans le cadre professionnel. Au total, 22 étudiants, soit 55% de l'échantillon, considèrent que la locutrice est compétente dans son travail; 13 étudiants, soit 32,5% de l'échantillon, considèrent qu'elle ne l'est pas. Cinq étudiants, soit 12,5% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question.

Certains apprenants ont également évoqué d'autres catégories, comme la personnalité, pour justifier leur réponse, comme le sujet CK1 :

- (34) je pense pas c'est **pas très sérieuse**. (Sujet CPH3 suite à l'écoute des extraits formels).

Q2 : Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ? - Input informel

En ce qui concerne les résultats de la deuxième question suite à l'input informel, 20 apprenants, soit 48,78% de l'échantillon, déclarent que la locutrice est compétente dans son travail, 13, soit 31,70% des apprenants, déclarent qu'elle n'est pas compétente et 8, soit 19% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question ou déclarent ne pas connaître la réponse. Par exemple, le sujet LTM3 justifie ne pas pouvoir répondre en s'appuyant sur des éléments stylistiques des extraits :

- (35) je ne sais pas parce que **c'est pas le langage utilisé au bureau, elle parle avec des mots argots.** (Sujet LTM3 suite à l'écoute des extraits informels).

Certains étudiants (5 au total) ont évoqué d'autres catégories comme la *personnalité* et la *profession* pour justifier leur avis. Par exemple le sujet JW1 se base sur des traits de personnalité de la locutrice pour justifier sa réponse :

- (36) je pense qu'elle n'est pas compétente **elle a l'air d'une personne qui aime râler c'est du genre à laisser son travail aux autres.** (Sujet JW1 suite à l'écoute des extraits informels).

Q3 : Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ? - Input formel

Suite à la troisième question, 20 apprenants ayant écouté les extraits formels, soit 50% de l'échantillon, ont déclaré qu'ils seraient amis de la locutrice ; 13 apprenants, soit 32,5% de l'échantillon, ont déclaré le contraire et 7 apprenants, soit 17,5% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question.

En outre, 7 se sont appuyés sur des traits de personnalité de la locutrice pour justifier leur réponse comme le sujet CK3 :

- (37) oh non, non parce que quand elle parle **elle est passive, pas positive** sur sa personnalité. (Sujet CK2 suite à l'écoute des extraits formels).

Q3 : Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ? - Input informel

En ce qui concerne les réponses issues de l'input informel, 22 apprenants, soit 53,65% de l'échantillon ont affirmé qu'ils seraient amis de la locutrice ; 16 apprenants, soit 39,02% de l'échantillon, ont déclaré qu'ils ne seraient pas amis de la locutrice et 3 apprenants, soit 7,31% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question.

Parmi le groupe, 8 apprenants se sont appuyés sur d'autres catégories pour répondre à la question comme la personnalité et le style. Par exemple, le sujet AM3 évoque des traits de personnalité et stylistiques pour justifier sa réponse :

- (38) oui parce que premièrement c'est une femme elle a **parlé franchement** . c'était plus franche et comme propre au tempérament ? c'est plus **le langage des amis** non ? (Sujet AM3 suite à l'écoute des extraits formels).

Q4 : À votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ? - Input formel

Suite à la quatrième question, 22 apprenants, soit 55% de l'échantillon, ont évoqué des éléments caractéristiques d'un contexte formel pour décrire la situation d'échange. Par exemple le sujet LF3 affirme que l'échange se déroule dans un cadre professionnel et fait référence au langage télévisuel :

- (39) une situation **assez professionnelle** et même **c'est comme dans la télé**. (Sujet LF3 suite à l'écoute des extraits formels).

Cinq apprenants, soit 12,5% de l'échantillon, se sont appuyés sur des éléments caractérisant le discours informel pour décrire le contexte de conversation, comme le sujet DH3 :

- (40) contexte de la conversation c'est... **après le travail**, après avoir fini le travail, **elle est rentrée chez elle et elle parle à l'un de ses amis** avec son (XXXX) elle parle un peu ses propres idées sur la démission, sur cet ami. (Sujet DH3 suite à l'écoute des extraits formels).

Onze apprenants, soit 27,5% des apprenants se sont appuyés seulement sur le contenu des énoncés pour répondre à la question. Cinq apprenants, soit 12,5% des apprenants n'ont pas répondu à la question.

Q4 : À votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ? - Input informel

Quant à l'input informel, 26 apprenants, soit 63,41% de l'échantillon, ont évoqué des éléments typiques d'un contexte d'échange informel pour répondre à la quatrième question. Par exemple, le sujet ALMP3 soulève la "façon de parler naturelle" et le fait de s'adresser à un membre de la famille :

- (41) je pense c'est avec des familles parce que je pense quand elle parle c'est très naturellement. avec sa famille je pense. (Sujet ALPM3 suite à l'écoute des extraits informels).

Neuf apprenants, soit 21,95% de l'échantillon, se sont appuyés sur des éléments caractéristiques d'un échange moins informel pour décrire le contexte de la conversation, comme le sujet CB2 :

- (42) je crois qui c'est **son travail**, donc c'est **son collègue**, demande quelque chose à son collègue (Sujet CB2 suite à l'écoute des extraits informels).

Certains apprenants ont évoqué d'autres catégories, comme le style, l'état d'esprit, la profession et l'âge, pour justifier leur réponse. Par exemple, le sujet LTM1 évoque l'oralité du discours :

- (43) elle ne parle pas de la manière formelle **c'est très oral**. (Sujet LTM1 suite à l'écoute des extraits informels).

Trois apprenants, soit 7,31% de l'échantillon, se sont appuyés sur le contenu des enregistrements pour répondre à la question. Le même nombre d'apprenants n'a pas répondu à la question.

Q5 : Selon vous, d'où vient cette personne ? - Input formel

La majorité des apprenants a fait référence à une région géographique, soit une ville ou un pays. Au total, 28 apprenants, soit 72,5% de l'échantillon, ont déclaré que la locutrice vient de France (22 apprenants), ou de l'étranger (4), ou de l'Europe en général (1), ou encore d'un pays occidental (1). Un apprenant a fait référence à une caractéristique sociale de la locutrice en affirmant qu'elle venait de "la ville".

Quatre étudiants, soit 10% de l'échantillon, ont affirmé que la locutrice avait un "accent", mais qu'ils ne pouvaient pas l'identifier, comme l'a affirmé le sujet CPH4 :

- (44) selon moi, cette personne **vient de France** mais **je n'arrive pas à distinguer l'accent** mais (hésitation) elle a l'air d'être (hésitation) une française native. (Sujet CPH4 suite à l'écoute des extraits formels).

Quatre apprenants, soit 10% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question et 3 étudiants, soit 7,5% de l'échantillon, se sont appuyés sur le contenu des enregistrements pour répondre à la question.

Q5 : Selon vous, d'où vient cette personne ? - Input informel

En ce qui concerne les réponses issues de l'input informel, 30 apprenants, soit 73,17% de l'échantillon, ont fait référence à une région géographique, soit un pays ou une ville. Vingt-deux apprenants ont déclaré que la locutrice "vient de France", 2 apprenants ont déclaré qu'elle "vient du Nord de la France" et 3 apprenants ont déclaré qu'elle "vient du Sud". Deux apprenants ont affirmé que la locutrice "vient de Paris" et un apprenant a déclaré qu'elle "vient de l'étranger".

Deux apprenants, soit 4,87% de l'échantillon, ont évoqué à la fois des caractéristiques sociales et stylistiques. Par exemple, le sujet WJY2 a fait référence au type de langage utilisé par la locutrice et à sa classe sociale :

- (45) d'un pays ou région en France à mon avis je pense qu'elle est française mais je pense qu'elle vient comme j'ai dit tout à l'heure, je pense qu'elle vient d'un **comme elle parle ça représente sa classe sociale** peut-être **elle vient d'une banlieue** elle utilise beaucoup sa langue comme elle parle "tu vas pas faire ça euh ?" **avec langue de la rue** elle parle un peu comme ça. (Sujet WJY2 suite à l'écoute des extraits informels).

Neuf apprenants, soit 21,95% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question.

10.1.2 Différences entre les représentations des variétés formelles et informelles chez les apprenants

Dans cette section, nous allons comparer les réponses issues des deux groupes d'apprenants, ceux qui ont écouté les extraits formels et ceux ayant écouté les extraits informels. Notre objectif est de mettre en évidence les principales différences entre les deux inputs et de faire ressortir la cohérence de la représentation des variétés standard et des variétés non standard en langue cible.

En comparant les réponses recueillies après l'input formel et informel, nous remarquons en premier lieu que les apprenants ont plus de facilité à construire une représentation des variétés non standard que des variétés standard en langue cible. Par exemple, les apprenants ayant écouté les extraits formels se sont basés davantage sur le contenu des enregistrements pour formuler leurs réponses (52%), en comparaison des apprenants ayant écouté les enregistrements informels (19,51%). En outre, le taux de non-réponse à la question 1 est de 15% pour les enregistrements formels, alors que ce même taux pour l'écoute des enregistrements informels est de 4,87%. L'une des raisons de cet écart serait qu'il existe de la part des apprenants une moins bonne compréhension des énoncés informels, notamment du fait des termes argotiques utilisés. Une seconde hypothèse pourrait être le fait que les variétés non standard sont par elles-mêmes plus saillantes que les variétés standard, notamment pour des apprenants de LE, plus familiarisés avec les variétés standard ; et qu'elles sont plus susceptibles d'évoquer des traits relatifs à l'interlocuteur ou au contexte.

En effet, la perception des traits saillants standard et non standard est différente selon l'input reçu. Par exemple, les apprenants qui ont écouté les extraits informels ont fait des commentaires plus directs concernant le style. Comme nous l'avons vu dans les exemples 30 et 32⁷, les apprenants ont facilement attribué des représentations stéréotypées telles que "français des jeunes" ou "venir de la banlieue" aux extraits non standard. Certains apprenants ont également été capables de classer les extraits comme étant "très familiers"⁸, ce qui montre une capacité à repérer et à classer les traits non standard.

En revanche, les représentations de la variété standard apparaissent comme moins accessibles. En effet, peu d'apprenants (seulement 5% de l'échantillon) ont fait des commentaires directs concernant le style. Il semble que les apprenants ont plutôt utilisé la catégorie "profession" pour représenter la variété standard de la langue cible. Comme nous l'avons vu⁹ la profession a été la troisième

7. Cf. page 189.

8. Cf. page 187.

9. Cf. 184.

catégorie la plus évoquée lors de l'écoute des extraits formels. Parmi les professions évoquées, nous trouvons journaliste, professeur de français, présidente, femme qui travaille dans une entreprise, etc., qui sont des professions dans lesquelles un usage standard de la langue est nécessaire. Cela montre que les représentations stéréotypées des traits standard sont évoquées à travers d'autres catégories sociales, comme la profession.

Même si peu évoqués, les traits prosodiques font aussi partie des représentations stéréotypiques des variétés. Par exemple, pour les extraits formels, un apprenant a déclaré que la locutrice "n'a pas d'émotion dans sa voix" ¹⁰, ou encore qu'ils ont l'impression "qu'elle est en train de lire". Ces commentaires mettent en évidence le repérage des traits prosodiques typiques d'un écrit oralisé, donc plutôt formel, qui apparaît comme peu, voire pas du tout spontané.

Quant aux extraits informels, les traits prosodiques repérés par les apprenants font référence à la norme. Par exemple, le sujet ALPM1 ¹¹ déclare que la locutrice a un "accent inégal", "pas poli", etc. Ce type de représentation met en évidence un jugement explicite et préconstruit sur la variété non standard, ce qui pourrait aussi expliquer le fait qu'elle soit plus saillante pour les apprenants.

En deuxième lieu, nous avons constaté que les catégories primitives âge et sexe ont été évoquées par 36 apprenants soit 44% du groupe total des apprenants (extraits formels et informels). Ces catégories semblent donc être également perçues plus rapidement ou fréquemment que les autres qu'elles pourraient l'être en langue maternelle ¹².

En troisième lieu, la catégorie personnalité semble aussi avoir un impact important dans la représentation des variétés. En effet, la personnalité fait partie de la perception universelle "chaleur" qui est elle aussi identifiée plus rapidement lors des tests perceptifs (Fiske et al., 2007, p.79). Cela justifierait le fait que les traits de personnalité ont été la deuxième catégorie la plus évoquée autant pour les extraits formels qu'informels. Comme nous l'avons vu, des traits de personnalité ont été évoqués par 27,5% de l'échantillon lors de l'écoute des extraits formels et par 39,2% de l'échantillon lors de l'écoute des extraits informels. La répartition des traits positifs et négatifs est assez équivalente pour les deux enregistrements : 7 apprenants ont évoqué des traits de personnalité positifs et 4 apprenants ont évoqué des traits négatifs pour les enregistrements formels ; 7 apprenants ont évoqué des traits positifs et 8 apprenants ont évoqué des traits négatifs pour les enregistrements informels ¹³.

10. Cf. sujet CK2, page 185.

11. Cf. page 188.

12. Cf. page 50.

13. Pour rappel, un apprenant a évoqué un trait considérées comme étant "neutre".

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce résultat. La première serait que les apprenants se représentent de façon subjective, c'est-à-dire en se fondant sur leurs propres expériences personnelles en France, la catégorie personnalité en langue cible. Du fait que la moyenne des séjours des apprenants est de 1,5 an pour les anglophones et de 2,5 ans pour les sinophones, il est possible que leurs représentations soient basées uniquement sur leurs expériences vécues en France et non sur un savoir social partagé appartenant au groupe des natifs. Cela expliquerait donc la répartition équivalente des traits de personnalité positifs et négatifs pour les deux types d'input. Cette hypothèse peut être renforcée par le fait que les réponses aux questions 2 et 3, qui font respectivement allusion à la "compétence" et à la "chaleur" ont eu aussi des taux de jugement presque égaux pour les énoncés formels et informels¹⁴.

La seconde hypothèse serait que les apprenants se sont basés sur leurs propres représentations culturelles pour juger la locutrice. En effet, après avoir constaté une proportion similaire entre la répartition des traits positifs et négatifs de personnalité dans les deux types d'inputs, nous nous sommes intéressée à la répartition des réponses selon l'origine culturelle des apprenants. Nous avons donc analysé les réponses liées à la catégorie *personnalité* de la façon suivante : nous avons réparti le nombre de sujets ayant évoqué des traits positifs ou des traits négatifs pour chaque input, selon l'origine culturelle des apprenants¹⁵. Les résultats sont illustrés dans le tableau 10.3 :

Origine	Input Formel		Input Informel	
	Positif	Négatif	Positif	Négatif
Anglophone	5	2	3	0
Sinophone	2	2	4	8

TABLE 10.3 – Nombre d'étudiants ayant évoqué des traits positifs ou négatifs de personnalité lors de l'écoute des extraits formels et informels

Comme nous pouvons le voir, la répartition des traits positifs et négatifs entre les deux groupes culturels est assez égale, sauf pour les traits négatifs issus de l'input informel. En effet, seuls les apprenants sinophones ont perçu la locutrice d'une façon négative en ce qui concerne la dimension sociale "chaleur". Ce résultat suggère une possible influence culturelle dans la perception des traits formels et informels. Afin de mieux comprendre cette influence, nous avons analysé la structure

14. Cf. page 189 à la page 191.

15. Le sujet CB3, d'origine anglophone, a été exclu de cette analyse et des analyses suivantes, car son avis sur la personnalité a été catégorisé comme étant "neutre".

de la représentation des variétés sociolinguistiques en langue cible. Les résultats de cette analyse seront détaillés dans la prochaine section.

10.1.3 La structure de la représentation des variétés chez les apprenants

Dans cette section, nous allons tenter de mettre en évidence les éléments centraux de la représentation des apprenants et de les distinguer des éléments périphériques. Notre objectif est de comprendre la structure de la représentation des variétés chez les apprenants d'origine sinophone et chez les apprenants d'origine anglophone et, de cette façon, mettre en évidence des possibles différences culturelles liées à la perception des traits liés aux dimensions "compétence" et "chaleur".

Après avoir effectué l'analyse du contenu thématique de chaque réponse, nous avons classé les catégories évoquées par les apprenants selon leur ordre d'apparition et leur fréquence¹⁶. En effet, ces deux indices nous permettent non seulement de mettre en évidence les catégories qui sont accessibles plus facilement lors des entretiens, mais aussi de repérer celles qui sont partagées par les groupes d'apprenants selon leur origine culturelle. Les tableaux montrent la répartition des éléments en suivant l'ordre que nous venons de présenter. Il met en évidence les catégories qui composent chaque case (case 1, 2, 3 ou 4), ainsi que la fréquence et le rang d'apparition. La fréquence correspond au nombre de fois où chaque élément a été évoqué pour chaque catégorie. Quand la fréquence est supérieure au nombre des sujets, nous l'avons indiqué en mettant entre parenthèses le nombre réel des sujets. Le rang correspond à la somme de l'apparition des éléments divisée par la fréquence¹⁷. Pour rappel, la case 3 représente les éléments contrastés, c'est-à-dire ceux ayant été évoqués par peu de sujets, mais considérés comme étant très importants (indiqués par la fréquence ou par le rang d'apparition). Cette case peut indiquer soit l'existence d'un sous-groupe au sein du groupe observé, soit elle peut également représenter un complément de la première périphérie (Abric, 2003a, p.63). Dans cette analyse nous considérerons la case 3 des représentations comme un complément de la première périphérie.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 10.4, le noyau central des représentations des variétés standard chez les apprenants anglophones est composé des catégories *personnalité*, autant pour les traits positifs que pour les traits négatifs, et de la catégorie *profession*. Dans la deuxième case de la représentation des apprenants anglophones, nous trouvons les catégories *âge*, et *sexe*.

16. Comme nous l'avons expliqué à la page 176, nous avons pris comme base deux méthodes utilisées en psychologie sociale, la méthode d'évocation hiérarchisée et le réseau d'association.

17. L'ensemble des catégories évoquées ainsi que leur fréquence et rang d'apparition se trouve dans l'annexe J.

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

Cette case représente les éléments fréquents qui sont moins accessibles (rang d'apparition élevé). Dans la troisième case de la représentation, nous trouvons la catégorie *voix négatif*. Dans la dernière case, nous trouvons des éléments relatifs à la *scolarité*, au *style* et à la compétence. Nous pouvons avancer que le noyau de la représentation des apprenants sinophones est composé de la dimension "chaleur" et de la catégorie *profession*. Les éléments périphériques sont composés des catégories primitives *âge*, *sexe* et *voix*, ainsi que par des éléments liés au *style*, à la *scolarité* et à la dimension "compétence". Cette structure indique tout d'abord que pour les variétés standard, les apprenants anglophones mettent en avant les caractéristiques personnelles liées à la dimension *chaleur* par rapport aux caractéristiques liées aux traits normatifs, comme *scolarité* et *style*. Toutefois, le fait que la catégorie *profession* soit aussi placée dans la zone du noyau central indique que les apprenants anglophones sont aussi sensibles aux caractéristiques sociolinguistiques de la locutrice. En effet, la catégorie *profession* peut à la fois porter sur le niveau social de la locutrice (traduit par une profession considérée comme plus prestigieuse) et sur les caractéristiques stylistiques ou normatives (les façons de parler associées aux professions) liées à la perception des traits standard.

Case 1 : Zone du noyau			Case 2 : Périphérie 1		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Personnalité +	7 (5)	1,2	Âge	4	2,16
Personnalité -	4 (2)	1,66	Sexe	2	1,5
Profession	4	1			
Case 3 : Éléments contrastés			Case 4 : Périphérie 2		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Voix -	3 (1)	2,33	Scolarité	1	4
			Style	1	2
			Compétence +	1	1

TABLE 10.4 – Structure de la représentation des variétés standard chez les apprenants anglophones

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 10.5, le noyau central (case 1) de la représentation des variétés standard chez les apprenants sinophones est composé de la catégorie *profession* et de la catégorie primitive *sexe*. Dans la deuxième case, nous trouvons des éléments relatifs à la dimension "chaleur". Dans la troisième case, nous trouvons les catégories *compétence* et *voix*. Dans la case 4 du tableau, nous trouvons les catégories *état d'esprit*, *région* et *style*. Cette structure indique que pour les variétés standard, les apprenants sinophones mettent en avant des caractéristiques sociales de la locutrice (indiquées par les professions évoquées), en comparaison à la dimension "chaleur" et aux autres catégories évoquées dans les cases 3 et 4, soit la *voix*, la *compétence*, l'*état d'esprit* la *région* et le *style*. Il nous semble donc que les apprenants sinophones soient plus sensibles aux

traits sociolinguistiques liés à la variété standard qu'aux traits de personnalité.

Case 1 : Zone du noyau			Case 2 : Périphérie 1		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Profession	6	1,5	Personnalité +	3 (2)	1,5
Sexe	5	1	Personnalité -	2	1,5
Case 3 : Éléments contrastés			Case 4 : Périphérie 2		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Compétence -	2 (1)	1	État d'esprit -	1	1
Voix -	2 (1)	3	Région	1	1
			Style	1	2

TABLE 10.5 – Structure de la représentation des variétés standard chez les apprenants sinophones

En ce qui concerne les représentations portant sur la variété non standard, comme nous pouvons le voir dans le tableau 10.6, le noyau central de la représentation chez les apprenants anglophones est composé des catégories *style*, *sexe* et *âge*. Les éléments périphériques, soit les autres cases du tableau, sont formés par les catégories *personnalité*, *nationalité* et *social* (deuxième case), les catégories *profession* et *accent* (troisième case) et les catégories *état d'esprit* et *voix* (quatrième case). Différemment que pour les variétés standard, les apprenants anglophones semblent mettre en avant des caractéristiques stylistiques en comparaison aux catégories portant sur la dimension "chaleur", soit la catégorie *personnalité*. Nous observons également que les catégories primitives *sexe* et *âge* occupent une place plus centrale dans la représentation des variétés non standard, alors que pour les variétés standard, cette place était secondaire.

Case 1 : Zone du noyau			Case 2 : Périphérie 1		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Style	11 (6)	1,6	Personnalité +	4 (3)	1,33
Sexe	10	1,3	Nationalité	3	1,66
Âge	7 (5)	2	Social	2	1,5
Case 3 : Éléments contrastés			Case 4 : Périphérie 2		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Profession	1	1	État d'esprit -	1	2
Accent	1	1	Voix -	1	4

TABLE 10.6 – Structure de la représentation des variétés non standard chez les apprenants anglophones

En ce qui concerne la représentation des variétés non standard chez les apprenants sinophones, le noyau central est composé des catégories *personnalité* (négative), *état d'esprit* et *sexe*, comme

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

nous pouvons le voir dans le tableau 10.7. La zone périphérique, formée par les autres cases, comprend respectivement les catégories *personnalité* (positive), *style*, *âge* et *profession*; les catégories *accent*, *voix* et *nationalité*; et la catégorie *scolarité*. Différemment des variétés standard, nous observons que les apprenants sinophones semblent mettre en avant les caractéristiques liées à la *personnalité* (négatif) et *l'état d'esprit* (négatif) en comparaison des catégories sociales, normatives et stylistiques (comme la *profession*, le *style*, le *niveau de scolarité*). Nous observons également que le centre de la représentation des variétés non standard est davantage négatif malgré le fait de trouver des éléments positifs dans la zone périphérique.

Case 1 : Zone du noyau			Case 2 : Périphérie 1		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Personnalité -	15 (8)	1,8	Personnalité +	10 (4)	2,5
État d'esprit -	6 (3)	1,5	Style	5 (3)	2,5
Sexe	6	1	Âge	4	2,5
			Profession	3	1,33
			Accent	3	2,5
Case 3 : Éléments contrastés			Case 4 : Périphérie 2		
Catégorie	Fréquence	Rang	Catégorie	Fréquence	Rang
Voix +	3	2	Scolarité	1	2
Nationalité	2	1	Voix -	1	3
Féminité	1	1			

TABLE 10.7 – Structure de la représentation des variétés non standard chez les apprenants sinophones

La comparaison entre la représentation des variétés standard et non standard chez les apprenants anglophones et sinophones montre que ces premiers perçoivent davantage des éléments liés à la dimension "chaleur" (personnalité) et des éléments sociaux (profession) lors de l'écoute des énoncés formels. En revanche, ces mêmes apprenants mettent en avant des éléments stylistiques en comparaison de la dimension "chaleur" lors de l'écoute des énoncés informels. Nous observons également que les apprenants anglophones accèdent cognitivement aux catégories primitives *sexe* et *âge* plus rapidement lors de l'écoute des énoncés informels.

Inversement, les apprenants sinophones perçoivent davantage d'éléments sociaux lors de l'écoute des énoncés formels et plus d'éléments concernant la dimension "chaleur" lors de l'écoute des énoncés informels. L'accès aux catégories primitives semble être différent chez les sinophones. Alors que la catégorie *sexe* apparaît comme élément central autant pour les énoncés formels que pour les énoncés informels, la catégorie *âge* n'est évoquée que lors de l'écoute des énoncés informels, et n'apparaît que dans la zone périphérique.

Nous observons également des différences concernant la catégorie "chaleur". Alors que pour les énoncés formels, les apprenants anglophones et sinophones se représentent la locutrice de façon positive et négative, pour les énoncés informels les apprenants anglophones n'ont que des avis positifs sur la locutrice alors que les sinophones ont des avis positifs et négatifs, avec une grande majorité d'avis négatifs.

Afin de compléter cette analyse, nous avons également regardé la répartition des réponses des questions 2 et 3 selon l'origine des apprenants. Pour rappel, la question 2 vise à repérer si la locutrice est perçue comme étant compétente et la question 3 vise à savoir si les apprenants seraient susceptibles d'être amis avec la locutrice (dimension "chaleur"). Les résultats, illustrés dans le tableau 10.8, montrent le nombre d'étudiants ayant répondu oui ou non aux questions 2 et 3 selon l'input reçu et selon leur origine.

	Anglophones		Sinophones	
Input Formel	Oui	Non	Oui	Non
Compétence	15	3	7	11
Chaleur	14	4	6	8
Input Informel	Oui	Non	Oui	Non
Compétence	16	2	4	9
Chaleur	14	4	6	8

TABLE 10.8 – Réponses des apprenants aux questions 2 et 3 selon l'input formel ou informel

Nous pouvons conclure que, de façon générale, les apprenants anglophones perçoivent la locutrice plus positivement que les apprenants sinophones, autant pour les jugements concernant la dimension *compétence* que pour la dimension *chaleur*. En revanche, ce tableau ne fait apparaître aucune autre différence dans la répartition en fonction des variables. Les réponses favorables (oui) aux questions sur la compétence et sur la chaleur ne sont pas différentes en fonction de l'input, formel ou informel, aussi bien pour les anglophones que pour les sinophones.

Les résultats quantitatifs à ces deux questions ne montrant pas une influence particulière des variantes sociolinguistiques standard et non standard, nous allons maintenant résumer les tendances obtenues à l'analyse des dimensions périphériques et centrales des représentations des apprenants. La première tendance qui s'impose est que la structure de la représentation chez les apprenants est différente selon leur origine en ce qui concerne l'accès ou la saillance des différentes catégories.

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

Deuxièmement, en ce qui concerne l'hypothèse selon laquelle les représentations seraient différentes pour les deux groupes culturels, nous disposons d'éléments qui semblent valider cette hypothèse. Comme nous l'avons constaté, les apprenants anglophones semblent se représenter la locutrice de façon plus positive que les apprenants sinophones, surtout pour les énoncés informels.

Troisièmement, un élément pose problème pour l'interprétation des différences en termes culturels. En effet, bien que les représentations des deux groupes soient différentes, celles des apprenants sinophones sont moins homogènes que celles des apprenants anglophones. Par exemple, comme nous pouvons le constater dans le tableau 10.8, alors que la majorité des anglophones perçoit la locutrice de façon positive dans les deux contextes de conversation, les apprenants sinophones semblent davantage différer les uns des autres quant à leur perception. En comparant également les résultats des quatre derniers tableaux que nous venons de présenter, nous constatons que davantage d'apprenants anglophones partagent les traits qui représentent la zone centrale et la première zone périphérique, alors que la plupart des apprenants sinophones partagent des traits dans les quatre cases du tableau. Cette hétérogénéité plus grande dans le groupe des sinophones peut suggérer qu'en fait l'échantillon est composé de plusieurs sous-groupes, qui pourraient être différents sous d'autres critères que l'appartenance culturelle, par exemple l'établissement d'un réseau social lors du séjour en France ou le type d'accueil.

10.1.4 Les représentations des variétés chez les natifs

Dans cette section, nous allons présenter l'analyse thématique des réponses des natifs à la première partie du questionnaire. De la même façon que pour les apprenants, nous allons suivre l'ordre des questions. Pour chacune, nous présenterons d'abord les résultats concernant l'écoute des enregistrements formels, puis l'écoute des enregistrements informels. En guise de conclusion, nous ferons un comparatif entre la perception des enregistrements formels et informels.

Q1 : Qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ? - Input formel

Les commentaires recueillis après l'écoute des enregistrements formels peuvent être classés dans 12 macro-catégories, comme illustrées dans le tableau 10.9. Pour construire ce tableau, nous avons repéré la fréquence d'apparition des catégories (nombre de fois qu'une catégorie a été évoquée parmi les sujets), le nombre de sujets ayant évoqué cette catégorie (Nb sujets) et le pourcentage

correspondant (% échantillon).

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	Nb sujets	% de l'échantillon
Sexe	20	20	44,44 %
Âge	12	12	26,66%
Voix	13	11	24,44%
Personnalité	14	9	20%
État d'esprit	8	8	17,77 %
Style	9	6	15,55%
Profession	5	5	13,33 %
Contenu	4	4	8,88 %
Scolarité	2	2	4,44%
Nationalité	1	1	2,22%
Physique	1	1	2,22%
NR	2	2	4,44 %

TABLE 10.9 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question par les natifs lors de l'input formel

Les francophones se sont appuyés soit sur une seule catégorie, soit sur plusieurs catégories pour exprimer leur avis. Au total, six sujets, soit 13% de l'échantillon se sont appuyés sur une seule catégorie pour exprimer leur avis. Par exemple, le sujet AGMOM2 ne s'est appuyé que sur les traits de personnalité lors de sa réponse :

- (46) elle est **un peu confuse**, elle sait pas trop ce qu'elle pense et ce qu'elle ressent . (Sujet AGMOM2 suite à l'écoute des extraits formels).

Les autres sujets, soit 82,22% de l'échantillon, se sont appuyés sur plusieurs catégories pour exprimer leurs avis, comme le sujet YASH3 :

- (47) (hésitation) c'est une **femme âgée de 26 ans elle a suivi des études** je pense que c'est sûr qu'**elle a été formée**. Je sais pas c'est tout. et je pense qu'**elle articule très bien quand elle parle**. (Sujet YASH3 suite à l'écoute des extraits formels).

Les catégories sociales les plus évoquées par les natifs sont le *sexe*, l'*âge*, la *voix*, la *personnalité* et l'*état d'esprit*. Comme nous l'avons vu, le sexe et l'âge constituent les catégories primitives, c'est-à-dire les catégories qui sont accessibles plus rapidement et plus fréquemment lors des tests perceptifs (Brewer et al., 1981). Douze sujets, soit 26,66% de l'échantillon, ont évoqué la catégorie

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

âge. Parmi ces sujets, 7 ont déclaré que la "locutrice est jeune" et 5 sujets ont déclaré qu'elle "a entre 25 et 40 ans". En ce qui concerne les traits de personnalité, 10 sujets, soit 22,22% de l'échantillon ont fait référence à cette catégorie. Parmi ces sujets, 3 ont évoqué des traits positifs de personnalité et 7 ont évoqué des traits négatifs de personnalité, comme le sujet YASH1 :

- (48) (hésitation) c'est une personne **qui a pas l'air sûre d'elle-même**. (Sujet YASH1 suite à l'écoute des extraits formels).

Onze sujets, soit 24,44% de l'échantillon, ont fait référence à la catégorie *voix*. Cinq sujets ont déclaré que la locutrice parle d'une "façon monotone", "robotique" ou encore "pas naturelle". En revanche, 6 sujets trouvent que la locutrice parle d'une façon "calme" et "douce" comme le sujet LECO2 :

- (49) qu'elle a une **voix calme** et plutôt qu'elle s'exprime bien, clairement. (Sujet LECO2 suite à l'écoute des extraits formels).

Au total, 7 sujets ont évoqué des traits négatifs concernant l'*état d'esprit* et un seul sujet a évoqué des traits positifs pour la même catégorie. Les sujets ayant évoqué des traits négatifs affirment que la locutrice "est triste", ou "qu'elle est stressée à la fin" ou encore "qu'elle paraît gênée", comme le sujet MAFO3 :

- (50) **elle paraît gênée** c'est l'intonation de sa voix. (Sujet MAFO3 suite à l'écoute des extraits formels).

En ce qui concerne le *style*, 2 sujets ont fait référence au niveau de formalité de l'énoncé ("langage soutenu") et 4 ont évoqué des caractéristiques liées à la norme, comme dans les exemples qui suivent. Au total, 15,55% de l'échantillon a fait référence à cette catégorie.

- (51) c'est une femme âgée de 26 ans un peu près, entre 20 et 30 ans. elle a suivi des études. je pense que c'est sûr qu'elle a été formée. et je pense qu'**elle articule très bien quand elle parle**. (Sujet YASH3 suite à l'écoute des enregistrements formels).
- (52) elle utilise **des tournures de phrases qui sont assez soutenues**, je dirais qu'**elle maîtrise plutôt bien le français**. (Sujet WEIJ3 suite à l'écoute des enregistrements formels).

Les catégories peu évoquées lors de la première question sont la *profession* (11,11% de l'échantillon) et la *scolarité* (4,44% de l'échantillon)¹⁸. En ce qui concerne la catégorie *profession*, les sujets ont affirmé que la locutrice est "quelqu'un qui fait un travail important", "une journaliste", ou encore "porte-parole d'une entreprise", comme nous pouvons le voir dans les exemples ci-dessous. Ces représentations mettent en évidence l'association entre la variété standard et les stéréotypes des professions socialement valorisées.

- (53) quelqu'un qui fait un **travail important**. (Sujet WEIJ2 suite à l'écoute des extraits formels).
- (54) on dirait une **journaliste**. (Sujet XIYA3 suite à l'écoute des extraits formels).
- (55) ben, elle doit être peut-être **supérieure**, elle doit **répondre à des espèces d'interviews** ou genre **porte-parole de l'entreprise** ou un truc comme ça. (Sujet COLE3 suite à l'écoute des enregistrements formels).

Quant à la catégorie *scolarité*, les sujets ont affirmé que la locutrice a suivi plusieurs années d'étude, comme nous pouvons le voir dans les exemples qui suivent :

- (56) je pense qu'elle travaille probablement dans le social ou dans un milieu qui l'a fait rencontrer pas mal de gens. qu'**elle a pas mal d'études** et, qu'elle doit avoir, si elle travaille dans une structure (...) elle doit avoir un poste plutôt haut placé. (Sujet COLE2 suite à l'écoute des enregistrements formels).

Les catégories *nationalité* et *apparence physique* ont rarement été évoquées, soit une fois chacune lors de l'entretien. En ce qui concerne le contenu et les non-réponses, 2 sujets, soit 4,44% de l'échantillon, n'ont pas répondu à la question et 4 sujets, soit 8,88% de l'échantillon ont fait référence au contenu des extraits pour répondre à la question.

Q1 : Qu'est-ce que vous pouvez me dire de cette personne ? - Input informel

Les commentaires recueillis après l'écoute des enregistrements informels peuvent être classés dans 12 macro-catégories, comme illustrés dans le tableau 10.10. De la même façon que pour le tableau précédent, nous avons repéré la fréquence d'apparition des catégories (nombre de fois

18. Pour rappel, l'ensemble des réponses données pour chaque catégorie chez les natifs figure dans l'annexe K.

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

qu'une catégorie a été évoquée parmi les sujets), le nombre de sujets ayant évoqué cette catégorie (Nb sujets) et le pourcentage correspondant (% échantillon).

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	Nb sujets	% de l'échantillon
Style	34	31	72,09%
Âge	18	18	41,86%
Sexe	16	16	37,15 %
Personnalité	10	9	20,93%
Contenu	6	6	13,95 %
État d'esprit	4	4	9,3 %
Voix	2	2	4,65%
Social	2	2	4,65%
Nationalité	1	1	2,32%
NR	2	2	4,65 %

TABLE 10.10 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la première question chez les natifs pour l'input informel

Les natifs se sont appuyés soit sur une seule catégorie, soit sur plusieurs catégories pour exprimer leur avis sur les enregistrements entendus. Au total, 12 sujets, soit 27,9% de l'échantillon se sont appuyés sur une seule catégorie pour exprimer leur avis. Les autres sujets, soit 72,09% de l'échantillon, se sont appuyés sur deux ou plusieurs catégories pour exprimer leurs avis. Par exemple, le sujet JISU2 s'est appuyé sur trois catégories pour exprimer son avis sur la locutrice :

- (57) C'est une personne de **sexe féminin, plutôt jeune**, qui s'exprime dans un **français courant voire familier**. (Sujet JISU2 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Parmi les catégories évoquées, le *style*, l'*âge* et le *sexe* sont les plus fréquentes chez les natifs lors de l'écoute des enregistrements informels. Parmi les sujets qui ont mobilisé la catégorie *style*, soit 72,09% de l'échantillon, la grande majorité a mis en évidence que la locutrice utilise un "langage familier", "un vocabulaire pas soutenu", "un langage assez courant", ou encore "parler entre amis", comme nous pouvons le constater respectivement dans les exemples qui suivent :

- (58) qu'elle utilise pas qu'**elle utilise un langage familier**. (Sujet ELNA1 suite à l'écoute des enregistrements informels).
- (59) c'est une femme, elle est assez franche, directe. elle parle avec **un vocabulaire pas très soutenu, c'est le français de tous les jours**. (Sujet WEX1 suite à l'écoute des enregistrements informels).

- (60) elle parle d'une **manière assez courante, de langage familier**. et puis, on pense qu'elle **parle entre amis**, en tout cas. (Sujet WEX2 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Les autres sujets ont évoqué des caractéristiques *normatives* ou liées à la *politesse*, comme nous pouvons le voir dans les exemples qui suivent. En ce qui concerne cette dernière, un sujet affirme que la locutrice "n'est pas très polie". En ce qui concerne la *norme*, 8 sujets ont attribué des traits négatifs à la façon de parler de la locutrice. Par exemple, le sujet WEXI3 déclare que la locutrice a un "mauvais accent" et "qu'elle mâche ses mots". Il fait également référence à l'éducation de la locutrice :

- (61) c'est un accent un peu... c'est un **mauvais accent**, je trouve. c'est on peut dire **une personne pas très bien éduquée**. Elle mâche ses mots, **elle utilise pas un bon français**. (Sujet WEX1 suite à l'écoute des enregistrements informels).

D'autres sujets, comme le sujet LAWA2, jugent que la locutrice ne s'exprime pas dans un "joli français" :

- (62) ça doit être une femme de 25 ans qui apparemment vit avec un ami (XXXX) en tout cas dans la façon de s'exprimer, **c'est pas un joli français**, ça c'est sûr. (Sujet LAWA2 suite à l'écoute des enregistrements informels).

L'*âge* et le *sexe* sont les deux catégories qui arrivent en deuxième position. Au total, 41,86% des participants ont fait référence à la catégorie *âge* et 37,15% ont évoqué la catégorie *sexe*. Les sujets ont déclaré que la locutrice est "jeune" et lui ont attribué un âge de "20-30 ans".

Neuf sujets, soit 20,93% de l'échantillon, ont mis en avant les traits de personnalité de la locutrice entendue. Parmi ces sujets, 6 ont évoqué des traits qui peuvent être classés comme étant positifs, par exemple "franche" "directe" et "spontanée", et 3 ont évoqué des traits qui peuvent être considérés comme étant négatifs, comme "autoritaire" ou "agressive".

Quant à la catégorie *état d'esprit*, convoquée par 9,3% de l'échantillon, elle concerne des traits négatifs chez la totalité des sujets. Ils déclarent que la locutrice est "en colère" ou encore qu'elle est "déprimée" ou "dépressive".

Les catégories *voix*, *nationalité*, *politesse* et *social* ont été évoquées par un ou deux participants, ce qui correspond respectivement à 2,32% ou 4,65% de l'échantillon. En ce qui concerne la catégorie *voix*, deux locuteurs ont évoqué des traits négatifs. Ils ont affirmé que la locutrice a une voix

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

"blasée" ou encore "pas très positive". En ce qui concerne la nationalité, un sujet a déclaré que la locutrice est française. Concernant la catégorie *classe sociale*, un locuteur affirme que la locutrice "est d'une classe moyenne", comme nous pouvons le voir dans l'exemple suivant :

- (63) je dirais qu'elle a à peu près 27 ans, qu'elle est d'**une classe sociale moyenne, ce qu'on appelle la classe moyenne**. (Sujet CLPU4 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Q2 : Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ?

La deuxième question vise à repérer la perception des natifs concernant la dimension sociale "compétence" dans le cadre professionnel. Nous allons présenter d'abord les réponses concernant l'input formel, puis les réponses concernant l'input informel.

Au total, 26 sujets, soit 57,7% de l'échantillon, ont déclaré que la locutrice est compétente dans son travail lors de l'écoute des extraits formels. Parmi ces sujets, 3 ont justifié leur réponse en s'appuyant sur des éléments du discours, comme le sujet COLE1 :

- (64) Oui, elle s'**exprime bien** elle a l'air de savoir de quoi elle parle. (Sujet COLE1 suite à l'écoute des enregistrements formels).

Six sujets, soit 13,33% de l'échantillon, ont affirmé que la locutrice n'est pas compétente dans son travail et 13 sujets, soit 28,8% de l'échantillon, ont affirmé ne pas connaître la réponse.

En ce qui concerne les réponses issues de l'input informel, 13 sujets, soit 30,23% de l'échantillon, ont déclaré que la locutrice est compétente dans son travail. Cinq sujets, soit 11,62% de l'échantillon, ont déclaré qu'elle n'est pas compétente et 25 sujets, soit 58,13% de l'échantillon ont affirmé ne pas connaître la réponse.

Q3 : Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ?

La troisième question visait à repérer la perception des natifs concernant la catégorie "chaleur". Lors de l'écoute des extraits formels, 21 sujets, soit 46,66% de l'échantillon, ont affirmé qu'ils seraient susceptibles d'être amis de la locutrice. Douze sujets, soit 26,66% de l'échantillon, ont déclaré le contraire. Le même nombre de sujets ont affirmé ne pas connaître la réponse.

En ce qui concerne les résultats issus de l'input informel, 18 sujets, soit 41,86% de l'échantillon, ont déclaré qu'ils seraient amis avec la locutrice. Seize sujets, soit 37,20% de l'échantillon, ont déclaré l'inverse et 9 sujets, soit 20,93% de l'échantillon, ont affirmé ne pas connaître la réponse.

Q4 : À votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ?

Suite à la quatrième question, lors de l'écoute des énoncés formels, 30 sujets, soit 66,66% de l'échantillon, ont évoqué des éléments caractéristiques d'un contexte formel pour décrire la situation d'échange. Par exemple, le sujet COLE2 soulève des éléments liés à un contexte professionnel d'échange :

- (65) Pour moi, elle est presque à chaque fois avec des personnes différentes, et c'est pratiquement tout le temps **dans le cadre de son travail, ou dans un cadre professionnel, quelque chose de formel.** (Sujet COLE2 suite à l'écoute des enregistrements formels).

En revanche, 8 sujets, soit 17,77% de l'échantillon, ont évoqué des éléments caractéristiques d'un contexte moins formel, voire informel d'échange. Par exemple, le sujet LECO1 (exemple ci-dessous) a évoqué de façon surprenante des éléments informels lors de sa réponse. Au total, 7 sujets, soit 15,55% de l'échantillon, ont déclaré ne pas connaître la réponse.

- (66) Ça pourrait être un journaliste, un opposant ou militant après **elle peut évoquer sa journée de boulot avec ses amis le soir.** (Sujet LECO1 suite à l'écoute des enregistrements formels).

Quant aux réponses issues de l'input informel, 42 sujets, soit 95,34% de l'échantillon, ont évoqué des traits caractéristiques d'un contexte informel d'échange, comme illustre la réponse du sujet LAWA4 :

- (67) **elle parle à une de ses amies.** elle parle de ce qui s'est passé. (Sujet LAWA4 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Parmi ces sujets, un seul a évoqué des éléments stylistiques et normatifs pour justifier sa réponse, comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

- (68) elle parle avec **un ami ou quelqu'un de sa famille** parce qu'elle utilise un langage **familier, un langage des jeunes, un peu presque vulgaire. pas vraiment vulgaire mais pas loin.** on imagine que le contexte de la conversation est plutôt dans un **cadre amical.**(Sujet JISU2 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Q5 : Selon vous, d'où vient cette personne ? - Input formel

Pour répondre à la question 5, les natifs ont convoqué plusieurs catégories, comme illustré dans le tableau 10.11.

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	% de l'échantillon
Géographique	34	75,55 %
Profession	2	4,44 %
Style	2	4,44%
Accent	2	4,44%
Milieu social	2	4,44%

TABLE 10.11 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la cinquième question par les natifs

Trente-quatre sujets ont évoqué une région géographique, parmi lesquels 31 ont indiqué que la locutrice vient de "France" et 3 de "l'étranger". Les catégories *style*, *accent* et *milieu social* restent assez rares puisqu'elles n'ont été mentionnées que deux fois chacune. Les sujets ont affirmé que la locutrice "n'a pas d'accent", qu'elle "vient d'un milieu aisé" et qu'elle "maîtrise bien la langue française", comme nous pouvons le voir respectivement dans les exemples qui suivent :

- (69) **elle n'a pas d'accent** donc elle vit depuis son enfance en France. (Sujet MODA2 suite à l'écoute des enregistrements informels).
- (70) d'où elle vient je sais pas, en tout cas **elle maîtrise bien la langue française.** (Sujet XIYA4).
- (71) je dirais d'un **milieu social plutôt aisé.** (Sujet COLE1).

De la même façon, deux sujets, soit 4,44% de l'échantillon, ont affirmé que la locutrice travaille soit dans un "secteur social" soit dans un "secteur public". Huit sujets ont déclaré ne pas connaître la réponse.

Q5 : Selon vous, d'où vient cette personne ? - Input informel

En ce qui concerne les réponses à la cinquième question, comme nous pouvons voir dans le tableau 10.12, la grande majorité des sujets, soit 46,51% de l'échantillon, a évoqué des catégories liées à la région de provenance (géographique) de la locutrice. Ces personnes ont affirmé qu'elle vient de France.

Macro-Catégorie	Fréquence d'apparition	% de l'échantillon
Géographique	20	46,51%
Social & Norme	11	25,58%
Nationalité	3	6,97%

TABLE 10.12 – Fréquence d'apparition des macro-catégories évoquées lors de la cinquième question par les natifs

Onze sujets, soit 25,58% de l'échantillon, ont supposé la catégorie sociale de la locutrice. La plupart de ces locuteurs ont affirmé qu'elle vient de "banlieue" ou qu'elle ne vient pas "d'un milieu très aisé", comme l'illustrent les exemples ci-dessous. Associés à ces représentations, nous trouvons souvent des liens avec la norme et le "bien parler".

- (72) je dirais qu'au niveau socio-culturel **elle doit pas venir d'un niveau très élevé** en terme de, enfin, **elle a pas dû être élevée dans une famille qui parlait super bien**. (Sujet CLPU2 suite à l'écoute des enregistrements informels).
- (73) d'un milieu pas, **enfin vu comment elle parle**, à mon avis **pas très aisé** mais bon genre **peut-être une banlieue**. (Sujet MAFE2 suite à l'écoute des enregistrements informels).
- (74) c'est une jeune personne. elle doit venir...eh ben..plus stéréotype, **ce serait qu'elle vient de banlieue, parce que elle n'a pas une éducation qui lui permet de parler un français excellent**, mais c'est un stéréotype. (Sujet WEXI3 suite à l'écoute des enregistrements informels).

Trois sujets, soit 6,97% de l'échantillon, ont affirmé que la locutrice est française. Douze sujets ont déclaré ne pas connaître la réponse de la question.

10.1.5 Différences entre les représentations des variétés formelles et informelles chez les natifs

Après l'analyse des réponses, nous pouvons constater premièrement que les enregistrements informels éveillent chez les natifs plus de représentations normatives que l'écoute des enregistrements formels. Comme nous l'avons vu, la catégorie *style* a été évoquée par 71,09% des sujets suite à l'écoute des enregistrements informels, alors que ce même taux pour les enregistrements formels est de 15,55%. Cette catégorie typique du jugement sociolinguistique n'est donc mobilisée que face à un usage qui s'écarte du standard, alors qu'un usage plus standard semble moins mobiliser un jugement spécifiquement sociolinguistique. L'influence des représentations normatives dans les représentations peut être perçue tout au long de l'entretien. Par exemple, ce type de commentaire a été aussi repéré lors de la cinquième question. Comme nous l'avons vu¹⁹, 25,58% des participants se sont appuyés sur les éléments sociaux et stylistiques pour construire la représentation de l'origine de la locutrice. Nous pouvons affirmer alors que la représentation des variétés non standard en français est fortement marquée par la norme et par des stéréotypes sociaux.

En deuxième lieu, nous constatons que les catégories primitives *âge* et *sexe* occupent une place équivalente dans les deux types d'input, formel et informel. Ces catégories sont souvent très évoquées, soit 26,66% et 44,44% respectivement dans les enregistrements formels et 41,86% et 37,15% respectivement dans les enregistrements informels.

En ce qui concerne la catégorie *personnalité*, la locutrice est perçue plus positivement lors de l'écoute des extraits informels (6 traits positifs et 3 traits négatifs) que lors de l'écoute des extraits formels (3 traits positifs et 7 traits négatifs). En ce qui concerne la catégorie *état d'esprit*, plus de sujets attribuent des traits négatifs à la locutrice lors de l'écoute des extraits formels que lors des extraits informels (7 traits négatifs *versus* 4 traits négatifs)²⁰. Enfin, la catégorie *voix* montre que la locutrice est perçue plus positivement lors de l'écoute des extraits formels que lors des extraits informels (7 traits positifs *versus* 0 trait positif)²¹.

L'analyse des questions relatives aux dimensions "compétence" et "chaleur" (questions 2 et 3 respectivement) montre que les locuteurs ont un avis partagé en ce qui concerne la perception des extraits formels et informels. Par exemple, pour la deuxième question, 57,7% des sujets ont déclaré que la locutrice est compétente dans son travail lors de l'écoute des extraits formels, alors que ce

19. Cf. page 211.

20. On relève pour les traits positifs d'état d'esprit est respectivement 1 et zéro.

21. Les nombres respectifs de traits négatifs pour les extraits informels sont 5 et 2.

même taux est de 30,23% pour les extraits informels. Cependant, les forts taux de non-réponse (28,8% pour les extraits formels et 58,13% pour les extraits informels) ne nous permettent pas d'affirmer que la locutrice est perçue comme étant plus compétente lors de l'écoute des extraits formels en comparaison des extraits informels. Il en va de même pour la troisième question qui présente une répartition des réponses positives et négatives très similaire pour les extraits formels et informels. Ces résultats ne nous permettent pas de conclure qu'il existe une influence du niveau de formalité des énoncés sur la perception des dimensions "chaleur" et "compétence" comme nous pouvions le supposer. Plusieurs hypothèses peuvent tenter d'expliquer ces résultats. La première serait que la différence entre les variétés standard et non standard n'a pas d'influence sur ces deux dimensions, les forts taux de non-réponses soutiennent cette affirmation, surtout pour la dimension "compétence" dans laquelle les taux de non-réponses sont plus forts.

La seconde hypothèse serait que nos résultats peuvent être biaisés par le fait que la locutrice est une femme. En effet des questions identitaires liées au genre peuvent influencer la perception des variétés. Comme nous l'avons vu²² l'étude de [Preston \(1963\)](#) montre que les jugements des variétés standard et non standard varient non seulement selon le sexe des locuteurs jugés, mais aussi selon le sexe des juges. Il a montré que pour certaines catégories sociales les hommes jugent plus favorablement les femmes alors que les femmes jugent plus favorablement les hommes. Il est donc possible que les réponses soient différentes si les énoncés entendus étaient enregistrés par un homme, surtout pour la dimension "chaleur" dans laquelle les taux des réponses sont très proches pour les variétés formelles et informelles.

Les réponses portant sur la *norme* montrent que les commentaires à propos des énoncés informels sont très négatifs ("parle mal", "pas bien éduquée") alors que les commentaires portant sur les énoncés formels sont beaucoup plus positifs ("joli français", "s'exprime bien"). Nous observons également que les natifs attribuent à la locutrice un niveau d'études plus élevé et qu'ils la placent dans une classe sociale plus aisée lors de l'écoute des énoncés formels en comparaison des énoncés informels.

22. Cf. page 54.

10.1.6 Comparaison entre les représentations des variétés chez les apprenants et chez les natifs

Dans cette section, nous allons comparer les réponses des natifs et des apprenants. Notre objectif est de vérifier quelles sont les similitudes et les différences dans les représentations des variétés standard et non standard du français chez les natifs et non natifs de notre étude. Nous voulons aussi vérifier notre hypothèse selon laquelle les apprenants en séjour d'étude ont des jugements concernant la norme et le style similaires à ceux des natifs.

Tout d'abord, nous présenterons dans les graphiques 10.1 et 10.2 respectivement les différentes catégories évoquées par les apprenants (colonne gris clair) et par les natifs (colonne gris foncé) pour les énoncés formels et informels. Afin de mettre en évidence la fréquence d'apparition de ces catégories dans les deux groupes, nous présenterons les résultats selon les taux de fréquence d'apparition des catégories évoquées par les apprenants.

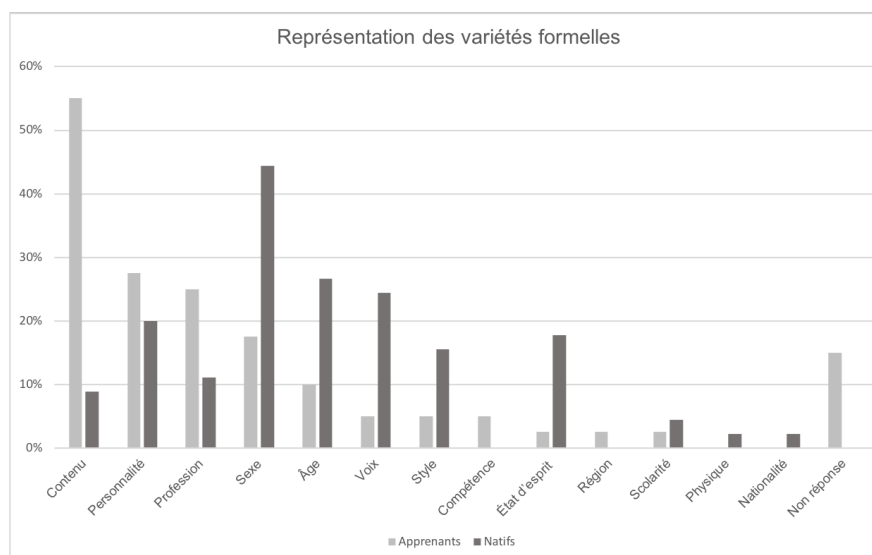


FIGURE 10.1 – Représentation des variétés formelles chez les apprenants et les natifs

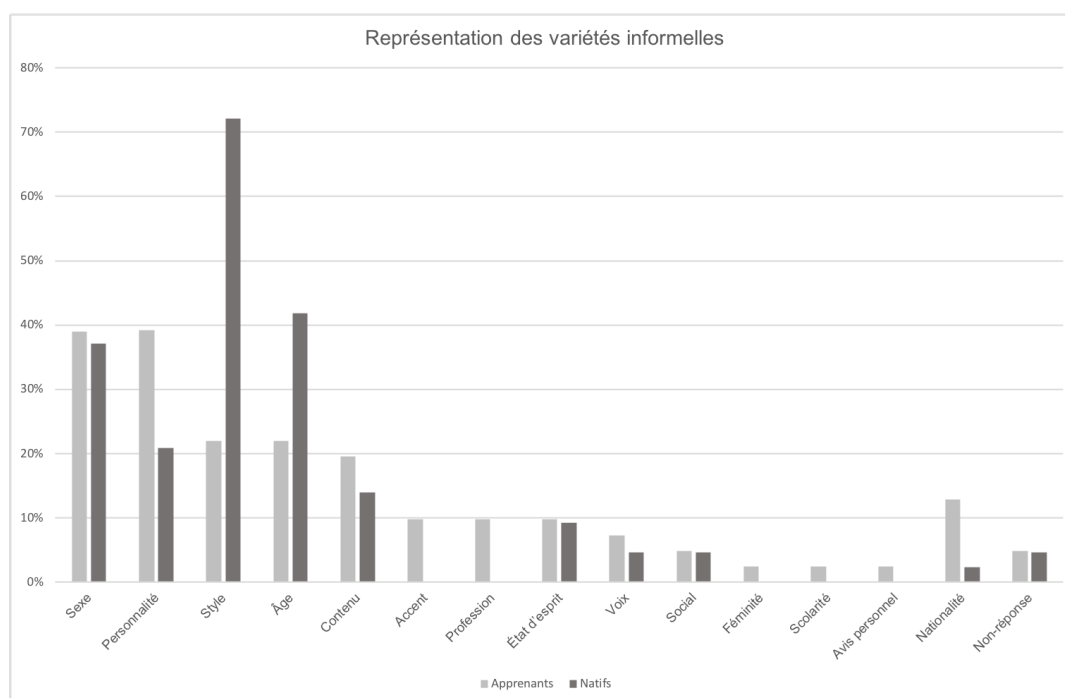


FIGURE 10.2 – Représentation des variétés informelles chez les apprenants et les natifs

S’agissant des similitudes, nous observons principalement que les catégories primitives *sexe*, *âge* et *personnalité* ont été souvent mentionnées par les deux groupes autant pour les extraits formels que pour les extraits informels. Ces catégories étant très prégnantes dans la cognition sociale en général, il est donc normal qu’elles apparaissent chez les deux groupes de façon similaire. En outre, nous remarquons que pour les deux groupes, les énoncés informels éveillent plus de commentaires sur la catégorie *style* en comparaison des énoncés formels. En ce sens nous pouvons dire que les variétés non standard semblent être plus saillantes stylistiquement, autant pour les apprenants que pour les natifs. En ce qui concerne les catégories *profession* et *scolarité*, évoquées lors de l’écoute de l’input formel, les deux groupes ont attribué à la locutrice un niveau d’étude élevé et des professions considérées comme étant prestigieuses. En ce qui concerne la catégorie *social*, évoquée lors des enregistrements informels, nous trouvons également des représentations similaires chez les apprenants et les natifs.

10.1. REPRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

S'agissant des différences entre les deux groupes, nous constatons que les natifs ont plus de facilité pour accéder aux représentations des variétés standard et non standard que les apprenants. Par exemple, comme nous pouvons voir dans le tableau, 55% des apprenants commentent les enregistrements formels en s'en tenant au simple contenu informatif des énoncés pour exprimer leur avis, alors que ce taux est très bas chez les natifs (8,88%). Ces premiers s'intéressent au contenu linguistique avant tout peut-être parce que les traits sociolinguistiques sont moins disponibles pour eux. Ce taux est aussi plus important chez les apprenants pour les enregistrements informels. Nous avons également trouvé des différences au sein des mêmes catégories. Par exemple, malgré le fait que la catégorie *personnalité* soit présente chez les deux groupes autant pour les énoncés formels que pour les énoncés informels, les valeurs attribuées à la locutrice ne sont pas les mêmes. Alors que les natifs perçoivent la locutrice plus positivement lors de l'écoute des énoncés informels et moins positivement lors de l'écoute des énoncés formels, les apprenants présentent des taux de perception similaires pour les deux types d'énoncés.

En ce qui concerne les traits relatifs au style et à la norme sociolinguistique, nous constatons également des différences dans les représentations des deux groupes. Tout d'abord, nous observons que les apprenants expriment leurs avis à travers d'autres catégories, comme c'est le cas pour les enregistrements formels. Par exemple, les apprenants s'appuient sur la catégorie *profession* pour représenter les différences entre les deux enregistrements. Alors que pour les enregistrements formels, ils attribuent à la locutrice des professions considérées comme plus prestigieuses, pour les enregistrements informels, ils lui attribuent des professions considérées comme étant moins prestigieuses. Cela indiquerait que, à la différence des natifs qui font des jugements explicites sur la norme pour exprimer leur jugement, les apprenants auraient des représentations "secondaires" ou bien "indirectes" des valeurs sociolinguistiques des variétés. De la même façon, les apprenants saisissent les traits non standard à travers la catégorie "accent". En effet, certains apprenants ont déclaré que la locutrice semblait avoir "un accent" lors de l'écoute des enregistrements informels. Puisque cette catégorie n'est pas évoquée lors de l'écoute des extraits formels, nous interprétons ces commentaires comme étant la perception de traits non standard. Soulignons le fait que malgré cette façon différente de s'exprimer, les apprenants ont des représentations stylistiques qui vont dans la même direction que celle des natifs.

Nous pouvons expliquer les différences entre les représentations des natifs et des apprenants à partir de différentes hypothèses. La première serait liée à la différence du système de traitement de l'information mis en œuvre chez les natifs et chez les apprenants. Selon Gaonac'h (1990), le degré d'attention portée aux différents aspects de l'activité de langage et les ressources cognitives

mobilisées pour réaliser une tâche langagière ne sont pas les mêmes en LE et en langue maternelle. Il explique²³, par exemple, que lors des tests linguistiques de "barrage" (les sujets doivent rayer les lettres déterminées dans un texte, le plus rapidement possible) les natifs ont tendance à rayer davantage de mots de contenu que des mots fonctionnels, c'est-à-dire des mots exprimant des relations grammaticales, alors que les apprenants ont tendance à rayer tout type de mots, sans prendre en considération leur statut dans le texte. D'autres différences entre natifs et apprenants portent sur les processus de mémorisation. Alors que pour un même texte lu, les apprenants auront tendance à mémoriser plutôt les formes littérales, les natifs semblent plutôt mémoriser la signification des segments lus (Gaonac'h, 1990, p.44). En faisant un parallèle avec notre étude, nous pouvons supposer que le fait que les apprenants soient plus attentifs au contenu des énoncés en comparaison des natifs est dû au type d'attention portée aux énoncés lors du traitement cognitif des représentations des variétés. Il serait possible que de la même façon qu'il existe des différences dans le traitement des informations langagières en langue maternelle et en langue seconde, il existerait également des différences dans le traitement des informations sociolinguistiques. Cela expliquerait par exemple les forts taux de commentaires portant sur le contenu des énoncés formels ou encore les faibles taux de commentaires portant sur la norme.

La seconde hypothèse serait que la perception de la dimension stylistique dépendrait du niveau de langue des apprenants. Par exemple, une étude en langue maternelle sur la représentation de la variation stylistique chez les enfants de 5 à 9 ans (Buson, 2009) montre que les enfants de moins de 8 ans n'arrivent pas à faire des commentaires sur les différences entre les variétés sociolinguistiques, et qu'ils s'attachent davantage au contenu des énoncés. Il serait donc possible que de la même façon qu'en langue maternelle, il existe différentes étapes dans le processus d'acquisition sociolinguistique en LE et que cette différence se traduise par le niveau de langue des apprenants. Comme dans notre étude la majorité des apprenants possède un niveau intermédiaire, il est possible que cela ait une incidence sur l'accès à leur représentation.

Pour pouvoir conclure sur les aspects de similitude et de différence entre les représentations des apprenants et des natifs, il nous semble important d'analyser d'abord les réponses issues de la seconde partie du questionnaire, soit les questions sous format d'échelle. En effet, il est possible que les réponses attribuées de façon plus explicite aident à étayer nos premiers résultats et à dégager des tendances plus importantes dans les représentations des trois groupes étudiés.

23. Cf. Gaonac'h (1990) page 43.

10.2 Jugement des variétés sociolinguistiques en LE

Dans cette section, nous présenterons les résultats issus de la seconde partie du questionnaire, pour rappel les 8 questions fermées présentées sous format d'échelle, allant de 1 à 6²⁴ qui portent sur les catégories linguistiques ou sociales "féminité" (1 pour *très féminine*, 6 pour *pas du tout féminine*), "débit de parole" (1 pour *très lentement*, 6 pour *très rapidement*), "timidité" (1 pour *très timide*, 6 pour *extravertie*), "accent" (1 pour *fort accent*, 6 pour *pas du tout d'accent*), "éducation" (1 pour *éduquée*, 6 pour *peu éduquée*), "formalité" (1 pour *formel*, 6 pour *informel*) et "sympathie" (1 pour *sympathique*, 6 pour *pas sympathique*), plus la question concernant l'âge de la locutrice. Les résultats du questionnaire fermé nous permettront de compléter nos analyses qualitatives et de mieux comprendre quelles catégories de jugements sont partagées entre la langue maternelle et la LE, aussi bien que les possibles influences culturelles, en comparant les apprenants anglophones et sinophones.

Dans un premier temps, nous avons voulu vérifier si la distribution des réponses au questionnaire diffère du hasard, autant pour le groupe des natifs que pour le groupe des apprenants. Pour cela, nous avons utilisé le test χ^2 , comme nous l'avons expliqué en 9.2. Ensuite, pour analyser les réponses issues du questionnaire des apprenants, nous avons réalisé, pour chaque catégorie sociale, une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau de formalité des énoncés (formel et informel) et l'origine des apprenants (anglophones et sinophones). Pour analyser les réponses issues du questionnaire des natifs, nous avons également réalisé pour chaque catégorie sociale une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau de formalité des énoncés (formel et informel) et le sexe des participants (homme et femme). Nous avons ajouté ce facteur pour les natifs, car comme nous l'avons vu, les études sur le jugement en langue maternelle montrent qu'il existe une influence du sexe des participants sur les tests de perception. Ainsi, il est possible que les femmes et hommes francophones natifs de notre étude aient des jugements différents au regard de la locutrice.

10.2.1 La validité des réponses à échelle

Afin de vérifier si la distribution des réponses des apprenants diffère du hasard, nous avons calculé le χ^2 d'indépendance en séparant les réponses du groupe qui a écouté des extraits formels,

24. Cf. page164.

des réponses du groupe qui a écouté des extraits informels. Ce calcul a été effectué à partir de la comparaison entre les réponses effectives (celles données par les sujets) et la distribution des réponses attendues (la répartition égale des réponses) sur chaque catégorie²⁵. Comme l'indique le tableau 10.13, pour les énoncés informels, quelle que soit la catégorie, les distributions des réponses des apprenants s'écartent systématiquement du hasard (valeur de "p"). Pour les énoncés formels, les réponses des apprenants s'écartent du hasard pour toutes les catégories sauf pour le niveau de formalité.

Catégorie	Formel		Informel	
	X^2	p	X^2	p
Féminité	10,41	0,05	24,52	0,001
Débit de Parole	17,91	0,01	24,42	0,001
Extraversion	24,52	0,001	42,58	0,001
Accent	29,46	0,001	14,47	0,01
Éducation	20,92	0,001	23,92	0,001
Intelligence	14,91	0,01	43,61	0,001
Niveau de Formalité	8,90	0,1	31,45	0,001
Sympathie	14,91	0,01	15,93	0,01

TABLE 10.13 – Résultats test Khi2 pour le questionnaire des apprenants selon le niveau de formalité

Nous avons ensuite suivi la même procédure pour analyser les réponses des natifs. Comme l'indique le tableau 10.14, la distribution des réponses s'écarte significativement d'une distribution au hasard en réaction aux énoncés formels et en réaction aux énoncés informels, sauf pour la catégorie "sympathie". Le tableau avec toutes les données utilisées pour effectuer le calcul de ce test se trouve dans l'annexe M.

25. Voir le tableau avec les données en détail dans l'annexe L.

10.2. JUGEMENT DES VARIÉTÉS SOCIOLINGUISTIQUES EN LE

Catégorie	Formel		Informel	
	X^2	p	X^2	p
Féminité	29,8	0,001	30,82	0,001
Débit de Parole	25,75	0,001	30,85	0,001
Timidité	23,47	0,001	44,90	0,001
Accent	45,53	0,001	34,20	0,001
Éducation	38,14	0,001	17,14	0,01
Intelligence	38,14	0,001	37,14	0,001
Formalité	38,14	0,001	57,02	0,001
Sympathie	38,14	0,001	10,28	0,1

TABLE 10.14 – Résultats test Khi2 pour le questionnaire des natifs

Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous allons maintenant tester nos hypothèses en réalisant des analyses de variance (ANOVA) qui seront présentées dans les sections qui suivent.

10.2.2 Le jugement des variétés chez les apprenants

Comme nous l'avons expliqué au début de cette section, pour analyser les réponses issues du questionnaire des apprenants, nous avons réalisé, pour chaque catégorie sociale, une analyse de variance (ANOVA). À partir de cette analyse, nous pouvons vérifier si les différences constatées entre les jugements des extraits formels et informels sont significatives, si l'origine des apprenants a une influence sur ces jugements et si les deux facteurs, formel *versus* informel et sinophone *versus* anglophone, interagissent entre eux. Classiquement, nous commençons par présenter les effets simples des facteurs *formalité* et *origine des apprenants*, puis l'effet de l'interaction entre ces deux facteurs.

En ce qui concerne les effets simples, nous constatons un effet significatif du niveau de formalité des énoncés pour les catégories "débit de parole" ($F(1,77)=25.35$, $p<0,000$), "timidité" ($F(1,77)=15.17$, $p<0.000$), "accent" ($F(1,76)=5.97$, $p<0,017$), "intelligence" ($F(1,75)=6.5$, $p<0,13$) et "formalité" ($F(1,77)=40.22$, $p<0,000$). Nous constatons également un effet significatif de l'origine des apprenants pour les catégories "intelligence" ($F(1,75)=7.28$, $p<0.009$) et "sympathie" ($F(1,77)=5.29$, $p<0.024$).

En ce qui concerne les interactions, nous constatons un effet croisé pour la catégorie "sympathie" ($F(1,77)=6.14, p<0,015$).

Dans le tableau 10.15, nous avons représenté la différence entre les moyennes des jugements des extraits formels et informels pour l'ensemble des apprenants sans différencier les anglophones et les sinophones. Lorsque l'ANOVA a révélé des effets significatifs, le trait concerné est suivi d'un astérisque. En ce qui concerne les extraits formels, pour l'ensemble des étudiants, la locutrice est perçue comme quelqu'un qui parle plus lentement, comme une personne plus timide, comme ayant moins d'accent, comme étant plus intelligente et également comme étant plus formelle. Dans l'extrait informel, nous avons les caractéristiques inverses. La locutrice est perçue quelqu'un qui parle plus rapidement; comme une personne moins timide; comme ayant plus d'accent et comme étant moins intelligente et également comme étant moins formelle.

Catégories sociales	Extraits Formels	Extraits Informels
Féminité	2,9	3,0
Débit de Parole*	2,6	3,9
Timidité*	3,9	4,7
Accent*	4,9	4,2
Éducation	2,4	3,6
Intelligence*	2,9	3,5
Formalité*	3,0	4,9
Sympathie	3,3	3,4

TABLE 10.15 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels chez les apprenants par catégorie

Dans le tableau 10.16²⁶, nous avons présenté le score des jugements pour les énoncés formels et informels en séparant les apprenants sinophones des apprenants anglophones. Rappelons que la seule interaction significative entre les variables origine et formalité concernait le trait "sympathie", située à la dernière ligne du tableau. Nous allons maintenant analyser en détail ce résultat.

26. Les différences significatives sont indiquées par un astérisque (*).

Catégories sociales	Anglophones		Sinophones	
	Formel	Informel	Formel	Informel
Féminité	2,7	3	3,1	3
Débit de Parole	2,6	4,2	2,6	3,6
Timidité	4,1	4,9	3,7	3,6
Accent	4,4	3,7	5,4	4,7
Éducation	2,2	3,4	2,6	3,9
Intelligence	2,5	3,3	3,3	3,7
Formalité	2,9	5	3	4,9
Sympathie*	3,4	2,8	3,3	4,1

TABLE 10.16 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des apprenants par catégorie

Comme nous pouvons le voir dans le tableau le seul trait qui semble faire consensus chez les apprenants concernant le niveau de formalité des énoncés est le trait *féminité*. En effet, pour les deux groupes, les taux de jugement sont très proches de la moyenne autant pour les énoncés standard que pour les énoncés non standard.

En ce qui concerne les traits liés à la dimension "compétence" (éducation et intelligence) et aux caractéristiques sociostylistiques (débit de parole, accent et niveau de formalité), la locutrice est perçue, lors de l'écoute des enregistrements formels, comme étant plus éduquée, plus intelligente, comme parlant plus lentement, comme ayant peu d'accent et comme s'exprimant de façon formelle, autant par les apprenants anglophones que sinophones. Les caractéristiques inverses sont trouvées lors de l'écoute des enregistrements informels pour les deux groupes.

S'agissant des traits liés à la dimension "chaleur", nous trouvons des différences dans les taux des énoncés formels et informels pour les catégories *timidité* et *sympathie* chez les anglophones et les sinophones. Alors que les apprenants anglophones perçoivent la locutrice comme étant plus timide et moins sympathique lors de l'écoute des énoncés formels, les apprenants sinophones perçoivent la locutrice comme étant moins timide et plus sympathique pour les mêmes énoncés. Inversement, pour les énoncés informels, alors que les anglophones jugent la locutrice comme étant moins timide et plus sympathique lors de l'écoute des énoncés informels, les apprenants sinophones jugent la locutrice comme étant plus timide et moins sympathique. Nous rappelons que seule l'interaction entre le niveau de formalité et l'origine des apprenants pour la catégorie *sympathie* n'est

significative.

Les différences trouvées au sein des deux communautés d'apprenants semblent donc venir de la façon dont anglophones et sinophones perçoivent la dimension "chaleur". Ces différences pourraient être dues à leur vécu personnel en France (formation de réseau, situations vécues) ou bien venir de la transposition de leur perception culturelle sur cette dimension. Nous discuterons de cette différence plus en détail en mettant en perspective ces résultats avec les résultats de l'analyse qualitative des représentations dans le chapitre suivant.

10.2.3 L'âge de la locutrice

À la fin de la deuxième partie du questionnaire, les apprenants ont été invités à estimer l'âge de la locutrice. Plusieurs options ont été présentées : moins de 20 ans, entre 20 et 30 ans, entre 30 et 40 ans, entre 40 et 50 ans, entre 50 et 60 ans et plus de 60 ans. L'analyse de ces réponses est qualitative.

Âge estimé	Anglophones		Sinophones	
	Formel	Informel	Formel	Informel
Moins de 20 ans	0	0	0	1
20 - 30 ans	11	18	15	16
30 - 40 ans	8	2	5	3
40 - 50 ans	1	0	0	1
50 - 60 ans	0	0	0	0
Plus de 60 ans	0	0	0	0

TABLE 10.17 – Âge estimé lors des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des apprenants

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 10.17, de façon générale, la locutrice est jugée comme quelqu'un ayant entre 20 et 30 ans. Cependant, elle est perçue par plus d'apprenants comme étant plus jeune lors des jugements des extraits informels (34 apprenants au total) que des extraits formels (26 apprenants au total). En ce qui concerne la différence de jugement entre sinophones et anglophones, les étudiants sinophones jugent de façon très proche l'âge de la locutrice autant pour

les extraits formels qu'informels. Toutefois, il semble que les étudiants anglophones, à la différence des sinophones, jugent la locutrice comme étant plus jeune lors de l'écoute des extraits informels que lors de l'écoute des extraits formels, ce qui pourrait indiquer qu'ils associent davantage le style informel à la jeunesse et le style formel à un âge plus élevé.

10.2.4 Le jugement des variétés chez les francophones natifs

Afin d'analyser les réponses issues du questionnaire des francophones natifs, nous avons réalisé pour chaque catégorie sociale une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau de formalité des énoncés (formel, informel) et le sexe des participants (masculin et féminin)²⁷. À partir de cette analyse, nous pouvons vérifier quels sont les facteurs simples (formalité et sexe) qui influencent le jugement et si l'interaction entre ces facteurs est significative.

Nous constatons un effet significatif de la formalité des énoncés sur le score des jugements pour les catégories "féminité" ($F(1,84)=18.9, p<0,000$), "débit de parole" ($F(1,81)=15.1, p<0,000$), "timidité" ($F(1,83)=60.43, p<0,000$), "éducation" ($F(1,81)=66.8, p<0,000$), "intelligence" ($F(1,81)=114.53, p<0,000$) et "formalité" ($F(1, 84)= 114,5, p<0,000$). Nous constatons par ailleurs, une interaction significative entre la formalité et le sexe des participants pour la catégorie "intelligence" ($F(1,81)=4.3, p<0,04$).

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 10.18²⁸, les différences significatives montrent que la locutrice est perçue comme plus féminine, plus timide, mieux éduquée, plus intelligente et comme quelqu'un qui parle plus lentement lorsqu'elle utilise un registre formel en comparaison d'un registre informel. En ce qui concerne le jugement direct sur la formalité, ces énoncés sont perçus sans surprise comme plus formels lorsqu'elle utilise ce registre et comme moins formels lorsqu'elle utilise cet autre registre.

27. Cette catégorie n'a pas été ajoutée pour l'ANOVA des apprenants, car la différence entre le nombre des apprenants de sexe féminin et de sexe masculin était trop importante.

28. Les différences significatives sont indiquées par un astérisque (*).

Catégories sociales	Extraits Formels	Extraits Informels
Féminité*	2,84	3,89
Débit de Parole*	2,74	3,6
Timidité*	3,2	4,8
Accent	4,9	4,7
Éducation*	2,1	4
Intelligence*	2,8	3,8
Formalité*	2,1	5
Sympathie	3,1	3,6

TABLE 10.18 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels chez les francophones natifs par catégorie sociale

En ce qui concerne la seule interaction significative qui implique l'effet croisé de la formalité et du sexe sur les jugements concernant "l'intelligence", les résultats du tableau 10.19 montrent les tendances suivantes : les femmes trouvent la locutrice plus intelligente que les hommes (2,5 *versus* 3,0), alors que c'est l'inverse pour les enregistrements informels pour lequel les hommes trouvent la locutrice plus intelligente que les femmes (3,6 *versus* 4,0).

Catégories sociales	Femmes		Hommes	
	Formel	Informel	Formel	Informel
Intelligence*	2,5	4	3,0	3,6

TABLE 10.19 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon le sexe des participants pour la catégorie *intelligence*

10.2.5 L'âge de la locutrice

De la même façon que les apprenants, les natifs ont été invités à estimer l'âge de la locutrice à la fin du questionnaire. Les mêmes options leur ont été présentées. L'analyse de ces réponses est qualitative.

Âge estimé	Femmes		Hommes	
	Formel	Informel	Formel	Informel
Moins de 20 ans	0	6	0	3
20 - 30 ans	14	14	15	20
30 - 40 ans	8	0	7	0
40 - 50 ans	0	0	0	0
50 - 60 ans	0	0	0	0
Plus de 60 ans	0	0	0	0

TABLE 10.20 – Âge estimé lors des jugements des extraits formels et informels selon le sexe des participants

Nous constatons que la tranche d'âge "moins de 20 ans" a été évoquée seulement lors de l'écoute des extraits informels plutôt par des femmes. De même, la tranche d'âge "30-40 ans" a été évoquée seulement lors de l'écoute des extraits formels. Ce résultat renforce le fait que le style sociolinguistique a une incidence sur la perception de l'âge. En ce qui concerne le jugement selon le sexe des participants, aucune tendance claire n'est constatée, sinon que les hommes ont tendance à associer plus fortement le style informel à la tranche d'âge "20-30 ans".

10.3 Comparaison entre les jugements des natifs et des apprenants

Afin de pouvoir mieux comprendre la différence entre les jugements des natifs et des apprenants des extraits formels et informels pour chacune des catégories de jugement (pour rappel, féminité, timidité, accent, débit de parole, intelligence, éducation, formalité et sympathie), nous avons réalisé une analyse de variance (ANOVA) ayant comme facteur explicatif le niveau de formalité des énoncés (formel et informel) et l'origine des participants (natifs ou non-natifs). À partir de cette analyse, nous pourrions observer si l'ensemble des juges (apprenant et natifs) perçoivent différemment les énoncés formels et informels vis-à-vis des 8 catégories. Nous pourrions aussi examiner si pour l'une de ces catégories il existe une différence entre les natifs et les apprenants, ce qui se manifesterait par une interaction entre deux variables : le statut natif et apprenant et la formalité.

En ce qui concerne les effets simples, nous constatons un effet significatif du niveau de formalité des énoncés pour les catégories "féminité" ($F(1,164)=10.83, p<0,001$), "débit de parole" ($F(1,162)=39.11, p<0,000$), "timidité" ($F(1,164)=63.57, p<0,000$), "accent" ($F(1,164)=4, p<0,047$), "éducation" ($F(1,161)=84.18, p<0,000$), "intelligence" ($F(1,160)=26.24, p<0,000$) et "formalité" ($F(1,165)=142.06, p<0,000$). Nous constatons également un effet significatif de l'origine des participants (natifs ou non-natifs) pour les catégories "féminité" ($F(1,164)=5.15, p<0,024$) et "timidité" ($F(1,164)=4, p<0,046$).

En ce qui concerne les interactions, nous constatons un effet significatif pour la catégorie "féminité" ($F(1,164)=6.68, p<0,011$) et "timidité" ($F(1,164)=5.68, p<0,018$).

Catégories sociales	Extraits Formels	Extraits Informels
Féminité*	2,87	3,45
Débit de Parole*	2,68	3,74
Timidité*	2,25	3,87
Accent*	4,92	4,49
Éducation*	2,25	3,87
Intelligence*	2,8	3,67
Formalité*	2,5	5
Sympathie	3,2	3,5

TABLE 10.21 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels pour l'ensemble des participants

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau 10.21²⁹, sans distinguer les apprenants et les natifs, la locutrice est perçue par l'ensemble des participants comme étant plus féminine, plus timide, mieux éduquée et plus intelligente lors de l'écoute des extraits formels en comparaison des extraits informels. Elle est également perçue comme utilisant un parler moins accentué et moins rapide lors de l'écoute de ces mêmes extraits. En ce qui concerne le niveau de formalité, comme attendu, les extraits formels ont été jugés comme étant formels et les extraits informels comme étant informels par l'ensemble des participants. Ces résultats posent la base à partir de laquelle nous allons faire apparaître les différences entre natifs et apprenants qui se manifestent dans chacune des ANOVAS par une interaction entre la formalité et l'origine.

29. Les différences significatives sont indiquées par un astérisque (*).

10.3. COMPARAISON ENTRE LES JUGEMENTS DES NATIFS ET DES APPRENANTS

Catégories sociales	Natifs		Apprenants	
	Formel	Informel	Formel	Informel
Féminité*	2,8	3,8	2,9	3,0
Débit de Parole	2,7	3,5	2,6	3,9
Timidité*	3,2	4,8	3,9	4,7
Accent	4,9	4,7	4,9	4,2
Éducation	2,1	4	2,4	3,6
Intelligence	2,7	3,8	2,9	3,5
Formalité	2,1	5	3	4,9
Sympathie	3,1	3,6	3,3	3,4

TABLE 10.22 – Moyenne des jugements des extraits formels et informels selon l'origine des participants par catégorie sociale

Les résultats des interactions notés dans le graphique 10.22³⁰ montrent que les seules interactions significatives qui manifestent des différences entre apprenants et natifs concernent l'ANOVA sur le trait "féminité" et l'ANOVA sur le trait "timidité". Les natifs perçoivent la locutrice comme plus féminine lors qu'elle s'exprime dans le style formel que dans le style informel, alors que les jugements sont identiques pour les apprenants (2,8 et 3,8 pour les natifs, *versus* 2,9 et 3,0 pour les apprenants). Concernant le trait de timidité, les natifs comme les apprenants considèrent la locutrice comme plus timide lors qu'elle s'exprime dans un style formel en comparaison du style informel. Néanmoins, la différence est plus importante chez les natifs ($4,8 - 3,2 = 1,6$) que chez les non-natifs ($4,7 - 3,9 = 0,8$). En revanche, pour les autres catégories les jugements des natifs et ceux des apprenants varient dans le même sens. Pour la catégorie "débit de parole", la locutrice est perçue par l'ensemble des participants comme quelqu'un qui parle plus lentement lors qu'elle s'exprime dans un style formel en comparaison du style informel. La catégorie "accent" est jugée de façon identique dans les deux extraits autant chez les apprenants que chez les natifs. Le style formel est associé à plus d'éducation, plus d'intelligence et une formalité plus élevée en comparaison du style informel. S'agissant de la "sympathie", les scores des natifs suggèrent que le style formel est associé à une plus grande sympathie alors que cela ne serait pas le cas pour les non natifs, car les apprenants présentent des scores de jugement assez proches. Toutefois, l'interaction ne franchit pas le seuil de significativité.

30. Les interactions significatives entre la formalité et l'origine des participants sont indiquées par un astérisque (*).

Ces résultats mettent en évidence le fait que les apprenants ont en moyenne des jugements concernant les différences stylistiques, sociales et liées à la dimension "compétence" qui vont dans les mêmes sens que les natifs pour les variétés standard et non standard. Ce résultat peut être expliqué par plusieurs hypothèses. La première serait que l'effet du standard et du non standard est très marqué pour ces catégories. En effet, plusieurs études montrent que les variétés standard sont souvent perçues plus positivement lors de tests perceptifs, et cela dans plusieurs langues (Campbell-Kibler, 2008; Mendes, 2015; Oushiro, 2015; Preston, 1963). En ce sens, il est possible donc que ces résultats soient attribués à une perception sociolinguistique globale des variétés standard et non standard partagée par plusieurs langues.

Cependant, le fait que les apprenants ont des taux plus proches de la moyenne (3) en comparaison des natifs, nous fait penser qu'il est également possible que la différence dans le système de traitement des informations langagières en LE³¹ rende l'accès à ces jugements moins explicite chez les apprenants. Une troisième hypothèse serait liée au temps de séjour des apprenants en France. En effet, les apprenants de notre étude ont un temps de séjour en moyenne inférieur à 3 ans (1,5 pour les anglophones et 2,5 pour les sinophones). Il est donc aussi possible que le processus d'acquisition de la compétence sociolinguistique soit en cours chez les apprenants, ce qui se traduit par des différences plus faibles entre les jugements des variétés formelles et informelles.

En ce qui concerne la perception liée à la dimension "chaleur", les résultats suggèrent qu'il existe une possible influence de l'origine des participants. En effet, les apprenants anglophones perçoivent la locutrice comme plus sympathique lors de l'écoute des énoncés informels alors que les apprenants sinophones perçoivent la locutrice comme étant plus sympathique lors de l'écoute des extraits formels. Cette différence pourrait être liée au réseau social développé par les apprenants en France, mais aussi à l'influence des schémas culturels des apprenants. Ces hypothèses seront davantage développées dans le chapitre suivant, dans lequel nous allons présenter d'abord un résumé des résultats portant sur l'intégralité du questionnaire, puis nous allons vérifier nos hypothèses de départ.

31. Cf. page 216.

10.3. COMPARAISON ENTRE LES JUGEMENTS DES NATIFS ET DES APPRENANTS

Chapitre 11

Synthèse des résultats et conclusion de l'étude sur les représentations des variétés sociolinguistiques en langue étrangère

L'objectif de la deuxième étude était de comprendre quelles représentations les apprenants de LE construisent des variétés sociolinguistiques de la langue cible et quelles valeurs socio-indexicales ils attribuent à ces variétés. Nous avons réalisé cette étude auprès d'apprenants de FLE d'origine anglophone et sinophone, ainsi qu'auprès de francophones natifs. Dans ce chapitre, nous présenterons les synthèses des résultats et les conclusions à propos de cette étude. Il est divisé en deux parties. La première porte sur le contenu des représentations chez les apprenants et chez les francophones natifs. La deuxième porte sur l'étude contrastive des représentations chez les apprenants sinophones et anglophones.

11.1 Le contenu des représentations chez les apprenants et les natifs

Afin de mettre en évidence les différences et similitudes entre les représentations des apprenants et celles des natifs sur les variétés sociolinguistiques, nous avons regroupé les principaux résultats issus du test de réaction subjective. En ce qui concerne les réponses aux questions ouvertes de 1

11.1. REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

à 5 (voir page 161), l'analyse fait apparaître les tendances suivantes dans les représentations des apprenants :

1. Les apprenants ont plus de facilité à construire une représentation des variétés non standard que des variétés standard :
 - les non-réponses et les réponses portant sur le contenu sont moins fréquentes pour les énoncés informels (respectivement, 4,87% et 19,51%) que pour les énoncés formels (respectivement 15% et 55%),
 - davantage de traits sont évoqués lors des commentaires portant sur les énoncés informels que pour les énoncés formels (14 traits *versus* 11 traits),
 - les réponses portant sur le *style* et sur la classe sociale de la locutrice sont plus fréquentes pour les énoncés informels (respectivement 21,95% et 4,87%) que pour les énoncés formels (5% et 0%),
 - les catégories primitives *sexe* et *âge* sont citées en première instance et plus fréquemment lors de l'écoute des énoncés informels que lors de l'écoute des énoncés formels.
2. Toutefois les commentaires portant sur la *profession* sont plus nombreux lors de l'écoute des énoncés formels que des énoncés informels (25% et 9,75%, respectivement). Ils montrent que les apprenants attribuent des professions moins prestigieuses à la locutrice lors de l'écoute des énoncés informels, alors que la tendance s'inverse pour les énoncés formels.
3. Les commentaires portant sur la catégorie *personnalité*, ainsi que les réponses portant sur les dimensions "compétence" (question 2) et "chaleur" (question 3) ne varient pas selon la variété qui est entendue.

En ce qui concerne les jugements des apprenants sur six catégories à partir d'une échelle allant de 1 à 6 ("féminité", "débit de parole", "extraversion", "éducation", "intelligence", "formalité" et "sympathie"), les résultats montrent les tendances suivantes.

1. La locutrice est considérée comme parlant plus lentement, plus timide, ayant moins d'accent, plus intelligente, plus jeune et plus formelle lors de l'écoute des énoncés formels. Les caractéristiques inverses sont trouvées pour les extraits informels.
2. La seule interaction significative entre l'origine des apprenants et les catégories de jugement montre que les anglophones considèrent la locutrice comme étant plus sympathique lors de l'écoute des extraits informels et moins sympathique lors de l'écoute des extraits formels, alors que la tendance s'inverse pour les apprenants sinophones.

En ce qui concerne les représentations des francophones natifs, obtenues à partir des questions 1 à 5, les résultats montrent les tendances suivantes.

1. Les variétés non standard éveillent chez les natifs davantage de commentaires portant sur le *style* :
 - cette catégorie a été évoquée par 71,09% des sujets lors de l'écoute des énoncés informels contre 15,55% lors de l'écoute des énoncés formels,
 - les commentaires sur la *norme* sont plus nombreux lors de l'écoute des énoncés informels que lors de l'écoute des énoncés formels tout au long de l'entretien.
2. Les commentaires portant sur le contenu des réponses sont légèrement plus élevés lors de l'écoute des énoncés informels que lors de l'écoute des énoncés formels (13,95% et 8,88%, respectivement). Les commentaires portant sur les non-réponses sont très proches pour les deux types d'énoncés (4,65% pour les informels et 4,44% pour les formels).
3. La catégorie "profession" n'a été évoquée que pour les énoncés formels (13,33%). Les natifs ont attribué à la locutrice des professions considérées comme "prestigieuses".
4. En ce qui concerne les catégories *personnalité* et *état d'esprit*, la locutrice est perçue plus positivement lors de l'écoute des énoncés informels en comparaison des extraits formels.
5. Les commentaires portant sur les catégories primitives *sexe* et *âge*, ainsi que les réponses portant sur les dimensions "compétence" (question 2) et "chaleur"(question 3) ne dépendent pas des différences entre les variétés.

En ce qui concerne les jugements des francophones natifs (sur l'échelle allant de 1 à 6), les résultats montrent les tendances suivantes.

1. La locutrice est perçue comme plus féminine, plus timide, plus éduquée, plus intelligente et comme quelqu'un qui parle de façon plus formelle lors de l'écoute des énoncés formels. Les caractéristiques inverses ont été trouvées pour les extraits informels.
2. Aucune influence des variétés n'a été constatée en ce qui concerne la catégorie *âge*.
3. Il existe un effet significatif du sexe des sujets pour la catégorie *intelligence*. La locutrice a été perçue comme plus intelligente lors de l'écoute des extraits formels par les femmes par rapport aux hommes, alors que les hommes jugent la locutrice plus intelligente lors de l'écoute des extraits informels.

11.1. REPRÉSENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES

Les résultats que nous venons de présenter mettent en évidence l'effet de saillance des variétés non standard. En effet, autant chez les natifs que chez les apprenants, l'écoute des énoncés informels a suscité plus de commentaires envers le style et la norme sociolinguistique, et moins de non-réponses. Chez les apprenants, le nombre de commentaires portant sur le contenu des énoncés informels est également inférieur.

L'une des hypothèses de notre étude était que les apprenants en séjour d'étude dans le pays de la langue cible ont un jugement similaire à celui des natifs. D'après cette première analyse, nous constatons qu'en effet les apprenants ont des jugements ayant la même orientation socio-indexicale que les natifs en ce qui concerne le style et la norme sociolinguistique, autant pour les variétés standard que pour les variétés non standard. Comme nous l'avons vu, ils ont associé des professions plus prestigieuses et un niveau d'étude plus élevé aux variétés standard en comparaison des variétés non standard de la même façon que les natifs.

Les résultats des catégories jugées directement sur l'échelle allant de 1 à 6 montrent la même tendance : la locutrice a été jugée comme étant plus intelligente, mieux éduquée, plus timide, parlant plus lentement et de manière plus formelle lors de l'écoute des énoncés contenant des variétés standard, et comme étant moins intelligente, moins éduquée, moins timide, parlant moins lentement et comme étant plus informelle, lors de l'écoute des énoncés contenant des variétés informelles. Les apprenants ont été capables également de différencier les deux types de variétés en les attribuant à des représentations stylistiques cohérentes et en accord avec celles des natifs.

Malgré ces similitudes, il est important de souligner quelques différences entre les représentations des apprenants et celles des natifs. Lors des réponses aux questions ouvertes, les apprenants évoquent plutôt des différences stylistiques liées au contexte de la conversation, alors que les natifs mettent en avant des enjeux de représentations normatives et sociales. En effet, peu d'apprenants ont fait des commentaires portant directement sur la norme ou sur la classe sociale de la locutrice. Une autre différence observée concerne les taux de commentaires sur le contenu des énoncés et les taux de non-réponses. Ils sont plus importants chez les apprenants que chez les natifs en ce qui concerne les énoncés formels. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer les différences trouvées au sein des deux groupes. Tout d'abord, il est possible que la capacité à juger des traits sociolinguistiques en LE soit liée au niveau de langue des apprenants et donc aux étapes d'acquisition en LE. Comme nous l'avons vu, les enfants plus jeunes font davantage de commentaires portant sur le contenu des énoncés alors que les enfants plus âgés (plus de 8 ans) font des commentaires portant sur les différences entre les variétés (Buson, 2009). De la même façon, il est possible que malgré un temps assez important de séjour en France, les apprenants aient besoin d'acquérir un

niveau plus élevé de maîtrise des structures linguistiques pour centrer leur attention sur les aspects sociolinguistiques.

Une deuxième hypothèse, en relation avec la première, est liée au système de traitement de l'information langagière mis en place en LE et en langue maternelle. Comme nous l'avons expliqué, même les apprenants avancés ne traitent pas des informations linguistiques de la même façon que les natifs (Gaonac'h, 1990). En effet l'attention portée sur une même tâche langagière n'est pas la même chez les natifs et les apprenants (*cf.* page 216). En ce sens, il serait possible que les apprenants portent plus d'attention au contenu des énoncés ou au contexte de conversation en comparaison des natifs à cause de cette différence.

Une troisième hypothèse serait liée aux enjeux d'appartenance identitaire, qui influenceraient les représentations. Une étude sur le jugement des variétés standard (représentées par l'accent parisien) et non standard (représentées par l'accent belge) montre que les jugements portant sur les deux variétés citées sont beaucoup moins marqués chez les Suisses que chez les Français et les Belges (Yzerbyt et al., 2005). En effet, les Suisses ont des jugements qui ont la même orientation que les Français et les Belges, mais qui sont beaucoup moins marqués. Ce résultat suggère que les jugements des groupes "externes" non directement concernés par les variétés à juger sont moins "forts" que les jugements des groupes dont l'appartenance identitaire est directement concernée. En ce sens, il est possible que les apprenants accordent moins d'importance aux valeurs sociolinguistiques des énoncés (et plus d'importance à la forme linguistique) en comparaison des natifs, car leur identité sociale est moins associée à la langue française que celle des francophones natifs.

En ce qui concerne les représentations portant sur la catégorie "personnalité", les résultats montrent qu'il n'existe pas de différence entre les traits positifs et négatifs attribués aux extraits formels et informels par les apprenants, alors que les natifs attribuent plus de traits positifs aux variétés informelles et plus de traits négatifs aux variétés formelles. Cette différence pourrait être interprétée de deux façons différentes : soit les apprenants ne font aucune association cohérente entre la catégorie "personnalité" et les variétés en LE, dans ce cas le résultat serait dû à leur manque d'expérience dans la langue cible ; soit ils établiraient d'autres correspondances entre d'autres traits de personnalité et les variétés, et dans ce cas, cette différence résulterait de l'origine culturelle des apprenants. Afin de vérifier cette seconde hypothèse, nous avons analysé les représentations de chaque groupe d'apprenants pour mettre en évidence la structure des représentations selon leur origine. Nous présenterons la synthèse des résultats et la conclusion sur l'influence de l'origine culturelle des apprenants dans la section suivante.

11.2 Étude contrastive des représentations chez les apprenants : figurations sous forme des schémas

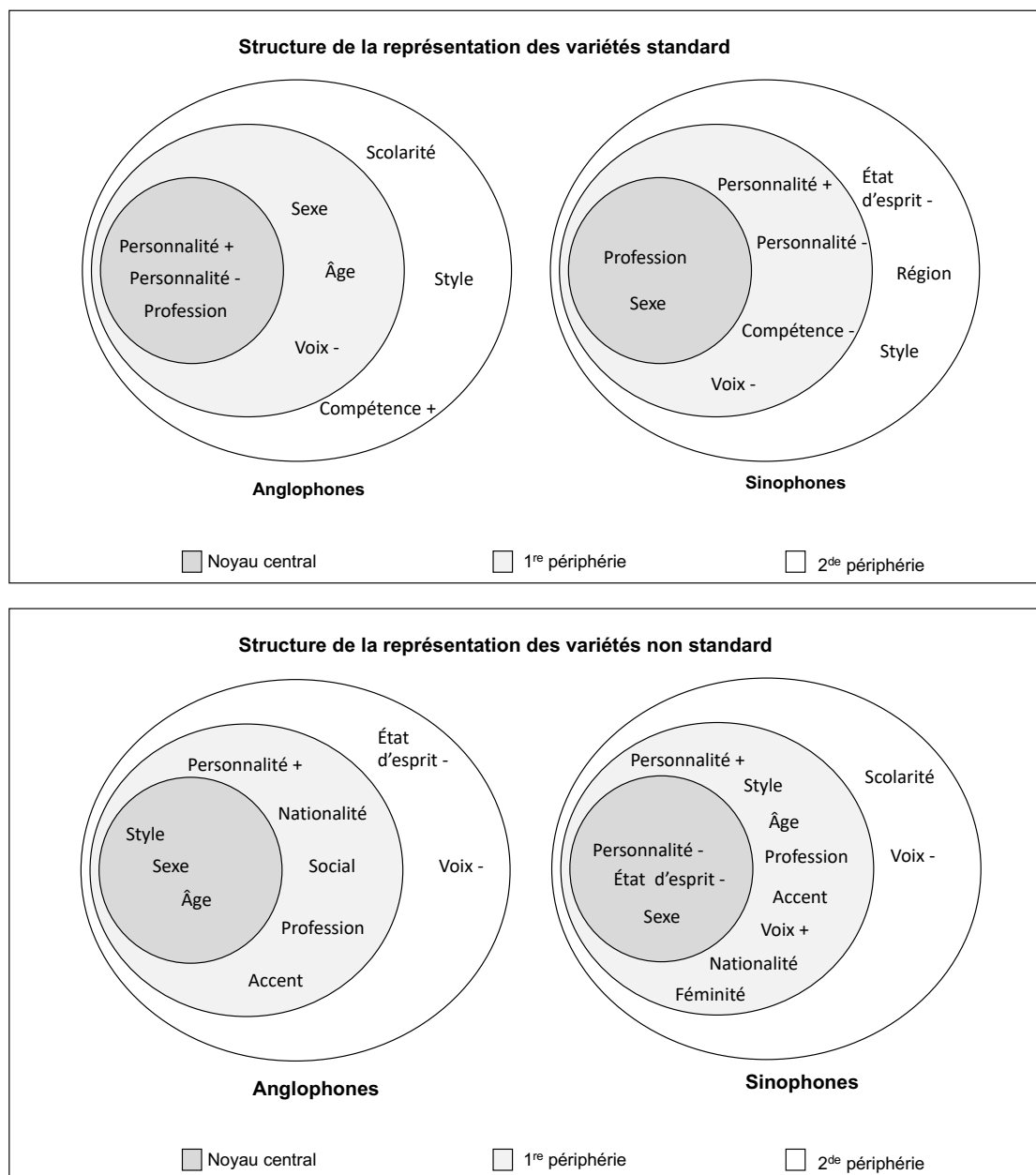


FIGURE 11.1 – Le noyau central et les éléments périphériques des variétés standard et non standard chez les apprenants anglophones et sinophones

Grâce à notre méthodologie issue de l'analyse des représentations sociales, selon la fréquence et l'ordre d'apparition des catégories évoquées¹, nous avons décrit la structure des représentations des variétés standard et non standard chez les apprenants sinophones et anglophones, en séparant les éléments principaux (noyau central) des éléments secondaires (périphérie). La figure 11.1 illustre respectivement l'organisation des représentations des variétés standard et non standard chez les apprenants anglophones et sinophones.

Les résultats montrent que les deux catégories d'apprenants partagent un grand nombre de traits de représentation autant pour les variétés standard que pour les variétés non standard ("personnalité +", "personnalité -", "sexe", "âge", "profession", "voix -", "scolarité", "état d'esprit -", "accent" et "nationalité"). Cependant, nous pouvons observer que l'organisation de ces traits diffère d'un groupe à l'autre. En ce qui concerne les variétés standard, nous observons que le noyau central des représentations des anglophones est composé des traits *personnalité +*, *personnalité -* et de la *profession*, alors que le noyau des représentations des apprenants sinophones est composé seulement des traits *profession* et *sexe*. En ce qui concerne les variétés non standard, nous observons que le noyau central des représentations chez les apprenants anglophones est composé des catégories *style*, *sexe* et *âge*, alors que le noyau des représentations des apprenants sinophones est composé des catégories *personnalité -*, *état d'esprit -* et *sexe*.

Nous avons fait l'hypothèse que les apprenants de différentes cultures en séjour d'étude dans le pays de la langue cible se représentent de façon distincte les variétés standard et non standard de la langue cible en ce qui concerne les dimensions "compétence" et "chaleur". En ce qui concerne la dimension "compétence", aucune différence n'a été trouvée entre anglophones et sinophones. En ce qui concerne la dimension "chaleur", deux résultats ont été trouvés. Le premier porte sur la différence entre les représentations des variétés standard et non standard chez les deux groupes. Alors que pour les apprenants anglophones, le noyau de représentation des variétés standard porte sur la dimension "chaleur" (traits positifs et négatifs de personnalité) et sur la catégorie "profession", pour les apprenants sinophones cette dimension n'apparaît que dans la première périphérie des représentations. Ces derniers se concentrent davantage sur la catégorie "profession" et sur la catégorie "sexe", qui forment le noyau de leurs représentations. Inversement, le noyau des représentations des variétés non standard des apprenants anglophones montre que ces derniers se concentrent davantage sur les différences stylistiques, ainsi que sur les catégories "sexe" et "âge", alors que les apprenants sinophones se concentrent davantage sur la dimension "chaleur" (traits de personnalité négatifs) ainsi que sur la catégorie "état d'esprit" (traits négatifs) et la catégorie "sexe".

1. Cf. page 176.

11.2. ÉTUDE CONTRASTIVE DES REPRÉSENTATIONS CHEZ LES APPRENANTS

Ces résultats montrent que les variétés informelles éveillent chez les apprenants anglophones des représentations stylistiques, alors que, chez les apprenants sinophones, elles éveillent des représentations plus négatives portant sur la catégorie "chaleur", ce qui suggère que ces derniers perçoivent les variétés non standard moins positivement que les apprenants anglophones. De plus, les apprenants anglophones n'évoquent aucun trait de personnalité négatif lors de l'écoute des énoncés informels. Ces résultats sont soutenus par le fait que les apprenants anglophones et sinophones ne jugent pas la catégorie "sympathie" de la même manière. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les scores de jugement sur cette catégorie montrent que les apprenants anglophones jugent la locutrice plus sympathique lors de l'écoute des extraits informels et moins sympathique lors de l'écoute des extraits formels, alors que c'est l'inverse chez les sinophones.

Il est possible d'interpréter ces différences à partir de la notion de schéma culturel. En effet, de nombreuses études en psychologie sociale mettent en évidence l'influence de la culture dans des tâches de jugements et de perception sociale réalisées par les sujets anglophones et sinophones (Camras et al., 2006; Nisbett & Miyamoto, 2005; Morris & Peng, 1994). Ces études montrent par exemple que des enfants sinophones adoptés par des familles anglo-européennes et vivant en Europe, donc exposés à la culture occidentale, ont des scores de perception (mesurés par des réponses non verbales) qui sont analogues à celles d'enfants anglo-européens, en comparaison à des enfants sinophones qui vivent en Chine continentale (Camras et al., 2006). La perception de ces enfants serait donc due à l'exposition culturelle dans laquelle ils évoluent. En ce sens, il serait possible que notre résultat soit directement lié aux différences culturelles existant entre sinophones et anglophones, et que les apprenants se soient appuyés sur leurs propres représentations culturelles pour juger les traits de *personnalité* ou la catégorie *sympathie*.

Cependant, d'autres différences peuvent-être envisagées, comme la différence entre les conditions d'accueil entre les apprenants sinophones et anglophones. D'après Gautier (2016), les apprenants anglophones sont mieux assistés, car leur séjour en France est préparé à l'aide des programmes d'échanges universitaires, alors que les apprenants sinophones ne bénéficient pas de ce type de programme, et pour cela, ils se tournent vers des agences privées pour préparer leurs séjour en France. Cette différence fait que les apprenants anglophones aient la possibilité de trouver un hébergement en famille d'accueil française, alors que les apprenants sinophones sont le plus souvent hébergés dans des résidences universitaires. Nous pouvons supposer alors que les apprenants anglophones ont plus de contact avec des variétés non standard du fait de partager leur quotidien avec des Français, en comparaison avec les apprenant sinophones. Cette familiarité avec les variétés non standard pourrait également expliquer pourquoi ces apprenants perçoivent plus positivement

ces variétés que les apprenants sinophones. En outre, il resterait à questionner comment d'autres facteurs, comme le niveau de langue des apprenants, leur temps d'étude en langue française, leur temps de séjour en France ou leur réseau influencent également leurs représentations.

Discussion générale

Discussion générale

L'objectif de ce travail était d'étudier la construction de la compétence sociolinguistique d'apprenants du FLE. Nous l'avons mené auprès d'anglophones et de sinophones en séjour d'étude en France.

Notre étude s'est déroulée autour de deux grands axes. Le premier avait pour but d'analyser la mémorisation et l'organisation cognitive des variantes sociolinguistiques en langue cible. Le second s'est focalisé sur les valeurs socio-indexicales attribuées par les apprenants aux variétés sociolinguistiques à travers leurs représentations.

Dans cette dernière partie, nous proposerons une réflexion à partir des principaux résultats portant sur chacun des axes cités ci-dessus. Notre objectif est de répondre aux trois questions de recherches posées en introduction, de discuter des limites de ce travail, de connaître ses apports et de donner des perspectives pour les recherches futures.

I. Mémorisation et organisation cognitive des variantes sociolinguistiques en langue étrangère

L'un des objectifs de ce travail était de poser la question suivante.

- Comment les variantes sociolinguistiques sont-elles organisées cognitivement chez les apprenants? Est-ce que les apprenants, comme sans doute les natifs (Buson et al., 2018), associent dans un même schéma des variantes de différents niveaux linguistiques et qui partagent les mêmes types de valeurs socio-indexicales (standard et formel)?

L'analyse de la tâche de répétition sociolinguistique menée auprès de 24 apprenants anglophones et 44 apprenants sinophones nous a permis de mettre en évidence le phénomène de restauration sociolinguistique (Buson, 2009; Buson et al., 2018) en LE. Les apprenants modifient davantage les énoncés non homogènes, c'est-à-dire qu'ils remplacent la variante non cohérente avec le reste de l'énoncé par une variante cohérente, et ce de manière significative.

Nous interprétons ce phénomène en supposant que la tâche de répétition a été influencée par des schémas sociolinguistiques cohérents des variétés (Buson et al., 2018). Nous pouvons donc en conclure que les apprenants construisent, comme les natifs, des schémas cohérents des variantes sociolinguistiques en langue cible lors de l'acquisition de cette dernière. En effet, le fait de restaurer les énoncés indique que les apprenants associent entre elles les variantes de différents niveaux linguistiques ayant la même orientation socio-indexical. En ce sens, nous pouvons affirmer que les variantes sociolinguistiques sont organisées cognitivement de façon cohérente chez les apprenants. Un apport de notre travail provient de la mise en évidence de ce phénomène. En effet, l'application de la tâche de répétition sociolinguistique chez les apprenants de FLE est la première étude qui documente la structuration cognitive des variantes en LE.

La confirmation de ce phénomène nous amène à réfléchir donc à la raison pour laquelle les apprenants utilisent davantage des variantes standard lors de leur production quotidienne comparés aux natifs. En effet, les études portant sur les schémas sociolinguistiques en langue cible suggèrent que cet écart serait dû au fait que les apprenants possèdent des schémas incomplets en langue cible. Par exemple, Dewaele & Wourm (2002); Dewaele (2002b) montrent que les apprenants utilisent le pronom "tu" moins souvent que les natifs pendant les contextes d'échanges informels, ainsi qu'ils alternent l'usage de "tu" et de "vous" lors de l'échange avec un même locuteur (phénomène peu probable en langue maternelle). Selon les auteurs, la raison de l'écart d'usage des variantes entre natifs et apprenants serait l'existence de schémas sociolinguistiques incomplets en langue cible. De même, Ranney (1992) obtient des résultats suggérant que des apprenants de l'anglais utilisent davantage de variantes standard lors de leurs échanges à cause de l'incomplétude des schémas en langue cible ¹.

En outre, les résultats de notre étude établissent que les apprenants sont capables de restaurer autant vers le standard, soit en remplaçant la variante non standard non compatible avec l'énoncé par une variante standard, que vers le non standard, soit en remplaçant une variante standard non compatible avec l'énoncé par une variante non standard. Toutefois, nous constatons que les ap-

1. Cf. page 85.

prenants sinophones font plus de restaurations vers le standard que les apprenants anglophones. Parallèlement, ces mêmes apprenants font moins de restaurations vers le non standard que les apprenants anglophones. Nous observons également que les modifications des apprenants (anglophones et sinophones confondus) vers le standard sont plus nombreuses que les modifications vers le non standard. Ces modifications pourraient être la manifestation de la situation expérimentale vécue comme formelle. En effet, la passation d'un test pourrait être interprétée par les apprenants comme étant une situation au contexte scolaire et les amener à produire davantage de variantes standard. Par ailleurs, cette même tendance est attestée chez les locuteurs natifs (Buson et al., 2018). Chez les natifs et chez les apprenants, dans les conditions homogènes et non homogènes, les changements de variantes sont plus fréquents vers que standard que vers le non standard. Pour rappel, les restaurations se manifestent par la différence de modifications entre les conditions homogène et non homogène, alors que les modifications représentent l'ensemble des changements vers le standard ou le non standard en ajoutant les énoncés homogènes et non homogènes. Seules les modifications des énoncés non homogènes, qui indiquent que les apprenants ont remplacé la variante non cohérente par la variante cohérente avec le contexte de l'énoncé, attestent le phénomène de restauration et donc l'influence des schémas sociolinguistiques. Les modifications des énoncés homogènes n'attestent pas ce phénomène et peuvent être dues, comme nous l'avons vu, à la situation expérimentale mais également au fonctionnement de la mémoire ou encore à la spécificité de certaines variables, comme c'est le cas chez les apprenants. Chez les apprenants, ce phénomène de modification des énoncés homogènes vers le standard est particulièrement important puisque les taux sont supérieurs à celui des natifs (23,6% *versus* 8%, respectivement). Pour comprendre ce phénomène, nous avons analysé les taux de modifications par niveau linguistique. Les résultats de cette analyse montrent qu'en effet, chez les apprenants, les taux élevés de modifications des énoncés homogènes sont essentiellement des changements affectant les variables phonologiques dont les variantes non standard sont remplacés par des variables standard. À notre avis, ce résultat pourrait provenir à l'exposition des apprenants à l'input institutionnel lors de leur acquisition en classe de langue. Par exemple, en ce qui concerne la variable phonologique /l/ dans le clitique "il", Mougéon et al. (2002) montrent que les auteurs des manuels didactiques maintiennent catégoriquement le /l/ dans le clitique "il" dans des extraits sonores de livres, alors que l'usage réel chez les natifs s'avère très bas (2%). Nous pouvons donc supposer que les apprenants aient systématisé l'usage de /l/ dans le clitique "il" lors de leur apprentissage, ce qui contribuerait et expliquerait les taux élevés de modifications des énoncés homogènes du niveau phonologique.

La situation expérimentale de répétition des énoncés ne peut pas, bien évidemment, être comparée à une situation de production naturelle, mais elle peut nous donner quelques pistes pour la

compréhension de l'organisation des variables sociolinguistiques en mémoire, ce qui est important pour comprendre comment les apprenants construisent leur compétence sociolinguistique en langue cible et comment cette construction influence leur production. Nous allons donc nous intéresser maintenant à l'effet du niveau linguistique des variables sur la tâche de répétition. Tout d'abord, nous observons que les taux de restauration varient selon le niveau linguistique des variables. Les variables phonologiques et morphosyntaxiques sont plus souvent restaurées que les variables pragmatiques. Cependant, la restauration est plus marquée au niveau morphosyntaxique, qu'au niveau phonologique (la même tendance est attestée chez les natifs (Buson et al., 2014)). Ces résultats suggèrent que certaines variables sont plus saillantes que d'autres. Par exemple, en ce qui concerne les variables pragmatiques, nos résultats ont mis en évidence une grande instabilité dans les taux de modification. Non seulement ces variables sont les moins modifiées par les apprenants toutes conditions confondues, mais elles présentent également des taux très proches dans les conditions homogènes et non homogènes très proches. Le fait que natifs et non natifs présentent les mêmes tendances analogues de modification quant aux variables pragmatiques que cette différence ne proviennent pas d'une incomplétude des schémas chez les non natifs, mais plutôt de la nature linguistique de ce type de variante.

Le phénomène de restauration sociolinguistique ayant été mis en évidence chez les apprenants, il nous reste à savoir s'il agit au niveau de la perception, de la mémorisation ou de la répétition des énoncés, ou bien s'il implique les trois processus. Pour rappel, la tâche de répétition consiste dans l'écoute d'un énoncé, sa brève mémorisation et sa production. Si les schémas interviennent lors de la perception, dans un processus cognitif "bas-haut", alors cette hypothèse implique que les traits saillants (contexte, statut social du locuteur, lexique plus ou moins formel, variété employée, etc.) engendrent la perception sélective² de l'énoncé. En effet, nous pouvons supposer que la perception sélective des traits se fait selon les "règles" de cohérence établies par les schémas. Si les schémas interviennent lors de la mémorisation des énoncés, il est possible qu'ils modifient la forme de l'énoncé mémorisé par un processus cognitif "haut-bas". S'ils interviennent lors de la répétition des énoncés, également dans un processus "haut-bas", ils provoquent la restauration à travers la mobilisation mutuelle d'un même niveau linguistique lors de la préparation de la parole. Ces schémas seraient alors responsables de la restauration des énoncés à travers la mobilisation mutuelle des variantes d'un même niveau linguistique. Il serait possible aussi qu'ils influencent ces trois étapes simultanément ou séparément. Toutefois, nous ne sommes pas capables de répondre à la question du niveau auquel les schémas interviennent. En effet, la tâche de répétition met en évidence leur existence mais ne permet pas de comprendre leur mode d'intervention.

2. Cf. page 38.

Nous pouvons supposer que d'autres facteurs, en plus des schémas sociolinguistiques, influencent le processus de répétition des énoncés ou encore l'établissement des schémas. En effet, de la même façon que le processus "haut-bas" de lecture en LE est influencé par les expériences antérieures du lecteur, ses connaissances générales et ses croyances sur le monde (Carrell, 1990), d'autres facteurs pourraient également influencer la répétition des énoncés. Dans notre étude, nous avons mis en évidence l'influence de facteurs extralinguistiques en calculant leur corrélation avec les degrés de restauration des énoncés. Nous avons trouvé une relation entre le degré de restauration vers le standard et le non standard et le niveau de langue des apprenants. Les apprenants ayant un niveau de langue plus élevé ont tendance à restaurer davantage vers le standard et le non standard que les apprenants avec un niveau de langue plus bas. L'une des explications de cette tendance est que l'établissement des schémas se fait au fur et à mesure de l'acquisition de la LE. Une deuxième explication est liée au fait que l'étude de la variation en classe de LE n'apparaît que tardivement, dans les niveaux plus avancés. En effet, d'après Tyne (2012b) le travail sur la variation constituerait la "cerise sur le gâteau" Tyne (2009) "à la fois à cause de l'énormité et de la complexité du phénomène mais aussi à cause de la place tardive et/ou tout simplement insuffisante qui lui est généralement attribuée dans l'apprentissage" (Tyne, 2012a, p.106).

Le deuxième facteur qui corrélait avec le degré de restauration était l'auto-évaluation de la compétence orale. Nous avons trouvé une corrélation positive entre celle-ci et la restauration. Ce résultat indique que les apprenants qui estiment avoir une meilleure compréhension orale font plus de restaurations vers le standard que vers le non standard. Nous pouvons supposer que ces apprenants ont pour modèle la façon de parler de leurs enseignants de langue, qui ont tendance à être plus formels lors de leurs cours.

Le dernier facteur en corrélation avec le degré de restauration était l'origine des apprenants. En effet, les différences entre les sinophones et des anglophones suggèrent que tous les apprenants ne construisent pas de schémas sociolinguistiques de la même façon. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ces différences. Tout d'abord, malgré un niveau de langue identique, les apprenants anglophones ont appris en moyenne plus longtemps la langue française que les apprenants sinophones. En effet, le taux moyen du temps d'étude en langue française est de 8 ans pour les anglophones et de 2,8 ans pour les sinophones. Cette différence pourrait influencer la construction des schémas des apprenants, les apprenants anglophones ayant bénéficié de plus de temps pour intégrer les usages sociolinguistiques de la langue française pendant leur apprentissage.

Une deuxième hypothèse est liée au réseau social développé en France par les apprenants lors de leur séjour. Même si nous n'avons pas trouvé une corrélation significative entre le nombre d'amis

français et le degré de restauration des énoncés, on constate qu'alors que les apprenants sinophones ont davantage d'amis d'origine française que les apprenants sinophones (5 amis *versus* 2,67 amis, respectivement). Nous pouvons supposer que le fait d'avoir un plus grand nombre de relations avec des natifs favorise le contact des apprenants avec plusieurs contextes de formalités diverses, et que cette diversité peut contribuer à la formation des schémas favorisant les restaurations vers le standard aussi bien que vers le non standard. Notre hypothèse est renforcée par le fait que les apprenants sinophones et anglophones ont des modes différents de socialisation en France et que cette différence affecte le développement de leur compétence sociolinguistique. [Gautier \(2016\)](#) montre que le développement de la compétence sociolinguistique est directement lié au type de réseau créé lors du séjour d'étude des apprenants. Selon l'auteure, les apprenants anglophones ont tendance à moins fréquenter leurs pairs de même nationalité et à établir des relations avec des personnes d'autres cultures. Gautier établit que ces apprenants évoluent vers des usages non standard lors du séjour d'étude, alors que les apprenants sinophones, qui ont des réseaux peu étendus et plutôt concentrés autour de personnes de même origine, ont des usages qui restent plus standard. Il est donc possible que les apprenants sinophones aient reçu essentiellement un input formel pendant leurs cours de français, alors que les apprenants anglophones ont reçu autant d'input formel (pendant leurs cours de français) que d'input informels (lors de leurs échanges avec des personnes d'autres nationalités).

Une troisième hypothèse pour expliquer ces différences est le type d'enseignement dispensé aux étudiants sinophones et anglophones dans leur pays d'origine. Selon [Gautier \(2016\)](#) l'enseignement des langues en Chine donne priorité aux méthodes traditionnelles. Ce type d'enseignement contraste avec les méthodes d'enseignement des pays occidentaux, qui valorisent la communication en classe de LE. [Zhang \(2012\)](#) explique que la culture chinoise ne valorise pas le discours oral et donne plus d'importance à l'écrit, et que de ce fait, la compétence de communication est acquise à travers les explications théoriques de l'enseignant à propos du langage. Ainsi, les cours de communication et de conversation sont vus comme moins importants par les apprenants sinophones ([Cuet, 2013](#)). Il est possible alors que les apprenants anglophones ont travaillé davantage d'éléments communicatifs visant la variation sociolinguistique pendant leurs cours que les apprenants sinophones, ce qui favorise davantage leur exposition aux variétés non standard.

Une dernière hypothèse est que des schémas culturels, liés à l'origine des apprenants, pourraient influencer différemment l'établissement des schémas sociolinguistiques en langue cible chez les deux groupes d'apprenants. Plusieurs études ([Fougeres, 2008](#); [Zhang, 2012](#); [Bouvier, 2003](#); [Zheng et al., 2003](#)) mettent en évidence les écarts entre la culture chinoise et la culture française et plus largement les différences entre la culture chinoise et la culture occidentale contemporaine

(Ouyang, 2008). Ces études montrent que les Chinois ont des façons différentes de communiquer, d'exprimer leur souhaits, d'interagir avec les autres. Zhang (2012) cite par exemple la difficulté des apprenants sinophones d'appivoiser l'usage sociolinguistique des pronoms "tu" et "vous". Selon lui, pour ces apprenants l'utilisation de "vous" est un signe de respect et serait réservé aux échanges avec des personnes âgées ou avec des professeurs. Ils auraient des difficultés à comprendre que le passage du "vous", plus formel, au "tu", moins formel, représente en France un signe qui marque l'évolution de la relation et une proximité plus forte entre les interlocuteurs, c'est la raison par laquelle les apprenants ont des difficultés à tutoyer des personnes âgées, même dans un cadre où les relations sont plus proches et où l'usage de "tu" serait alors adéquat. Cela pourrait indiquer que les apprenants sinophones font l'usage s'un style plus ou moins formel en se basant sur le statut de l'interlocuteur plutôt que selon le contexte de communication ou le degré changeant de proximité avec celui-ci. Cet écart, d'origine culturelle, pourrait alors intervenir lors de l'établissement des schémas sociolinguistiques en LE en provoquant une autre dynamique d'organisation des variables et de liens entre elles.

Une autre différence culturelle mise en évidence par les études que nous venons de citer est l'accent porté sur la "pondération" dans la culture chinoise (Zheng et al., 2003). Cette tendance se manifeste par une façon de s'exprimer plus lentement, avec plus de réflexion et de vigilance. Elle impliquerait de s'exprimer en maîtrisant la tonalité de sa voix, sans démontrer ses sentiments (Bon-nadier, 2020). Nous pouvons supposer que ces éléments liés à la politesse en Chine sont associés à l'usage d'un style plus formel ou à la valorisation de celui-ci. En effet, nous avons mis en évidence des différences dans les représentations des apprenants sinophones jugeaient plus positivement les énoncés formels que les énoncés informels en comparaison aux apprenants anglophones³. La valorisation d'un style plus formel par les apprenants sinophones pourrait favoriser l'établissement des schémas sociolinguistiques standard plus solides.

3. La discussion sur ces résultats sera présentée dans la section suivante.

II. Représentations et valeurs socio-indexicales en langue étrangère

En ce qui concerne la représentation des variétés sociolinguistiques, nos objectifs étaient de comprendre les questions suivantes.

- Dans quelle mesure les apprenants d'une LE jugent les variantes sociolinguistiques de la même façon que les natifs de cette LE ? Par exemple, des apprenants anglophones jugent-ils les variantes sociolinguistiques du français de la même façon que les Français natifs ?
- Dans quelle mesure les apprenants d'origines culturelles diverses jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques de la LE ? Par exemple, des apprenants anglophones et sinophones jugent-ils de la même façon les variantes sociolinguistiques du français ? Dans quelle mesure des différences éventuelles entre ces deux groupes d'apprenants résultent-elles des schémas de contenu culturel spécifique de leurs cultures respectives ?

L'analyse du test de réaction subjective menée auprès de 88 francophones natifs et de 81 apprenants de FLE, dont 40 anglophones et 41 sinophones, a permis de mettre en évidence premièrement, les similitudes et les différences des représentations des variétés standard et non standard chez les natifs et les apprenants et, deuxièmement, les différences et similitudes entre les représentations des apprenants sinophones et anglophones portant plus spécifiquement sur la perception de la dimension "chaleur" au sein des deux groupes linguistiques. Pour rappel, l'analyse du test de réaction subjective a été faite en trois étapes. Dans la première, nous avons comparé les représentations des apprenants et des natifs à partir de l'analyse thématique des réponses portant sur 5 questions ouvertes. Dans la deuxième, nous avons comparé les représentations des apprenants sinophones et anglophones à partir de l'analyse de la fréquence et de l'ordre d'apparition des catégories évoquées lors de la première question ouverte. Dans la troisième partie, nous avons comparé le jugement des apprenants et des natifs, ainsi que des apprenants sinophones et anglophones à partir de l'analyse de variance de leurs réponses sur une échelle allant de 1 à 6, portant sur différentes catégories. Dans cette section, nous discuterons tout d'abord des résultats portant sur les différences et similitudes entre les natifs et les apprenants et nous apporterons une réponse à la première question énoncée ci-dessus. Ensuite, nous discuterons des résultats portant sur les différences entre les représentations des apprenants sinophones et anglophones, puis nous apporterons une réponse à la deuxième question énoncée.

Représentations chez les natifs et les apprenants

Nos résultats montrent que les énoncés comportant des variables non standard éveillent chez les participants plus de réactions portant sur le style et sur la norme sociolinguistique et moins de réponses portant sur le contenu des énoncés et sur les non-réponses en comparaison avec des énoncés incluant des variables standard. Ces résultats suggèrent que les représentations des apprenants, comme celle des natifs, sont sensibles au niveau de formalité des énoncés.

En ce qui concerne les similitudes dans les représentations des apprenants et des natifs, nous observons que ces deux groupes possèdent des représentations et des jugements similaires pour les énoncés formels et les énoncés informels. Leurs commentaires montrent qu'ils associent les énoncés formels à des professions de prestige, à un style plus surveillé, à un niveau de scolarité plus élevé. De la même façon, les jugements portant sur les différentes catégories⁴ montrent que les apprenants comme les natifs perçoivent la locutrice comme étant plus timide, plus intelligente, parlant d'une manière plus formelle et plus lente. Inversement, les apprenants et les natifs associent les énoncés informels à un style moins formel et à un niveau social moins favorisé. De la même façon, la locutrice est jugée par les apprenants et par les natifs comme étant moins timide, moins intelligente, parlant d'une manière moins formelle et moins lente, lorsqu'ils sont confrontés aux énoncés formels.

Malgré ces similitudes, les représentations des natifs et des apprenants présentent quelques différences. Les apprenants font davantage de commentaires portant sur le style employé par locutrice que sur la norme sociolinguistique. En effet, très peu d'entre eux évoquent la norme, alors que les natifs s'appuient davantage sur cette catégorie pour se représenter la locutrice, surtout lors de l'écoute des énoncés informels. D'autres différences sont observées concernant les commentaires sur la catégorie "personnalité". Alors que les natifs attribuent plus de caractéristiques positives à la locutrice lors de l'écoute des énoncés informels, nous observons que les apprenants attribuent autant de traits négatifs que positifs de personnalité à l'écoute des deux types d'énoncés. En ce qui concerne les résultats portant sur l'échelle allant de 1 à 6, nous savons que les jugements des apprenants sont plus proches du score de 3, qui est la moyenne de l'échelle en comparaison avec les natifs. Nous observons également que certaines catégories de jugement font apparaître des différences significatives entre les énoncés formels et informels chez les natifs alors que ces mêmes différences ne sont pas significatives chez les apprenants et vice-versa. Les catégories "féminité" et

4. Pour rappel, "féminité", "débit de parole", "extraversion", "éducation", "intelligence", "formalité" et "sympathie".

"éducation" présentent des différences significatives seulement chez natifs, alors que la catégorie "accent" présente des différences significatives seulement chez les apprenants.

Nos résultats portant sur les différences entre les jugements de la locutrice lors de l'utilisation des variétés standard (énoncés formels) et des variétés non standard (énoncés informels) sont donc soutenus par ceux de plusieurs études (Labov, 1976; Campbell-Kibler, 2008; Mendes, 2015) qui montrent qu'un même locuteur n'est pas perçu de la même manière selon la variété employée par celui-ci. Malgré le fait de ne pas avoir utilisé la technique du *Matched Guise* lors de notre étude, nos résultats vont dans le même sens que ceux des études évoquées et mettent en évidence l'influence des variétés lors du jugement.

La grande majorité des études qui portent sur les représentations des apprenants⁵ comparent leurs représentations sur deux variétés géographiquement distinctes de la même langue. Par exemple l'anglais parlé par différents pays anglophones (Jenkins, 2009; McKenzie, 2006) ou sur des langues différentes cohabitant sur le même territoire (Ibarraran et al., 2008; Bernaus et al., 2004). Ces études montrent que les jugements des apprenants envers ce type de variété dépendent de leur statut sociolinguistique (dominant *versus* minoritaire). Néanmoins, rares sont les analyses qui étudient les représentations des apprenants en ce qui concerne les variations sociolinguistiques d'une même langue sur un même territoire géographique. En ce sens, l'un des apports de notre travail est d'examiner les représentations des apprenants envers ce type de variété sociolinguistique et de les comparer avec celle des natifs. En outre, la tâche de jugement porte sur des énoncés entiers et non seulement sur une variable sociolinguistique spécifique, comme la liaison ou le "ne" de négation. Notre démarche nous permet d'affirmer que les représentations sociolinguistiques des apprenants concernant la langue étrangère où ils sont en séjour ont la même orientation que celles des natifs. Cette conclusion suggère que lors de l'acquisition de la LE, les apprenants construisent des associations entre les variétés et leurs contextes d'utilisation, et certaines catégories sociales telles que la "profession", le "statut social" et le "niveau de scolarité". En ce sens, nous pouvons affirmer que la valeur socioindexicale des variétés sociolinguistiques d'une langue cible peut être acquise assez rapidement par des apprenants qui ont en moyenne 5 années d'études de la LE, et qui ont séjourné en moyenne pendant 2 ans dans le pays de la langue cible. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces associations ont été élaborées lors de l'observation des différents contextes d'usage du français pendant leur séjour étude.

Les différences trouvées entre les représentations des apprenants et des natifs peuvent nous in-

5. Cf. page 78.

diquer quelles seraient les limites de cette acquisition en LE. Tout d'abord, le fait que peu d'apprenants ont évoqué des traits normatifs indiquerait que les valeurs normatives ne sont pas enseignées ou transmises en LE de la même manière qu'en langue maternelle. En effet, lors de l'acquisition d'une LE, les apprenants sont exposés au langage oral en même temps qu'au langage écrit. Normalement, les textes et les extraits sonores des manuels de LE partent de l'enseignement du standard et réservent l'enseignement du non standard aux niveaux plus avancés. Les apprenants sont alors non seulement exposés davantage au standard, mais ils sont aussi amenés à parler d'une façon plus standard. Les apprenants seront alors corrigés par leurs enseignants dans le cas d'erreurs liées à une non-maîtrise des conjugaisons, ou à l'usage d'un mot qui n'a pas de sens dans la phrase, mais rarement parce qu'ils parlent "bien" ou "mal" dans un sens normatif. Même si certains peuvent se faire corriger pour l'emploi de formes ordinaires de la langue cible (Tyne, 2004), les représentations autour de parler "bien" ou "mal" chez les apprenants seront davantage liées au fait qu'ils aient ou non un accent, ou à leur aisance verbale en LE. Au contraire, lors de l'acquisition de la langue maternelle, les enfants sont exposés à différentes situations de communication, mais "corrigés" quant à leur façon de s'exprimer par leurs parents. Ce seront donc les parents et l'entourage de l'enfant qui lui transmettront "les idées sur la langue (bien parler, le beau et le laid, le correct ou non)" (Caitucoli et al., 2003, 20-21)⁶ dans un premier temps, et l'école plus tard. Nous pouvons supposer que le fait que les natifs soient confrontés davantage aux règles normatives les amènerait à prendre en compte cette catégorie lors de leurs représentations. Dans cette perspective, il n'est pas étonnant que les apprenants présentent moins de représentations normatives que les natifs.

Une deuxième limite à l'acquisition des valeurs socio-indexicales en langue cible pourrait être liée à des questions identitaires. Le fait que les apprenants présentent des scores de jugement plus proches de la moyenne neutre (score de 3) pourrait indiquer qu'ils n'ont pas la même "force de signification" que les jugements des natifs, même s'ils ont la même orientation globale. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette hypothèse est soutenue par les résultats de Yzerbyt et al. (2005). Les auteurs ont étudié les représentations des Français, des Belges et des Suisses envers des variétés standard (l'accent parisien) et des variétés non standard (l'accent belge) du français. Les résultats montrent que les Suisses ont des jugements qui vont dans le même sens que ceux des deux groupes concernés. Cependant, ces jugements sont beaucoup plus "faibles" par rapport aux groupes dont l'identité est associée à la variété. Les travaux de Zavalloni & Louis-Guérin (1984) repris par Cohen-Scali & Moliner (2008), nous permettent de mettre en perspective ces derniers résultats. En effet, pour ces auteurs, l'identité est une entité cognitive liée à la pensée représentationnelle et reflète les représentations qu'un individu a de lui-même et des groupes auxquels il appartient. Selon

6. IN Buson (2009), p.194.

les travaux de [Tajfel & Turner \(1979\)](#), les individus ont tendance à évaluer de façon plus positive leur groupe d'appartenance par rapport à l'exogroupe. L'incertitude des jugements vient de l'impossibilité des juges d'inférer les attitudes et les croyances des autres membres du groupe. [N'Dobo et al. \(2005\)](#) ajoutent que des biais de certitude et d'incertitude affectent la distorsion du favoritisme endogroupe. Ainsi, les distorsions tendent à disparaître lorsque les individus se connaissent ou se ressemblent et à augmenter lorsque les individus ne se connaissent pas. D'après les auteurs, pour "exprimer une distorsion de discrimination intergroupe, les individus doivent préalablement s'identifier à l'endogroupe ; en quelque sorte réduire cette incertitude" (*idem*, p.340). Nous pouvons faire l'hypothèse que les apprenants ne s'identifient pas avec la locutrice, dans le sens où ils n'appartiennent pas à la culture française. En ce sens, le degré d'incertitude des apprenants concernant les catégories jugées se traduirait par le choix d'une réponse plus proche de la moyenne.

Une troisième limite de la construction des valeurs socio-indexicales en LE semble venir de la nature des représentations sociolinguistiques. En effet, ces dernières sont constituées d'éléments divers : les représentations portant sur les façons de parler, les représentations liant les usages linguistiques à des traits personnels (personnalité, état d'esprit, sympathie), les représentations liées aux contextes d'usage sociolinguistique (style), les représentations liées à l'état émotionnel, etc. ([Foulkes, 2010](#)). Du fait que les représentations dépendent des expériences vécues par les individus dans leur propre culture⁷, nous pouvons supposer que les apprenants s'appuient sur leurs expériences passées dans leur pays d'origine pour juger la locutrice elle-même, alors que les jugements portant sur sa façon de parler dépendraient davantage de leurs expériences communes lors de leur séjour en France. Cette différence pourrait expliquer par exemple le fait que nous trouvons chez les natifs davantage de traits positifs de personnalité attribués à l'écoute des énoncés informels, alors que chez les non-natifs il existe une distribution similaire de traits positifs et négatifs autant pour les énoncés formels qu'informels. En effet, si les apprenants se basent sur leurs expériences culturelles passées pour juger des traits en langue cible, il est possible que les jugements des apprenants sinophones et anglophones soient différents, et que ces différences aient rendu moins claire la distribution des traits positifs et négatifs de personnalité sur les énoncés formels et informels.

Influence des schémas culturels dans les représentations des apprenants

L'analyse des jugements des apprenants sinophones et anglophones nous a permis de mettre en évidence l'organisation des représentations des variétés standard et non standard au sein de ces 2

7. Cf. page 157.

groupes d'apprenants. En effet, nous avons distingué des éléments centraux des éléments périphériques des représentations. Les différences entre ces deux groupes nous aident mieux à comprendre les tendances qui résulteraient de l'influence culturelle. La méthodologie de cette analyse constitue un apport de notre travail dans le sens où la mise en évidence du noyau central et de la périphérie des représentations pourrait être utilisée pour mieux comprendre la variabilité inter-individuelle des représentations sociolinguistiques chez les natifs ou encore le processus de resignification des variétés⁸. En outre, cette analyse a pour intérêt d'élaborer une conception plus formalisée des représentations sociolinguistiques, qui sont organisées en aspects centraux et en aspects périphériques.

Les résultats de cette analyse montrent que, bien que les apprenants des deux groupes partagent un grand nombre de traits de représentation, ils se distinguent aussi par certaines différences. Comme nous l'avons évoqué, le noyau de la représentation des variétés standard chez les apprenants anglophones comporte des traits positifs et négatifs de personnalité et la catégorie "profession". En comparaison, chez les apprenants sinophones ce noyau comporte seulement les catégories "sexe" et "profession", les éléments de personnalité n'apparaissant que dans la zone périphérique. Pour les résultats portant sur les variétés non standard, le noyau de représentation des apprenants anglophones est composé des catégories "style", "sexe" et "âge". En comparaison, le noyau de la représentation des apprenants sinophones est composé de traits négatifs de "personnalité" et "d'état d'esprit" et de la catégorie "sexe". Ces différences suggèrent que les apprenants sinophones perçoivent moins positivement les variétés informelles que les apprenants anglophones, ce qui est renforcé par le fait que les anglophones n'attribuent que des traits positifs de personnalité à la locutrice lors de l'écoute des énoncés informels (même si ces traits n'apparaissent qu'en zone périphérique).

Pour rappel, les résultats des jugements sur une échelle allant de 1 à 6 montrent également que les apprenants anglophones et sinophones divergent dans leurs perceptions en ce qui concerne la catégorie "sympathie". Les apprenants anglophones ont jugé la locutrice comme étant plus sympathique lors de l'écoute des énoncés informels et moins sympathique lors de l'écoute des énoncés formels. Inversement, les apprenants sinophones ont jugé la locutrice comme étant plus sympathique lors de l'écoute des énoncés formels et moins sympathique lors de l'écoute des énoncés informels.

Bien que ces différences supportent plusieurs types d'interprétations⁹, nous voulons ici développer l'influence que pourraient avoir les schémas culturels¹⁰ au sein des deux groupes d'apprenants.

8. Cf. page 59.

9. Voir conclusion de la partie 11.2.

10. Cf. page 83.

prenants. En effet, il est possible que les apprenants se soient basés sur leur propre expérience culturelle pour juger la locutrice. Quelques éléments trouvés au sein de la culture chinoise nous permettent d'avancer cette hypothèse. Comme nous l'avons vu dans la section précédente ¹¹, des études mettent en évidence des différences liées à la notion de politesse en Chine. Comme nous l'avons déjà mentionné, elles montrent que les Chinois valorisent une façon de parler plus posée et plus réfléchie. D'après [Zheng et al. \(2003\)](#), ils préfèrent "quelqu'un qui parle très lentement à quelqu'un qui parle vite" (*idem*, p.103). Par exemple, une personne qui coupe la parole d'un autre est considérée comme impolie et irrespectueuse (*ibidem*, p.88). Selon [Bonnadier \(2020\)](#), l'une des règles de politesse en Chine impliquerait de maîtriser la tonalité de sa voix ainsi que ne pas montrer ses sentiments lors de la conversation. Ces spécificités de la culture chinoise pourraient justifier le fait que les apprenants sinophones se représentent les variétés non standard de façon moins positive. Tout d'abord, la locutrice est perçue comme quelqu'un qui parle plus rapidement lors des énoncés informels. En second lieu, il est possible que le rythme prosodique des énoncés informels soit perçu moins positivement par les apprenants sinophones. Quelques extraits des apprenants sinophones de notre étude confirment cette hypothèse. Par exemple, le sujet AM4 ¹² affirme que la locutrice a un "accent inégal". Il associe l'usage des éléments prosodiques comme "eh, bah voilà", "voilà" au manque de politesse et à l'arrogance. D'autres apprenants, comme le sujet CA3, associent l'usage des variétés non standard au manque de gentillesse.

La politesse est selon [Kerbrat-Orecchioni \(1994\)](#) un élément central pour comprendre les échanges communicatifs. Elle fait partie des composantes sociolinguistiques et pragmatiques d'une langue ([Conseil de l'Europe, 2001](#)) et affecte la communication en LE ([Bae & Park, 2013](#)). D'après [Kasper \(2001\)](#), les études sur la compétence pragmatique en LE montrent que les apprenants s'appuient sur les connaissances pragmatiques universelles et celles de leur langue maternelle pour construire leur compétence pragmatique en langue cible. Nous pouvons envisager que de la même façon que les apprenants s'appuient sur les connaissances culturelles de leur langue maternelle pour construire leur compétence pragmatique en langue cible, il serait donc également possible qu'ils s'appuient sur ces mêmes connaissances pour construire leurs représentations des variétés sociolinguistiques en LE. En ce sens, nous aimerions approfondir l'impact des schémas culturels des apprenants de LE sur la construction des représentations sociolinguistiques en langue cible.

11. Cf. page 248.

12. Cf. page 188.

Principaux apports de la thèse

À l'issue de notre recherche, il apparaît que l'apport de notre travail de thèse aux champs de l'acquisition sociolinguistique en LE concerne principalement l'étude des schémas sociolinguistiques et celle de la dimension sociale des jugements lors de l'acquisition d'une LE.

Jusqu'à présent, plusieurs raisons ont été avancées pour justifier le fait que les apprenants utilisent davantage des variantes standard en comparaison aux natifs, par exemple l'input institutionnel délivré par l'enseignant ou le type de réseau développé lors du séjour d'étude. Après notre travail qui a consisté à mettre en évidence la formation des schémas sociolinguistiques en LE, nous avançons l'hypothèse que cette tendance résulte de l'établissement des schémas standard plus solides que les schémas non standard. La comparaison entre les apprenants ayant des niveaux de langue semblable, mais originaires de différentes cultures, montre que le développement de la compétence sociolinguistique ne dépend pas seulement d'un niveau de langue spécifique, mais il est également tributaire des groupes d'apprenants, notamment de leur origine nationale.

En ce qui concerne l'étude de la dimension sociale du jugement et des représentations socioindexicales, nous avons proposé une façon de structurer les représentations sociolinguistiques en les organisant en centre et périphérie. Cette approche permet de mieux comprendre les attitudes linguistiques envers les variétés. En effet, le noyau central étant le générateur des prises de décisions, évaluations et attitudes (Flament, 2011), il a un rôle central dans les représentations. En ce sens, la méthodologie utilisée pour le repérage de la zone centrale et des éléments périphériques permet de ne prendre en compte que les éléments essentiels pour l'analyse des attitudes linguistiques.

En ce qui concerne les conséquences pour la didactique du FLE et plus généralement de LE, nos résultats nous incitent à conclure que l'enseignement de la compétence sociolinguistique devrait être introduit de façon plus approfondie, depuis le niveau débutant. En effet, si cette compétence résulte de la construction des schémas sociolinguistiques créés lors de l'association entre ses variétés, des locuteurs et des contextes d'usage, il semble adapté de favoriser le développement de tels schémas depuis le début de l'apprentissage, ce qui permet de multiplier les occasions de contact avec l'usage de la LE et pourrait aboutir à plus de flexibilité stylistique chez les apprenants.

Comme nous l'avons vu, plusieurs méthodes sont déjà utilisées en classe pour éveiller la com-

pétence sociolinguistique des apprenants comme le "jeu de rôle" ¹³ ou le "transcodage" ¹⁴. Pour l'approfondissement de l'acquisition de la compétence sociolinguistique, il est nécessaire d'aller au-delà des mises en situation et de fournir aux apprenants de vraies situations d'échange. Ces situations peuvent avoir lieu en classe par la mise en place d'*ateliers sociolinguistiques*. Ces ateliers pourraient avoir comme base les ateliers sociolinguistiques ou de savoir sociolinguistique (ASL) offerts par le Gouvernement français et destinés aux migrants et aux personnes culturellement à l'écart. Ces ateliers aident les migrants, entre autres, à agir dans les espaces sociaux émergents en fonction des codes sociaux (Alpha, 2017). Les ASL sont différents des classes de FLE, dans la mesure où l'apprentissage de la langue française vise l'autonomie des apprenants dans les "espaces sociaux" (les transports en commun, la banque, la pharmacie) et non l'achèvement d'un niveau de langue spécifique (A2, B1, etc.). Ces ateliers sont organisés par paliers et travaillent sur la découverte, l'exploration et l'appropriation des situations sociales. Il est tout à fait possible d'envisager ce même type de travail en classe de FLE en ciblant les besoins des apprenants (écrire une lettre de motivation, trouver un emploi étudiant, des lieux de loisirs, le logement, etc.). En plus du développement de la compétence sociolinguistique, ce travail peut également aider au développement des compétences interculturelles, notamment par le fait que les apprenants peuvent comparer les situations travaillées en classe avec celles vécues par eux-mêmes dans leur culture d'origine, et de cette façon, créer des repères sociolinguistiques en langue cible.

13. Cf. page 69 .

14. Cf. page 70.

Bibliographie

Abelson, R., Aronson, W., McGuire, J., & Newcomb, T. (1968). *Theories of cognitive consistency : A source book*. Chicago : Rand Mc Nally.

Pages 7, 38, and 82

Abric, J. C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Thèse de Doctorat). Université d'Aix en Provence.

Page 48

Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.

Page 48

Abric, J. C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Delachaux et Niestlé.

Page 48

Abric, J. C. (1994b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : puf.

Page 48

Abric, J. C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Eres.

Pages 46, 59, 176, and 197

Abric, J. C. (2003b). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Eres.

Pages x and 177

ACPI. (2012). *Association canadienne des professionnels de l'immersion - Qu'est-ce que l'immersion*. Consulté sur <http://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion>

Page 76

Ahmad, M. (1993). *Vingt heures de français parlé : aspects phonétiques de liaison* (Thèse de doctorat non publiée). Grenoble 3.

Pages 113 and 144

Ajzen, I. ([1988] 2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).

Page 54

Alpha, A. R. (2017). *Qu'est-ce qu'un atelier sociolinguistique ou de savoirs sociolinguistiques (ASL)?* Consulté sur <https://www.reseau-alpha.org/notions-clefs/apprentissage-linguistique/f8d99-qu-est-ce-qu-un-atelier-de-savoirs-sociolinguistiques-asl>

Page 258

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise : General discussion of conference. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (p. 415-431). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Page 65

Anisfeld, E., & Lambert, W. E. (1964). Evaluational reactions of bilingual and monolingual children to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(1), 89.

Page 78

Armstrong, N. (2002). Variable deletion of french ne : a cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, 24(2), 153-173.

Pages 13, 32, and 115

Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of abnormal and Social Psychology*(41), 1230-1240.

Pages 37 and 163

Ashby, W. J. (1981a). French liaison as a sociolinguistic phenomenon. *Linguistics Symposium on Romance Languages*, 9(11), 46-57.

Pages 113 and 115

Ashby, W. J. (1981b). The loss of the negative particle ne in french : A syntactic change in progress. *Language*, 674-687.

Page 24

Ashby, W. J. (2001). Un nouveau regard sur la chute du ne en français parlé tourangeau : s'agit-il d'un changement en cours ? *Journal of French Language Studies*, 11(1), 1-22.

Page 115

Bae, J. A., & Park, D.-Y. (2013). L'enseignement de la politesse dans la classe de français langue étrangère en Corée. *Revue japonaise de didactique du français*, 8(1), 60-73.

Page 256

Barber, B. (1957). *Social stratification : a comparative analysis of structure and process*. New York Harcourt, Brace.

Page 23

Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J. P., Guellaï, B., Glas, L., Juhel, J., & Lemasson, A. (2015). Sex differences in language across early childhood : Family socioeconomic status does not impact boys and girls equally. *Frontiers in Psychology*, 6(1874).

Pages 25 and 26

Barlett, F. (1932). Remembering : An experimental and social study. *Cambridge, CUP1932 P*, 34.

Page 82

Baugnet, L. (2003). *L'identité sociale*. Paris : Dunod.

Page 51

Beacco, J., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.

Page 65

Beauvois, J. (1982). Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique. *L'Année Psychologique*(82), 513-536.

Page 37

Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13, 145-204.

Page 31

Berchiche, Y., & Stéphan, A. (1996). Des styles en classe de français langue étrangère. *Le français aujourd'hui*, 16, 14-22.

Page 79

-
- Bernaus, M., Masgoret, A. M., Gardner, R. C., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75-89.
Pages 78 and 252
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies : A psychological analysis of second-language use*. B. Blackwell.
Page 7
- Bialystok, E., & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage is not a state of mind : An evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied linguistics*, 6(2), 101–117.
Pages 7 and 82
- Birdsong, D. (2012). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence* (Vol. 25). Springer Science & Business Media.
Page 135
- Bley-Vroman, R., & Chaudron. (1994). Elicited imitation as a mesure of second-language competence. In E. E. Tarone, S. M. Gass, & A. D. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (p. 245-261). Lawrence Erlbaum Associates.
Page 100
- Bonnadier, C. (2020). *Cinq règles de politesse pour ne pas faire d'impairs en chine*. Consulté sur <https://blog.lespetitsmandarins.fr/article/5-regles-de-politesse-pour-ne-pas-faire-d-impairs-en-chine>
Pages 249 and 256
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
Pages 16, 17, and 76
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Ela. Études de linguistique appliquée*(4), 399–414.
Page 248
- Boyer, H. (2003). *De l'autre coté du discours. recherches sur les représentations communautaires*. Paris : l'Harmattan.
Page 65

Bretegner, A. (2007). A partir de quelques histoires de langues. rapports construits aux langues et appropriation linguistique. *Traverses*(9).

Page 76

Brewer, M. D., Dull, V., & Lui, L. (1981). Perception of the elderly : stéréotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*(41), 656-670.

Pages 50, 184, and 203

Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic markers in english : Grammaticalization and discourse functions* (Vol. 19). Walter de Gruyter.

Page 116

Britain, D. (2003). Space, diffusion and mobility. In J. Chambers & N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change, second edition*. John Wiley & Sons.

Page 27

Bruner, J., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2). Cambridge, Massassuchetts : Addison-Wesley.

Page 37

Buson, L. (2009). *Stylistic variation and socialisation networks at school : uses, representations, acquisition and educational application with children aged 5 to 11* (Thesis). Université Stendhal - Grenoble III.

Pages 8, 97, 111, 115, 116, 217, 234, 244, and 253

Buson, L., & Billiez, J. (2013). Representations of Stylistic Variation in 9-11 year-olds. Cognitive Processes and Saliency. *Linguistics*, 2(51), 325-354.

Pages ix, 40, 63, 97, and 111

Buson, L., Chevrot, J. P., Nardy, A., & Abouzaid, M. (2014). Catégorisation et représentations sociolinguistiques : les variétés stylistiques existent-elles? *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF*, 1407–1418.

Pages xiii, 42, 45, 66, 90, 97, 99, 100, 101, 106, 120, 122, 129, 134, 160, 165, and 246

Buson, L., Nardy, A., Muller, D., & Chevrot, J. P. (2018). The sociolinguistic repetition task : A new paradigm for exploring the cognitive coherence of language varieties. *Topics in cognitive science*, 10(4), 803–817.

Pages 5, 8, 66, 88, 90, 95, 97, 99, 100, 106, 116, 128, 160, 165, 243, 244, and 245

Caitucoli, C., Delamotte-Legrand, R., & Leconte, F. (2003). L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : Variation et perception de la variation. *Cahiers du français contemporain*, 8, 19–34.

Page 253

Campbell-Kibler, K. (2006). *Listener perceptions of sociolinguistics variables : the case of (ing)* (Thèse de doctorat, Stanford University). Consulté sur http://www.ling.ohio-state.edu/~campbell-kibler.1/KCK_diss.pdf

Pages 57, 60, and 63

Campbell-Kibler, K. (2008). I'll be the judge of that : Diversity in social perceptions of (ING). *Language in Society*, 37(5), 637-659.

Pages xiii, 57, 60, 63, 90, 160, 161, 162, 164, 182, 229, and 252

Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, 21(1), 135-156.

Pages 57, 60, and 63

Campbell-Kibler, K. (2010a). The effect of speaker information on attitudes toward (ing). *Journal of Language and Social Psychology*, 2(29), 214-223.

Pages 58 and 60

Campbell-Kibler, K. (2010b). New directions in sociolinguistic cognition. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 2(15), 30-39.

Page 33

Campbell-Kibler, K. (2010c). The sociolinguistic variant as a carrier of social meaning. *Language Variation and Change*, 22(3), 423-441.

Page 4

Camras, L. A., Bakeman, R., Chen, Y., Norris, K., & Cain, T. R. (2006). Culture, ethnicity, and children's facial expressions : A study of european american, mainland chinese, chinese american, and adopted chinese girls. *Emotion*, 6(1), 103.

Page 238

Carrell, P. (1987). Content and formal schemata in esl reading. *Tesol quarterly*, 21(3), 461-481.

Pages 7, 82, and 84

Carrell, P. (1990). Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris, Hachette, 16-29.

Pages 84, 96, and 247

Carrell, P. L. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in esl reading. *Interactive approaches to second language reading*, 101-113.

Page 84

Castellotti, V., & Mochet, M. (2001). *Les représentations de langues et de leur apprentissage. références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Pages 3 and 65

Chambers, J. (2009). *Sociolinguistic theory : linguistics variation and its social signifiante*. Oxford : Wiley-Blackwell.

Page 25

Chambers, J. K. (2003). Patterns of variation including change. In J. Chambers & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change*. Wiley-Blackwell.

Page 24

Chambers, J. K. (2013). Patterns of variation including change. In J. Chambers & N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change, second edition*. Wiley-Blackwell.

Page 26

Chauvet, M. (1986). *Pratiques culturelles et représentation* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Provence.

Page 60

Cheshire, J. (2003). Sex and gender in variationist research. *The handbook of language variation and change*, 423.

Page 25

Chevrot, J. P. (1994). La variation phonétique : un point de vue cognitif. *Langage et société*, 70(1), 5-33.

Page 21

Chevrot, J. P., Drager, K., & Foulkes, P. (2018). Sociolinguistic variation and cognitive science. *Topics in cognitive science*, 10(4), 679–695.

Page 18

Chevrot, J. P., & Ticca. (2017). Cours : Adaptation, variation et plurilinguisme. *Université Grenoble Alpes, Master Sciences du Langage*.

Page 14

Chiss, J. (2010). Quel français enseigner? Question pour la culture française du langage. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement-apprentissage*. Paris : Les éditions de l'école polytechnique.

Page 65

Coates, J., & Cameron, D. (1989). *Women in their speech communities : New perspectives on language and sex*. Longman. Consulté sur <https://books.google.co.uk/books?id=RpxmgKI7nNIC>

Page 25

Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4(37), 465–482.

Page 253

Compernelle, R. A. v. (2013). Concept appropriation and the emergence of L2 sociostylistic variation. *Language Teaching Research*, 17(3), 343–362.

Pages 4, 5, 64, 69, 89, and 115

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Unité de Politiques linguistiques, Strasbourg : Didier. Consulté sur <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Pages 64, 66, 67, 89, and 256

Coseriu, E. (1969). *Einführung in die strukturelle linguistik*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Page 21

Coupland, N. (2001). Language, situation, and the relational self : Theorizing dialect-style in sociolinguistics. *Paper presented at Stanford Workshop on stylistic variation, Sanford, CA*.

Page 32

Cuet, C. (2013). Acquisition du français par les chinois. problématiques liées à l'expression de l'idée de futur. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 10(10-1).

Pages 140 and 248

Cui, Y. P. (2002). Application of schemata theory in reading comprehension. *Foreign Language Education*, 5, 52-57.

Page 84

De Jong, D. (1991). La liaison à orléans (France) et à Montréal (Québec). *Actes du XIII^e Congrès International des Sciences Phonétiques*, 198-201.

Page 112

De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. *French Generative Phonology : retrospective and perspectives*, 95-130.

Page 112

De Rosa, A. S. (2003). Le réseau d'associations. In J. C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ères.

Pages 6, 176, and 177

Desgroseilliers, P. (2012). *Étude des représentations du bilinguisme et du français langue seconde chez des apprenants en Colombie britannique* (Thèse de doctorat non publiée). Université Simon Fraser, Columbia, CA.

Page 65

Dewaele, J. M. (2002a). *Using socio-stylistic variants in advanced French interlanguage : the case of "nous"/ "on"*. (S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg, & M. Poschen, Eds.). Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.

Page 85

Dewaele, J. M. (2002b). Variation, chaos et système en interlangue française. *Acquisition et interaction en langue étrangère*(17), 143-167.

Pages 68, 82, 85, 87, and 244

Dewaele, J. M., & Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de 'ne'. *Journal of French Language Studies*, 12(2), 123-148.

Pages 4, 64, 65, 68, and 89

Dewaele, J. M., & Wourm, N. (2002). L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. *Revue Française de sociolinguistique appliquée*, VII, 139-153.

Pages 5, 85, 87, 89, 96, and 244

Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs : analyse se'mantique et traitement lexicographique*. Bruxelles : De Boeck Duculott. Consulté sur <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:000953424>

Page 134

Durand, J., & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18(1), 33–66.

Page 112

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Révue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273–302.

Page 46

Eagly, A. H., & Kite, M. E. (1987). Are stereotypes of nationalities applied to both women and men? *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 451.

Page 52

Eckert, P. (1989). The whole woman : Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change*(1), 245-267.

Page 26

Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field1. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476.

Pages 19, 20, and 59

Eckert, P. (2012a). Three waves of variation study : The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 87-100.

Pages 33 and 61

Eckert, P. (2012b). Three waves of variation study : The emergence of meaning in the study of variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.

Pages 57 and 59

Elejabarrieta, F. (1996). Le concept de représentation sociale. In J. L. Beauvois & J. C. Deschamps (Eds.), *La psychologie sociale. Tome 2, des attitudes aux attributions, Sur la construction sociale de la réalité* (p. 137-150). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pages 46, 47, and 49

Fasold, R. W. (1990). *The sociolinguistics of language* (Vol. 2). Blackwell Pub.

Page 25

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
Pages 38 and 40
- Fischer, G. N. (2015). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale - 5e éd* (5e édition éd.). Paris : Dunod.
Pages 34, 35, 47, and 52
- Fiske, S., Cuddy, A., & Glick, P. (2006). Universal dimensions of social cognition : warmth and competence. *Cognitive Science*, 11(2).
Page 162
- Fiske, S., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition : warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83.
Pages 159, 174, and 195
- Fiske, S., & Taylor, S. (2011). *Cognition sociale : Des neurones à la culture*. Wavre : Editions Mardaga.
Pages ix, 35, 36, and 38
- Flament, C. (2011). Structure, dynamisme et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 47-72). Paris : PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE - PUF.
Pages 48, 60, and 257
- Flament, C., & Rouquette, M. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris : Armand Colin.
Page 49
- Fougeres, M. (2008). Le rôle des expériences et compétences communicatives et interculturelles dans l'interprétation. regards croisés sur un échange ambigu entre français et chinois. *Université Grenoble Alpes*.
Page 248
- Fought, C. (2013). Ethnicity. In J. Chambers & N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change* (Second Edition éd.). Wiley-Blackwell.
Pages 28 and 29
- Foulkes, P. (2010). Exploring social-indexical knowledge : A long past but a short history. *JLP*, 1, 5-39.
Pages 18 and 254

-
- Gadet, F. (1989a). La relative non standard saisie par les grammaires. *Linx*, 20(1), 37-49.
Page 114
- Gadet, F. (1989b). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
Page 19
- Gadet, F. (1992a). *Le français populaire*. Presses Universitaires de France. Consulté sur <https://books.google.co.uk/books?id=nU5cAAAAMAAJ>
Page 16
- Gadet, F. (1992b). Variation et hétérogénéité. *Langages*(108), 5-15.
Page 12
- Gadet, F. (1995). Norme, variation, évaluation. In F. Mazière (Ed.), *Archives et documents de la société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage* (pp. 18–22).
Page 15
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (édition revue et augmentée éd.). Paris : Ophrys.

Pages 11, 17, 22, 27, 39, and 96
- Gaonac'h, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. *Le Français dans le monde*, 41–49.
Pages 216, 217, and 235
- Gaonac's, D., McNally, D., & Porquier, R. (1990). Approche Cognitive et didactiques des langues : des processus aux exercices. Table Ronde avec D. Gaonac's, M. Lambert, C. Perdue, R. Porquier et G. Vigner. *Français dans Le Monde*.
Pages 7 and 82
- Gashmardi, M. R., & Ganaat, S. (2013). Impact du persan sur l'utilisation incorrecte des pronoms relatifs français. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 4(1), 29-40.
Page 114
- Gautier, R. (2011). *Réseau social et usage des langues en contexte de séjour d'étude à l'étranger: une étude microsociologique chez des apprenants anglophones du français*. Université Stendhal - Grenoble 3.
Page 113

Gautier, R. (2016). *Développement des réseaux personnels et de la compétence sociolinguistique lors de séjours d'étude en France d'apprenants de L2 américains et chinois* (Thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble Alpes.

Pages 4, 6, 73, 98, 112, 113, 115, 129, 140, 144, 238, and 248

Gautier, R., & Chevrot, J. P. (2012). Réseaux sociaux, usage et acquisition du français langue seconde par des américains en contexte de séjour d'étude en France. *SHS Web of conferences, Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, 2071-2082*.

Pages 73 and 98

Gautier, R., & Chevrot, J. P. (2015). Social networks and acquisition of sociolinguistic variation in a study abroad context : A preliminary study. *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, 169-184.

Pages 4 and 73

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris : Armand Colin.

Pages 6 and 176

Giles, H. (1971). Patterns of evaluation to RP, South Welsh and Somerset accented speech. *British journal of social and clinical psychology*, 10(3), 280-281.

Page 55

Giles, H. (1973). Accent mobility : a model and some data. *Anthropological linguistics*(15), 87-105.

Page 31

Giles, H., Bouhris, R., Trudgill, P., & Lewis, A. (1974). The imposed norm hypothesis : a validation. *The Quarterly Journal of Speech*, 60(4), 405-410.

Page 63

Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). *Social evaluation through speech characteristics*. Academic Press : European Social Psychology Monographs.(In preparation.).

Page 64

Gordon, M. J. (1997). *Urban sound change beyond city limits : The spread of the northern cities shift in Michigan* (Thèse de doctorat non publiée). The University of Michigan.

Page 25

Gregersen, F., & Phrao, N. (2016). Lects are perceptually invariant, productively variable : A coherent claim about danish lects. *Lingua*(172-173), 26-44.

Page 39

Grondelaers, S., & Van Hout, R. (2016). How (in)coherent can standard languages be ? a perceptual perspective on co-variation. *Lingua*(172-173), 62-71.

Pages 39 and 40

Guertin, M. (2016). Variation sociophonétique dialectale ou stylistique ? Attitudes linguistiques et langue cible en Français Langue Seconde à Montréal. *Université du Québec à Montréal*.

Pages 80 and 81

Guimelli, C. (1988). Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale. *Aix-en-Provence : Thèse de doctorat en psychologie à l'université de Provence*.

Page 49

Guy, G. R., & Hinskens, F. L. M. P. (2016). Linguistic coherence : systems, repertoires and speech communities. *Lingua*(172-173), 1-9.

Pages 19, 20, and 21

Hambye, P. (2005). *La prononciation du français contemporain en Belgique. Variation, normes et identités* (Thèse de doctorat non publiée). Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Page 28

Hamilton, D. L., & Gifford, R. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception : A cognitive basis of stereotype judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*(12), 392-407.

Page 52

Hansen, A. B., & Malderez, I. (2004). Le ne de négation en région parisienne : une étude en temps réel. *Langage et société*, 107(1), 5-30.

Pages 14, 24, and 115

Hansen Edwards, J. (2011). Deletion of /t/ /d/ and the acquisition of linguistic variation by second language learners of english. *Language Learning*, 4(61), 1256-1301.

Page 65

Harnois-Delpiano, M. (2016). *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de fle et des enfants natifs* (Thèse de doctorat non publiée). Université Grenoble Alpes.

Page 113

Harnois-Delpiano, M., Cavalla, C., & Chevrot, J. P. (2012). L'acquisition de la liaison en l2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de fle et comparaison avec des enfants francophones natifs. In *Congrès mondial de linguistique française-cmlf 2012* (p. ISBN-978).

Page 113

Hastorf, A. H., & Cantril, H. (1954). The saw a game : A case study. *Journal of Abnormal and Social Psychology*(49), 129-134.

Page 36

Herzilich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 303-325). Paris : Librairie Larousse.

Pages 46, 47, 54, and 61

Howard, M. (2004). Sociolinguistic variation and second language acquisition : A preliminary study of advanced learners of french. *Journal of Linguistics*(17), 143-165.

Pages 4, 5, 64, 113, and 128

Howard, M. (2005). L'acquisition de la liaison en français langue seconde. *Corela [en ligne], HS-11 2005*.

Page 113

Howard, M. (2006). Progression in second language learning : The case of the acquisition of sociolinguistic variation. *Progression in the teaching and learning of foreign languages*, 353-375.

Page 113

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), 20-33.

Pages 4, 71, and 89

Ibarraran, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2008). Multilingualism and language attitudes : Local versus immigrant students' perceptions. *Language awareness*, 17(4), 326-341.

Pages 78 and 252

Jahangard, A., Moinzadeh, A., & Karimi, A. (2012). The effect of grammar vs. vocabulary pre-teaching on efl learners' reading comprehension : A schema-theoretic view of reading. *Journal of English language teaching and learning*, 3(8), 91-113.

Page 84

Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca : Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.

Pages 79 and 252

Jodelet, D. (1992). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (p. 31-61). Paris : Presses Universitaires de France.

Page 46

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning : The influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.

Page 84

Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL quarterly*, 15(2), 169-181.

Page 96

Kasper, G. (2001). Four perspectives on l2 pragmatic development. *Applied linguistics*, 22(4), 502-530.

Pages 87, 96, and 256

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Les interactions verbales. *Armand-Colin*.

Page 256

Kircher, R. (2009). *Language attitudes in quebec : A contemporary perspective* (Thèse de doctorat non publiée). The University of London.

Page 80

Labov, W. (1966). *The social stratification of english in new york city*. Whashington, D.C. : Center of Aplied Linguistics.

Pages 22, 53, and 63

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns* (N° 4). University of Pennsylvania Press.

Pages 6, 13, 22, and 27

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Pages 11, 13, 14, 16, 22, 25, 31, 56, 57, 63, 75, and 252

Labov, W. (1982). Building on empirical foundation. *Perspectives on Historical Linguistics*.

Pages 6 and 12

Labov, W. (1992). La transmission de changements linguistiques. *Langages*, 108.

Page 63

Labov, W. (1994). Field methods of the project on language change and variation. In W. Baugh & J. Scherzer (Eds.), *Language in use : Readings in sociolinguistics* (p. 28-53). Prentice Hall : Englewood Cliffs, NJ.

Page 71

Lacassagne, M. F., Salès-Wuillemin, E., Castel, P., & Jébrane, A. (2001). La catégorisation d'un exogroupe à travers une tâche d'association de mots. *Papers on Social Representation*, 10, 7.1-7.11.

Page 50

Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris de mots*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Pages 14, 16, 54, and 63

Laks, B. (1980). *Différenciation linguistique et différenciation sociale : quelques problèmes de sociolinguistique française* (Thesis). Université de Paris VIII-Vincennes, Paris.

Page 113

Laks, B. (2013). Why is there variation rather than nothing? *Language Sciences*, 39, 31-53.

Page 12

Lambert, W. (1967). Bilingualism in the modern world. *Journal of Social Issues*, 23(2), 1-7.

Page 78

Lambert, W., Hodson, R., Gardner, R., & Fillenblaum, S. (1960). Evaluation reactions to spoken language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*(60), 44-51.

Pages 53, 55, and 78

Larrue, J. (1984). *La représentation de la culture dans les divers groupes sociaux* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Lille.

Page 60

Ledegen, G., & Léglise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. In *Sociolinguistique des langues en contact* (pp. 315–329). ENS Editions.

Page 21

Leyens, J., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Belgique : Mardaga.

Pages 35, 50, 51, and 52

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York : Harcourt et Brace.

Page 52

Lyster, R. (1994a). The effect of functional-analytic teaching on aspects of french immersion students' sociolinguistic competence. *Applied linguistics*, 15(3), 263-287.

Page 96

Lyster, R. (1994b). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *La revue canadienne de langues vivantes*(50), 446-465.

Page 68

Martinet, A. (1960). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

Pages 14 and 15

Massey, D. (1985). New directions in space. In *Social relations and spatial structures* (p. 9-19). Springer.

Page 27

Massey, D., & Allen, J. (1984). *Geography matters! : a reader*. Cambridge University Press.

Page 27

Maurais, J. (2008). *Les québécois et la norme : l'évaluation par les québécois de leurs usages linguistiques*. Office québécois de la langue française Québec.

Page 80

McKenzie, R. M. (2006). *A quantitative study of the attitudes of japanese learners towards varieties of english speech : Aspects of the sociolinguistics of english in japan* (Thèse de doctorat non publiée). The University of Edinburgh.

Pages 79 and 252

- Mendes, R. B. (2015). Nonstandard noun phrase agreement as an index of masculinity. In E. Levon & R. B. Mendes (Eds.), *Language, sexuality and power : studies in intersectional sociolinguistics*. Oxford : Oxford University.
Pages 58, 60, 61, 63, 229, and 252
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux. *Éthique et Économique / Ethics and Economics*, 6(1).
Page 54
- Millet, A. (2000). Les discours identitaires : une infinie variété. *Billiez et al., Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble, rapport ronéoté*, 38–49.
Page 28
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics*, 21(2), 339-384.
Page 30
- Milroy, J., & Milroy, L. ([1985] 1999). *Authority in language : Investigating standard english*. Routledge.
Page 17
- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Wiley. Consulté sur <https://books.google.co.uk/books?id=rFlIAAAAMAAJ>
Page 30
- Milroy, L. (2004). Language ideologies and linguistic change. In C. Fought (Ed.), (p. 161-177). Oxford University Press New York.
Page 17
- Milroy, L., & Llamas, C. (2013). Social networks. In J. Chambers & N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change, second edition*. Wiley-Blackwell.
Page 29
- Moliner, P. (2005). La fonction génératrice de sens du noyau des représentations sociales : une remise en cause *Papers on Social representation*, 14, 1-12.
Page 48
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. fondements historiques et développements récents*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pages 47 and 61

Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base* (Vol. 218). Editions Mardaga.
Pages 14 and 15

Moreau, M. L., & Brichard, H. (1997). La part de la subjectivité dans l'évaluation de la qualité linguistique : une étude en belgique francophone : une étude en belgique francophone. *Revue parole*(2), 121-146.

Page 41

Morris, M. W., & Peng, K. (1994). Culture and cause : American and chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social psychology*, 67(6), 949.

Page 238

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. *Revue Française de Sociologie*, 2(4), 328-330.

Pages 7, 34, 45, 46, 47, and 159

Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*.

Page 45

Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2002). état de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*(17), 7-50.

Pages ix, 4, 6, 67, 68, 89, 98, 113, 115, 128, 129, 133, and 245

Mougeon, R., Nadasdi, T., Uritescu, D., & Rehner, K. (2001). A sociolinguistic analysis of phonetic variation in the spoken french of immersion students. In *Annual conference of the canadian association for applied linguistics*. Québec City.

Page 113

Mougeon, R., Rehner, K., & Nadasdi, T. (2004). The learning of spoken french variation by immersion students from toronto, canada. *Journal of Sociolinguistics*, 8(3), 408-432.

Page 128

Nagy, N., Moisset, C., & Sankoff, G. (1996). On the acquisition of variable phonology in 12. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 3(1), 9.

Page 113

- 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 III). Consulté sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00466276/>
Pages 112 and 113
- Nardy, A., Chevrot, J. P., & Barby, S. (2013). The acquisition of sociolinguistic variation : looking back and thinking ahead. *Linguistics*, 2(51), 255-284.
Page 63
- Newlin-Lukawicz, L. (2016). Co-occurrence of sociolinguistics variables and the construction of ethnic identities. *Lingua*(172-173), 100-115.
Page 29
- Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture : holistic versus analytic perception. *Trends in cognitive sciences*, 9(10), 467-473.
Page 238
- Nishida, H. (1999). Cultural schema theory. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (p. pp.401-418). Sage Publications.
Page 84
- N'Dobo, A., Gardair, E., & Lacassagne, M.-F. (2005). Accessibilité des catégories et favoritisme endogroupe : comment le discours permet-il d'échapper à la pression normative ? *Bulletin de psychologie*(3), 339-349.
Page 254
- Ontario Ministry of Education. (2000). *The ontario curriculum grades 11 a 12 : French as a second language - core, extended and immersion french*. Toronto : Queen's Printer.
Page 67
- Ortony, A., & Rumelhart, D. E. (1977). The representation of knowledge in memory. In W. M. R.C. Anderson R. J. Spiro (Ed.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (p. 99-135). Lawrence Erlbaum Associates.
Pages 7, 82, and 83
- Oushiro, L. (2015). *Identidade na pluralidade. avaliação, produção e percepção linguística na cidade de são paulo* (Thèse de doctorat, Université de São Paulo). Consulté

sur <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/pt-br.php>

Pages 59, 63, and 229

Oushiro, L., & Guy, G. R., Guy. (2015). The effect of salience on co-variation in brasilian portuguese. *Pensylvania Working Papers in Linguistics*, 21(2), 18.

Page 21

Ouyang, Y. (2008). La culture traditionnelle chinoise et la culture occidentale contemporaine. *Site de Journal des chercheurs*. Disponible le : <http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3>.

Page 249

Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization : Memory for the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1051.

Page 37

Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*(50), 105-124.

Pages 3, 70, and 75

Petitjean, C. (2009). *Representations linguistiques et plurilinguisme* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Provence.

Page 65

Poplack, S., & Walker, D. (1986, 01). Going through (l) in canadian french. In (p. 173-198). doi: 10.1075/cilt.53.17pop

Page 113

Preston, M. S. (1963). *Evaluational reactions to english, canadian french, and european french voices* (Thèse de doctorat non publiée). McGill University.

Pages 55, 78, 213, and 229

Quattrone, G. A., & Jones, E. E. (1980). The perception of variability within in-groups and out-groups : Implications for the law of small numbers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(1), 141.

Page 37

- Raney, S. (1992). Learning a new script : An exploration of sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 13(1), 25-50.
Pages 85, 86, 89, 96, and 244
- Rebourcet, S. (2008). Le français standard et la norme : l'histoire d'une «nationalisme linguistique et littéraire» à la française. *Mot de l'équipe éditoriale*, 107.
Page 18
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native norms. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (p. 245-267). Amsterdam et Philadelphia : Jonh Benjamins.
Pages 4, 5, 64, 71, 89, and 115
- Regan, V. (1996). Variation in french interlanguage : a longitudinal study of sociolinguistics competence. In R. Bayley & D. Preston (Eds.), *Second langugae acquisition in a study abroad context* (p. 177-201). Amsterdam et Philadelphia : Jonh Benjamins.
Pages 5, 64, 89, and 115
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence socio-linguistique : une approche variationniste. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*(9), 193-210.
Pages 5, 64, 71, 89, and 115
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*(17), 123-142.
Pages 4, 69, 71, and 115
- Rehner, K., & Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken french of immersion students : To ne or not to ne, that is the sociolinguistic question. *Canadian Modern Language Review*, 56(1), 124-154.
Page 115
- Rey, A. (1972, décembre). Usages, jugements et prescriptions. *Langue Française*(16), 4-28.
Page 14
- Rickford, J. R., & McNair-Knox, F. (1999). Addressee- and topic-influenced style shift : A quantitative sociolinguistic study. In J. R. Rickford (Ed.), *African american vernacular english* (p. 112-154). Oxford : Blackwell.
Page 29

-
- Roch, E. H., Mervis, C., Gray, W. D., & Johnson. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8(3), 382-439.
Page 50
- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents : the acquisition of communicative competence*. Oxford : Blackwell.
Page 25
- Rosenberg, S., Nelson, C., & Vivekananthan, P. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of personality and social psychology*, 9(4), 283.
Page 163
- Roy, S. (2012). Qui décide du meilleur français ? Représentations de variétés linguistiques du français en immersion. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 1-19.
Pages 3, 76, and 77
- Rumelhart, D. (1980). Schemata : The building blocks of cognition. In R. Spiro, B. Bruce, & W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
Pages 7, 65, and 82
- Salès-Wuillemin, E. (2007). Catégorisation et représentation sociales. In M. Bromberg & A. Trognon (Eds.), *Cours de psychologie sociale* (p. 7-32). Presses Universitaires de France.
Pages 49 and 50
- Sankoff, D., & Laberge, S. (1978). The linguistic market and the statistical explanation of variability. In D. e. Sankoff (Ed.), *Linguistic variation : models and methods*. New York : Academic Press.
Page 23
- Saussure, F. d. ([1916] 1971). *Cours de linguistique générale* (Payot, Ed.). Paris.
Page 12
- Sax, K. (1999). Acquisition of stylistic variation by american learners of french : The case of ne deletion. In *28th annual conference on new ways of analyzing variation, toronto*.
Page 115
- Sax, K. (2000). Acquisition of stylistic variation by american learners of french : /l/elision in the subject pronouns il and ils. In *Second language research forum*.

Page 113

Schilling, N. (2013). Investigating stylistic variation. In J. Chambers & N. Schilling (Eds.), *The handbook of language variation and change, second edition*. Wiley-Blackwell.

Page 31

Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*(23), 193-229.

Pages 19 and 33

Slosberg Andersen, E. S., Brizuela, M., DuPuy, B., & Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of pragmatics*, 31(10), 1339-1351.

Page 115

Smith, J., Durham, M., & Fortune, L. (2007). “mam, my trousers is fa’in doon !” : Community, caregiver, and child in the acquisition of variation in a scottish dialect. *Language Variation and Change*, 19(1), 63–99.

Page 63

Smitherman, G. (2000). *Talkin that talk : Language, culture, and education in african america*. London and New York : Routledge.

Page 29

Steffensen, M. S., Joag-Dev, C., & Anderson, R. C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading research quarterly*, 10-29.

Page 84

Tafani, E., & Bellon, S. (2003). Etudes expérimentales de la dynamique des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 255-277). Eres.

Pages 6 and 47

Tajfel, H. (1959). Quantitatif jugement in social perception. *British Journal of Psychology*(50), 16-29.

Pages 50 and 56

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (p. 272-302). Paris : Paris : Librairie Larousse.

Page 50

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge : Cambridge University Press.

Page 36

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup relations. In W. Austin & S. Worchel (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Monterey, CA : Brooks-Cole.

Pages 36 and 254

Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54(2), 101-114.

Page 50

Taylor, S. E., Fiske, S. T., Etoff, N. L., & Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of personality and social psychology*, 36(7), 778.

Page 51

Terry, K. M. K. (2017). Contact, context, and collocation : The emergence of sociostylistic variation in 12 french learners during study abroad. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(3), 553-578.

Page 113

Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*(17), 101-121.

Page 113

Thomas, A. (2004). Phonetic norm versus usage in advanced french as a second language. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(4), 365-382.

Page 113

Thorndike, E. L. (1920). A constant error on psychological ratings. *Journal Applied Psychology*, 4, 25-29.

Page 41

Tousignant, C. (1987). *La variation sociolinguistique : modèle québécois et méthode d'analyse*. Presses de l'Université du Québec.

Page 24

Trimaille, C. (2004). Pratiques langagières chez des adolescents d'origine maghrébine. *Hommes & Migrations*, 1252(1252), 66–73.

Page 28

Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban british english of norwich. *Language in society*, 1(2), 179-195.

Pages 16, 39, and 63

Trudgill, P. (1997). The social differentiation of english in norwich. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics : A reader* (p. 179-184). London : Macmillan Education UK. Consulté sur https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_15 doi: 10.1007/978-1-349-25582-5_15

Page 23

Tyne, H. (2004). Le style en français langue seconde : vers un regard sociolinguistique. *Langage et société*, 109(3), 31-51.

Pages 64 and 253

Tyne, H. (2009). Style in l2 : the icing on the cake ? In *The advanced learner variety : The case of french* (Vol. 12). Peter Lang.

Page 247

Tyne, H. (2012a). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux. In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 23–50). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Pages 5, 6, 69, and 247

Tyne, H. (2012b). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le français aujourd'hui*(1), 103–112.

Page 247

Weireich, U., Labov, W., & Herzog, M. (1968). Emprirical foundations for a theory of language change. In W. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for a historical linguistics : a symposium* (p. 96-195). Austin : University of Texas Press.

Page 20

Yzerbyt, V., Provost, V., & Corneille, O. (2005). Not competent but warm... really ? compensatory stereotypes in the french-speaking world. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(3), 291–308.

Pages 163, 235, and 253

Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Connaître et juger autrui. Une introduction à la cognition sociale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pages 50 and 52

Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience : introduction à l'égo-écologie*. Gaetan Morin Editeur Ltee.

Page 253

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Maine.

Pages 248 and 249

Zhao, X., & Zhu, L. (2012). Schema theory and college english reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111-117.

Page 84

Zheng, L.-H., Desjeux, D., & Boisard, A. S. (2003). *Comment les chinois voient les européens : essai sur les représentations et les valeurs des chinois*. Presses Universitaires de France-PUF.

Pages 248, 249, and 256

Annexes

Annexe A

Questionnaire utilisé dans la tâche de répétition

Le questionnaire socio-démographique ci-dessous a été utilisé pour le recueil des données socio-démographiques de la tâche de répétition.

NUMERO DE L'APPRENANT : _____ (initiales de l'enquêteur et numéro du sujet. Par exemple, JPC1, JPC2, JPC3, ETC.)

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)						

Questions générales

Sexe : _____

Année de naissance : _____

Pays de naissance : _____

Nationalité : _____

Etude actuelle (année et matière) : _____

Merci beaucoup

Annexe B

Taux de modification des interactions significatives - TRS

Le graphique de la figure B.1 illustre les moyennes de l'interaction entre l'homogénéité et le niveau linguistique ($F(1,34)= 7,749, p<0,002$).

Homogénéité et niveau linguistique					
Hom	Ling	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1	1	.417	.061	.289	.545
	2	.125	.036	.048	.202
	3	.167	.050	.062	.271
2	1	.708	.068	.565	.851
	2	.667	.045	.571	.762
	3	.278	.070	.131	.425

FIGURE B.1 – Moyenne des interactions entre Hom 1 (homogène), Hom 2 (non homogène), Ling 1 (variables phonologiques), Ling 2 (variables syntaxiques) et Ling 3 (variables pragmatiques)

Le graphique de la figure B.2 illustre les moyennes de l'interaction entre l'homogénéité des énoncés et le sens des modifications ($F(1,17)=14.460, p<0,001$).

Le graphique de la figure B.3 illustre les moyennes de l'interaction entre le sens des modifica-

Homogénéité et sens des restaurations					
Hom	Sens	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1	1	.167	.043	.077	.257
	2	.306	.036	.229	.382
2	1	.685	.052	.575	.795
	2	.417	.056	.299	.535

FIGURE B.2 – Moyenne des interactions entre Hom 1 (homogène), Hom 2 (non homogène), Sens 1 (Standard) et Sens 2 (non standard)

tions et le niveau linguistique ($F(1,34)= 10.569$, $p<0,0001$).

Sens et niveau linguistique.					
Sens	Ling	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1	1	.472	.053	.360	.584
	2	.556	.048	.455	.656
	3	.250	.053	.137	.363
2	1	.653	.070	.504	.801
	2	.236	.051	.128	.345
	3	.194	.056	.077	.312

FIGURE B.3 – Moyenne des interactions entre Sens 1 (standard), Sens 2 (non standard), Ling 1 (variables phonologiques), Ling 2 (variables syntaxiques) et Ling 3 (variables pragmatiques)

Annexe C

Moyennes ANOVA tâche de répétition

Les tableaux C.1, C.2 et C.3 illustrent les moyennes des interactions significatives de l'analyse de variance ayant comme facteur explicatif le niveau linguistique des énoncés (variables morpho-syntaxiques et phonologiques), l'homogénéité des énoncés (homogène et non homogène), le sens de la restauration (vers le standard et vers le non standard) et l'origine des apprenants (anglophone et sinophone).

Interaction	Homogénéité	Sens des Modifications	Moyenne
Homogénéité et Sens des modifications	Homogène	Standard	18,4%
		Non Standard	41,9%
	Non homogène	Standard	87,5%
		Non Standard	54,4%

TABLE C.1 – Moyenne de l'interaction entre l'homogénéité des énoncés et le sens des modifications

Interaction	Sens des modifications	Niveau linguistique	Moyenne
Sens des modifications et Niveau linguistique	Standard	Morphosyntaxique	52,9%
		Phonologique	52,9%
	Non Standard	Morphosyntaxique	26,5%
		Phonologique	69,9%

TABLE C.2 – Moyenne de l'interaction entre le sens des modifications et le niveau linguistique

Interaction	Origine	Homogénéité	Niveau linguistique	Moyenne
Origine des apprenants, Homogénéité et Niveau Linguistique	Anglophone	Homogène	Morphosyntaxique	59%
			Phonologique	51,5%
	Sinophone	Non Homogène	Morphosyntaxique	70,6%
			Phonologique	70,6%
		Homogène	Morphosyntaxique	20,6%
			Phonologique	42,6%
Non Homogène	Morphosyntaxique	61,8%		
	Phonologique	80,9%		

TABLE C.3 – Moyenne de l'interaction entre l'origine des apprenants, homogénéité des énoncés et niveau linguistique

Annexe D

Questionnaire de jugement Campbell-Kibler

APPENDIX A: SURVEY INSTRUMENT

This is Ivan:



Press the play button to hear the recording. You can play it as many times as you like. After listening to him, tell me as much as you can about Ivan, based on what you hear.

He sounds:

- Not At All Masculine Very Masculine
- Talking Very Slow Talking Very Fast
- Very Shy Very Outgoing
- Very Accented Not At All Accented
- Educated Not Educated
- Intelligent Not Intelligent
- Casual Formal

How old does Ivan sound (check all that apply, must choose at least one)?

- A Teenager College Age Under 30
- In His 30's Over 40

From you heard, does Ivan sound like he might be (check all that apply):

- Lazy Hardworking Laidback
- Compassionate Knowledgeable Condescending
- Confident Articulate Religious
- Lonely Annoying Family-Oriented
- Funny Reliable Gay
- Hip/Trendy
- A Stoner A Valley Girl A Metrosexual
- A Jock A Redneck A Nerd
- A Farmer A Student A Banker
- An Artist An Engineer In A Fraternity
- Other: _____

How well does he know the person he's talking to?

- Best Friend Stranger

Right now, does he sound like he might be (check all that apply):

- Nostalgic Bored Complaining
- Joking Arguing Chatting
- Bragging
- Selling Something Applying for a Job Giving a Lecture
- Being Polite Trying to Impress Hiding Something
- Other: _____

Where does Ivan sound like he might be from (check all that apply, must choose at least one)?

- The South New England The Midwest
- The West Coast The East Coast The Southwest
- The North Anywhere
- The City The Country
- The Suburbs
- A Wealthy Background A Middle-Class Background
- A Working-Class Background
- Other: _____

Any other thoughts about Ivan? _____

Annexe E

Formulaire de consentement lu et signé par les apprenants



Jean-Pierre Chevrot
Membre de l'Institut Universitaire de France
Laboratoire de Linguistique & Didactique des
Langues Etrangères et Maternelles
Université Stendhal
BP 25, 38040 GRENOBLE cedex 9
tél.: 06 74 61 36 21
jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr

Grenoble, le 29 septembre 2014

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous avez été contacté par un étudiant de master de l'université Stendhal (Grenoble), porteur de cette lettre. Cet étudiant vous a proposé de participer à une expérience lors de laquelle vous donnerez votre avis sur un ensemble de six phrases que vous entendrez. Vous serez enregistré pendant que vous répondrez à des questions qui vous seront posées. Le but de cette expérience est d'explorer la façon dont des étrangers perçoivent la façon de parler des français. Elle s'adresse à des adultes de 18-35 ans, apprenants le français, en séjour à Grenoble, et qui sont locuteurs natifs de l'anglais ou d'une des langues chinoises.

La passation dure 10 minutes environ. Il vous sera aussi demandé de remplir un questionnaire anonyme sur vos contacts lors de votre séjour en France (*Avez-vous fait connaissance avec des français ?*) et sur votre apprentissage du français (*Suivez-vous des cours de français ?*). Plus généralement, les résultats seront exploités de façon totalement anonyme (vos noms seront remplacés par chiffres) et seules les tendances générales des groupes nous intéressent.

Ce travail est rattaché aux axes de recherche du *Laboratoire de Linguistique et Didactique des langues Etrangères et Maternelles* (université Stendhal : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/>). Il fait par ailleurs partie d'un programme soutenu par l'*Institut Universitaire de France* (<http://iuf.amue.fr/iuf/presentation/>). Il est mené en collaboration par Laurence Buson, Jean-Pierre Chevrot (signataire de cette lettre) et Gabriela Viana dos Santos, des enseignants et chercheurs de l'université Stendhal.

Mais ce travail de recherche est aussi un exercice pratique participant à la formation des étudiants. En effet, en recueillant et en traitant les données obtenues, les étudiants du Master *Sciences du Langage* de l'université Stendhal mettent en pratique les contenus du cours *Recueil et traitement des données* (responsable : Jean-Pierre Chevrot).

Nous vous remercions de votre participation. Nous nous engageons à vous fournir un résumé des résultats. Si vous êtes intéressé, vous pouvez me le signaler (coordonnées ci-dessus).

Jean-Pierre Chevrot

En signant ce formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre de vous retirer de cette recherche en tout temps.

Participant : J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Nom – signature – date

Annexe F

Formulaire de consentement lu et signé par les natifs



Jean-Pierre Chevrot
Membre de l'Institut Universitaire de France
Laboratoire de Linguistique & Didactique des
Langues Etrangères et Maternelles
Université Stendhal
BP 25, 38040 GRENOBLE cedex 9
tél.: 06 74 61 36 21
jean-pierre.chevrot@u-grenoble3.fr

Grenoble, septembre 2015

Madame, Mademoiselle, Monsieur,

Vous avez été contacté par un étudiant de master de l'université Stendhal (Grenoble), porteur de cette lettre. Cet étudiant vous a proposé de participer à une expérience lors de laquelle vous donnerez votre avis sur un ensemble de six phrases que vous entendrez. Vous serez enregistré pendant que vous répondrez à des questions qui vous seront posées. Le but de cette expérience est d'explorer la façon dont des étrangers perçoivent la façon de parler des français. Elle s'adresse à des adultes de 18-35 ans et français natif.

La passation dure 10 minutes environ. Il vous sera aussi demandé de remplir un questionnaire anonyme sur vos contacts lors de votre séjour en France (*Avez-vous fait connaissance avec des français ?*) et sur votre apprentissage du français (*Suivez-vous des cours de français ?*). Plus généralement, les résultats seront exploités de façon totalement anonyme (vos noms seront remplacés par chiffres) et seules les tendances générales des groupes nous intéressent.

Ce travail est rattaché aux axes de recherche du *Laboratoire de Linguistique et Didactique des langues Etrangères et Maternelles* (université Stendhal : <http://lidilem.u-grenoble3.fr/>). Il fait par ailleurs partie d'un programme soutenu par l'*Institut Universitaire de France* (<http://iuf.amue.fr/iuf/presentation/>). Il est mené en collaboration par Laurence Buson, Jean-Pierre Chevrot (signataire de cette lettre) et Gabriela Viana dos Santos, des enseignants et chercheurs de l'université Stendhal.

Mais ce travail de recherche est aussi un exercice pratique participant à la formation des étudiants. En effet, en recueillant et en traitant les données obtenues, les étudiants du Master *Sciences du Langage* de l'université Stendhal mettent en pratique les contenus du cours *Recueil et traitement des données* (responsable : Jean-Pierre Chevrot).

Nous vous remercions de votre participation. Nous nous engageons à vous fournir un résumé des résultats. Si vous êtes intéressé, vous pouvez me le signaler (coordonnées ci-dessus).

Jean-Pierre Chevrot

En signant ce formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre de vous retirer de cette recherche en tout temps.

Participant : J'ai lu et compris les renseignements ci-dessus et j'accepte de plein gré de participer à cette recherche.

Nom – signature – date

Annexe G

Test de réaction subjective et questionnaire sociodémographique : apprenants de FLE

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



Questionnaire

Ce questionnaire est anonyme et doit être rempli avec les enquêteurs. En aucun cas les informations que vous donnez ne seront divulguées. Merci beaucoup de votre collaboration.

A) Vous allez entendre une femme enregistrée dans différentes situations. Ecoutez-la bien et nous vous poserons ensuite quelques questions sur elle. Avant de répondre à ces questions vous pourrez réécouter les phrases si vous le souhaitez.

- 1) Qu'est-ce que vous pouvez dire de cette personne ?
- 2) Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ?
- 3) Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ?
- 4) A votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ?
- 5) Selon vous, d'où vient cette personne ?
- 6) A votre avis, c'est une personne :

	1	2	3	4	5	6	
Très féminine							Pas du tout féminine
Qui parle très lentement							Qui parle très rapidement
Qui est très timide							Qui est extravertie
Qui a un fort accent							Qui n'a pas du tout d'accent
Eduquée							Peu éduquée
Très intelligente							Pas du tout intelligente
Qui parle de façon formelle							Qui parle de façon informelle
Sympathique							Pas sympathique

7) A votre avis cette personne a :

- () moins de 20 ans () entre 20 et 30 ans () entre 30 et 40 ans
 () entre 40 et 50 ans () entre 50 et 60 ans () plus de 60 ans

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



B) Questions sur votre apprentissage du français

1) Connaissez-vous votre niveau général en Français ?

Votre niveau (A1, B2, etc.) : _____ Dans quel cadre ou examen (DELF, CECRL): _____

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

3) Depuis combien d'années apprenez-vous le français ? _____

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

5) 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)						

C) Questions générales

Sexe : _____

Année de naissance : _____

Pays de naissance : _____

Nationalité : _____

Langue(s) Maternelle(s) : _____

Etudes actuelles (année et matière) : _____

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

D) Merci de remplir ce tableau sur vos contacts en France. Ne notez pas les noms des personnes, mais leurs initiales : CD pour Céline Durand, C pour Céline si vous ne connaissez pas le nom. Pour Céline Durant et Christophe Dupont CD1 et CD2.

Initiales de votre contact (ami, collègue d'étude, colocataire, etc.)	Sa nationalité	Habitez-vous avec cette personne ? (oui/non)	Sexe (F/M)	Quelle langue parlez vous avec cette personne ?	Le voyez-vous (cochez une seule réponse)			
					Moins d'une fois par semaine	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours

Annexe H

Test de réaction subjective et questionnaire sociodémographique : natifs

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



Questionnaire

Ce questionnaire est anonyme et doit être rempli avec les enquêteurs. En aucun cas les informations que vous donnez ne seront divulguées. Merci beaucoup de votre collaboration.

A) Vous allez entendre une femme enregistrée dans différentes situations. Ecoutez-la bien et nous vous poserons ensuite quelques questions sur elle. Avant de répondre à ces questions vous pourrez réécouter les phrases si vous le souhaitez.

- 1) Qu'est-ce que vous pouvez dire de cette personne ?
- 2) Est-ce que cette personne vous semble être compétente dans son travail ?
- 3) Est-ce quelqu'un avec qui vous seriez susceptible d'être ami ?
- 4) A votre avis, à qui cette personne parle-t-elle ? Quel est le contexte de la conversation ?
- 5) Selon vous, d'où vient cette personne ?
- 6) A votre avis, c'est une personne :

	1	2	3	4	5	6	
Très féminine							Pas du tout féminine
Qui parle très lentement							Qui parle très rapidement
Qui est très timide							Qui est extravertie
Qui a un fort accent							Qui n'a pas du tout d'accent
Eduquée							Peu éduquée
Très intelligente							Pas du tout intelligente
Qui parle de façon formelle							Qui parle de façon informelle
Sympathique							Pas sympathique

7) A votre avis cette personne a :

- () moins de 20 ans () entre 20 et 30 ans () entre 30 et 40 ans
 () entre 40 et 50 ans () entre 50 et 60 ans () plus de 60 ans

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



B) Questions générales

Sexe : _____

Année de naissance : _____

Pays de naissance : _____

Nationalité : _____

Langue(s) Maternelle(s) : _____

Niveau d'étude : _____

Annexe I

Commentaires évoqués de façon spontanée portant sur les catégories de jugement des questions fermées.

- **Catégorie Âge** : quatorze réponses évoquées de façon spontanée

- (73) Je pense que c'est une mère de quelques enfants, elle est un peu stricte, je pense qu'**elle a trente trentaine âge** (Sujet CA4, sinophone, en réaction à l'input informel)
- (74) C'est une femme, (hésitation) âgée, je ne sais pas, (hésitation) **entre 25 et 30 ans**, peut-être. (hésitation) qu'est-ce que je peux dire d'autre, vraiment sur elle ou sur la façon dont elle parle? Peut-être que c'est un professionnel, je ne sais pas dans quel domaine et (hésitation) qu'elle est (hésitation) a été scolarisée jusqu'à l'université. (Sujet CC3, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (75) Je pense que c'est une femme (hésitation) à peu près (hésitation) elle est, elle est une caissière? Elle m'a l'air (hésitation) comment dire? **Elle a moyen âge, c'est-à-dire (hésitation) trente ans ou quarante ans, pas très âgée et pas très jeune**. Et elle parle d'une façon pas très (hésitation) très actif, très très actif, très positive. C'est-à-dire elle parle (hésitation) je sais pas comment dire... non, c'est une femme ordinaire, pas très spéciale. (Sujet CB1, sinophone, en réaction à input informel)
- (76) (hésitation) Elle est (hésitation) **très jeune** et (hésitation) un ami, peut-être. (hésitation) elle parle avec un ami. (Sujet ALMP2, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (77) On peut entendre une, (hésitation) une **jeune femme** qui parle à propos d'une, une présidente d'une association, et si éventuellement de son travail.(Sujet LF1, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (78) Au niveau de professionnel ou (hésitation), moi, j'imagine qu'elle est professionnelle, elle travaille

- (hésitation) elle a un bon niveau de langue (hésitation) quoi d'autre, (hésitation) bon, **elle a peut-être trente ans**, et voilà. (Sujet LF4, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (79) C'est une femme. Je pense qu'**elle a l'âge d'environ vingtaine**. et puis elle est un peu exigeante. elle n'a pas très grand accent. elle doit être une personne bien cultivée ou maline. (Sujet LTM1, sinophone, en réaction à l'input informel)
- (80) C'est une femme. Je pense qu'**elle n'est pas âgée, peut-être elle a même âge que moi, vingt-cinq ans**. Je pense qu'elle parle à un ami. (Sujet LMT3, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (81) Je pense qu'elle est une caissière, par exemple, je ne suis pas sûre, et c'est une femme, **assez jeune**. (Sujet LTM4, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (82) C'est une femme, je pense que c'est **une femme qui est un peu jeune**, mais son ton est un peu indifférent. (Sujet IB1, sinophone, en réaction à l'input informel)
- (83) Elle a répondu à des questions donc je pense qu'elle a demandé des questions d'un certain personne qu'elle connaît. Je pense qu'**elle est jeune** mais je pense qu'elle aussi travaille. (Sujet RM2, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (84) Euh, **c'est une jeune fille**, et elle parle, naturellement je dirais, mais de manière informelle. c'est plutôt des énoncés spontanés je dirais. (Sujet SC3, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (85) ...euh elle est une femme. c'est une... je ne sais pas. Ah? ah! ok, une femme euh je dirai **elle a 20 ans, 25 ans** quelque chose comme ça. (Sujet SC4, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (86) Cette personne qui parle doit être une **jeune femme, entre 20 et 30 ans**. elle semble (hesitation) elle parle dans une manière que semble un peu éduquée, elle parle très bien et elle dit toujours (hésitation) elle finit les phrases avec un 'eh ', un son comme ça. je ne sais pas d'autre. (Sujet TB3, anglophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Sympathie** : six réponses évoquées de façon spontanée
- (87) Son personnalité, ou caractère? elle parle français (rire), je crois sans l'accent, et elle pose des questions. et je crois je trouve **quelqu'un vraiment très sympa**, je crois des choses comme ça. et je crois elle a rencontré une question et elle trouve c'est chaud. (Sujet CB2, sinophone, en réaction à l'input informel)
- (88) (hésitation) qui parle? elle est **très sympa** (rire), elle comprend que les situations sont très délicats et complexes (hésitation) quelques fois et oui c'est ca. (Sujet CPH2, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (89) Non (rire) non. elle n'est pas très très sympa et très dynamique. (Sujet RC1, sinophone, en réaction à l'input formel)
- (90) Qu'est-ce que je peux dire de cette personne? je pense qu'elle est sympa. je ne sais pas. (Sujet WZZ3, anglophone, en réaction à l'input formel)

- (91) (hésitation) (rire) (hésitation) J'aime pas trop (rire) cette personne parce que je pense (hésitation) quand elle parle, (hésitation) elle est pas très contente, toujours, et toujours c'est comme (hésitation) plaindre? Se plaindre? Oui, (hésitation) c'est pour ça (hésitation) j'aime pas trop cette personne et (hésitation) je pense (hésitation) peut-être (hésitation) elle est pas très sympa, ouais. (Sujet ALPM3, anglophone, en réaction à l'input informel)
- (92) Je dirais elle est sympa (Sujet JW4, anglophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Éducation** : deux réponses évoquées de façon spontanée
- (93) C'est une femme, âgée, je ne sais pas, entre 25 et 30 ans, peut-être. qu'est-ce que je peux dire d'autre, vraiment sur elle ou sur la façon dont elle parle? peut-être que c'est un professionnel, je ne sais pas dans quel domaine et **qu'elle est a été scolarisée jusqu'à l'université.** (Sujet CC3, anglophone, en réaction à l'input formel)
- (94) C'est une même personne. Je pense c'est une femme. Bien sûr, c'est une femme qui n'est pas très timide mais qui n'est pas très bavarde aussi et elle heu, comment dire... je pense elle a un caractère doux, elle est gentille, **bien éduquée, d'après moi.** (Sujet EP1, sinophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Féminité** : une réponse évoquée de façon spontanée
- (95) Je pense que déjà **cette personne n'est pas très féminine**, elle est plutôt masculine on va dire, ensuite je pense qu'elle parle avec un de ses amis (Sujet JW1, sinophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Débit de parole** : une réponse évoquée de façon spontanée
- (96) **Cette femme qui parle lentement**, doucement. c'est tout. (Sujet LTM1, sinophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Extraversion** : une réponse évoquée de façon spontanée
- (97) C'est une même personne. je pense c'est une femme. bien sûr, **c'est une femme qui n'est pas très timide** mais qui n'est pas très bavarde aussi et elle heu, comment dire... je pense elle a un caractère doux, elle est gentille, bien éduquée, d'après moi (Sujet EP, sinophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Accent** : une réponses évoquée de façon spontanée
- (98) A mon avis, **je pense qu'elle a un accent**, peut-être vient d'une banlieue, je sais pas, quelque chose comme ça. (Sujet WJY2, anglophone, en réaction à l'input informel)
- **Catégorie Intelligence** : une réponse évoquée de façon spontanée
- (99) Elle n'est pas vraiment intéressante. mais **elle semble intelligente** (Sujet RM3, anglophone, en réaction à l'input formel)
- **Catégorie Formalité** : une réponse évoquée de façon spontanée

- (100) Alors, alors **c'est une femme qui parle d'une manière très très formelle**. d'accord, et quoi d'autre, par contre qui n'a pas beaucoup de sentiment, ça veut dire quand il parle, quand elle parle (hésitation) j'ai l'impression qu'elle est t en train de lire. (Sujet LF3, sinophone, en réaction à l'input formel)

Annexe J

Catégories évoquées par les apprenants lors du test de réaction subjective

xix.

Lors de l'analyse de la question 1, les catégories *style*, *norme* et *niveau de langue* ont été regroupées. Ici, ces catégories ne le sont pas, pour plus de visibilité.

TABLE J.1: Apprenants formel.

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CC1	Sinophone	1	contenu	0	C'est la femme ou le president de l'association
CC1	Sinophone	1	profession	j	C'est peut etre une journaliste

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CC1	Sinophone	2	compétence	-	Oui, mais je ne veut pas dire que c'est parfait parce qu'il y a des choses qu'elle ne conna"t pas
CC1	Sinophone	3	amitié	+	Oui
CC1	Sinophone	4	profession	j	C'est peut etre un interv...
CC1	Sinophone	4	contenu	0	elle veut presenter le president de l'association a quelqu'un d'autre
CC1	Sinophone	5	SR / NR	NR	Je ne sais pas
CC2	Sinophone	1	contenu	0	Elle travaille dans un hopital, elle voulait demissioner mais c'est une question delicate.
CC2	Sinophone	2	SR / NR	NR	J'ai oublie
CC2	Sinophone	3	amitié	0	Peut etre
CC2	Sinophone	4	informel	0	Avec son ami peut etre
CC2	Sinophone	5	geographique	f	La France
CC3	Anglophone	1	sexe	0	C'est une femme
CC3	Anglophone	1	âge	vt	agee entre 25 et 30 ans
CC3	Anglophone	1	profession	0	C'est un professionnel, je ne sais pas dans quel domaine
CC3	Anglophone	1	scolarité	+	scolarise jusqu'a Universite
CC3	Anglophone	2	compétence	+	Oui mais je ne sais pas ce qu'elle fait comme travail
CC3	Anglophone	3	amitié	+	Oui
CC3	Anglophone	4	formel	-	Un collegue ou quelqu'un avec qui elle travaille
CC3	Anglophone	5	geographique	f	Francaise
CC4	Anglophone	1	SR / NR	NR	Je voudrais demander plus de questions sur les choses qu'elle dit

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CC4	Anglophone	2	compétence	+	Oui oui
CC4	Anglophone	2	personnalité	+	Elle me semble qu'elle pense doucement quand elle parle
CC4	Anglophone	3	amitié	+	Oui, je pense peut être
CC4	Anglophone	4	contenu	0	Elle dit quelque chose sur un article
CC4	Anglophone	5	géographique	f	Elle semble comme une française native
CK1	Sinophone	1	sexe	0	C'est une femme
CK1	Sinophone	1	contenu	0	C'est une femme qui parle des choses sur son pays accueillant
CK1	Sinophone	2	contenu	0	C'est sur l'enseignement en générale
CK1	Sinophone	2	compétence	-	Peut être ça me semble non
CK1	Sinophone	3	SR / NR	NR	C'est une question sur cette femme ? Je ne sais pas
CK1	Sinophone	4	SR / NR	NR	Le président ? Contexte. Elle dit c'est complexe, c'était compliqué
CK1	Sinophone	5	géographique	e	Pays étranger
CK2	Anglophone	1	personnalité	+	Elle est très franche avec ses phrases
CK2	Anglophone	1	voix	-	Je n'ai pas entendu beaucoup d'émotion non plus à sa voix. Le son restait vraiment dans le ton, ça faisait pas comme ça. Sa voix ne montait et descendait pas, c'était plutôt le même niveau pour moi
CK2	Anglophone	2	compétence	+	Franchement oui
CK2	Anglophone	2	profession	0	Je ne sais pas exactement dans quoi elle travaille.
CK2	Anglophone	3	amitié	+	Peut-être (?) Ouais, je serai prête à connaître lors de plusieurs fréquentations

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CK2	Anglophone	3	personnalité	-	Elle n'est pas tres chaleureuse a la premiere ecoute, mais pour moi elle est un peu reservee.
CK2	Anglophone	4	contenu	0	Il y avait quelque chose a propos de quelqu'un qui avait demissionne a l'hopital
CK2	Anglophone	5	geographique	f	Pour moi, il me semble qu'elle a l'air francaise.
CK3	Sinophone	1	contenu	0	Je pense ? elle travaille a l'hopital
CK3	Sinophone	2	compétence	-	Non pas vraiment parce qu'elle ne conna"t pas le president de cette association
CK3	Sinophone	3	amitié	-	Oh non, non parce que quand elle parle elle est passive, pas positive sur sa personnalite
CK3	Sinophone	3	personnalité	-	parce que quand elle parle elle est passive, pas positive sur sa personnalite
CK3	Sinophone	4	contenu	0	Il semble qu'une personne a demissionne
CK3	Sinophone	4	informel	0	Peut-etre avec son ami ou un collegue
CK3	Sinophone	5	geographique	e	De l'etranger, d'un pays etranger
CK4	Anglophone	1	contenu	0	Elle parle du president,
CK4	Anglophone	1	contenu	0	De politique peu-etre
CK4	Anglophone	2	compétence	+	Oui je le crois
CK4	Anglophone	3	amitié	+	Oui je pense
CK4	Anglophone	4	formel	0	Peut-etre un interview, ou peut-etre quelque chose comme ca. A un homme politique
CK4	Anglophone	5	geographique	f	De la France
CPH1	Sinophone	1	SR / NR	NR	Je sais pas, rien, juste ca va.

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CPH1	Sinophone	2	compétence	+	Oui peut-etre (?) elle est competente dans son travaille je pense
CPH1	Sinophone	3	amitié	-	Je sais pas, je comprends le mot susceptible, ah cette femme non
CPH1	Sinophone	4	formel	-	Elle parle avec je sais pas son ami, peut-etre, peut etre avec ses collegues je pense oui, contexte c'est juste presenter ou introduire le president de l'association
CPH1	Sinophone	5	geographique	eu	Europeenne
CPH2	Anglophone	1	personnalité	+	Elle est tres sympa
CPH2	Anglophone	1	contenu	0	elle comprend que les situations sont tres delicates et complexes.
CPH2	Anglophone	2	compétence	+	Oui
CPH2	Anglophone	3	amitié	+	oui pourquoi pas ?
CPH2	Anglophone	4	formel	-	Dans son travail, dans hopital, c'est pas la directrice ou le directeur, mais une personne qui travaille dans une situation similaire
CPH2	Anglophone	5	geographique	f	française
CPH2	Anglophone	5	contenu	0	et aussi elle travaille dans un hopital
CPH3	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
CPH3	Sinophone	1	contenu	0	puis elle conna"t le president de l'association
CPH3	Sinophone	2	compétence	-	Je pense c'est pas tres serieuse
CPH3	Sinophone	2	personnalité	-	Pas tres serieuse
CPH3	Sinophone	3	amitié	+	oui pourquoi pas ?

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CPH3	Sinophone	4	SR / NR	NR	Qu'elle vient d'aller a l'hopital
CPH3	Sinophone	5	geographique	f	France je crois
CPH4	Anglophone	1	personnalité	+	Je peux dire que cette personne est ? elle a beaucoup d'opinion
CPH4	Anglophone	1	contenu	0	elle ne connaissait pas le president
CPH4	Anglophone	2	compétence	-	il me semble qu'elle n'est pas si competence , parce que mais elle bien qu'elle ait beaucoup d'opinion mais a mon avis il faut conna"tre le president pour etre competent
CPH4	Anglophone	3	amitié	+	Oui peut-etre (?) je respecte le fait qu'elle a beaucoup d'opinions, elle a un avis un peu positif envers la vie
CPH4	Anglophone	4	formel	-	A quelqu'un qui est peut-etre un camarade, puis le contexte je le trouve un peu professionnel , c'est un cadre professionnel.
CPH4	Anglophone	5	geographique	f	Vient de la France
CPH4	Anglophone	5	accent	0	je n'arrive pas a distinguer l'accent
CXY1	Anglophone	1	SR / NR	NR	Je ne sais pas
CXY1	Anglophone	2	compétence	+	Il me semble oui
CXY1	Anglophone	3	amitié	-	Je pense peut-etre non
CXY1	Anglophone	3	personnalité	-	Il me semble qu'elle azze stressee
CXY1	Anglophone	4	formel	0	Il y a un client quelle parle avec
CXY1	Anglophone	5	geographique	f	France
CXY2	Sinophone	1	personnalité	+	C'est pour dire de caractere de cette personne ? Alors elle a son opinion sur cette personne, cette personne comme le president d'une association oui

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CXY2	Sinophone	1	contenu	0	president d'une association
CXY2	Sinophone	2	compétence	+	Oui, bien sûr
CXY2	Sinophone	3	amitié	+	Oui peut-etre
CXY2	Sinophone	4	contenu	0	elle parle d'un president d'association
CXY2	Sinophone	5	contenu	0	peut-etre elle travaille dans la meme association
CXY3	Sinophone	1	compétence	-	Elle est un peu incompetente, incompetitive
CXY3	Sinophone	2	compétence	-	notament non
CXY3	Sinophone	3	amitié	0	peut-etre ca depend des situations
CXY3	Sinophone	4	formel	-	C'est peut-etre un collegue (?) un contexte sur leur patron
CXY3	Sinophone	5	geographique	f	France ou quelques villes speciales
CXY4	Anglophone	1	SR / NR	NR	Je sais pas vraiment
CXY4	Anglophone	2	compétence	0	un peu, pas tres competent mais un peu
CXY4	Anglophone	3	amitié	0	ca depend des situations
CXY4	Anglophone	4	SR / NR	NR	Elle parle de travail et situations c'est tout
CXY4	Anglophone	5	SR / NR	NR	Je comprends pas, je sais pas
DH1	Anglophone	1	personnalité	-	Quelqu'un qui est tres rigide
DH1	Anglophone	1	contenu	0	elle veut commenter bien sur le president de l'association
DH1	Anglophone	1	personnalité	-	Elle a l'air quand-meme d'etre tres rigide, neutre je trouve
DH1	Anglophone	2	compétence	-	Je pensais oui au debut mais apres, au milieu elle parlait d'une situation delicate
DH1	Anglophone	3	amitié	-	Je crois que non, parce que je n'aime pas trop parler de travailler, de faire des critiques aux autres

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
DH1	Anglophone	4	formel	0	Review de sort critique
DH2	Sinophone	1	profession	j	Une personne qui travaille dans la presse
DH2	Sinophone	1	contenu	0	Qu'elle a presente quelque chose sur un article
DH2	Sinophone	2	compétence	-	Je crois que peut-etre mais tres capable
DH2	Sinophone	3	amitié	-	je le crois pas
DH2	Sinophone	4	formel	0	a son superieur a elle , le directeur de sa presse
DH2	Sinophone	5	geographique	f	francaise
DH2	Sinophone	5	accent	0	je n'arrive pas a distinguer l'accent
DH3	Sinophone	1	profession	p	col blanc il travaille dans une entreprise maintenant face a un probleme
DH3	Sinophone	1	contenu	0	pas d'informations sur le president
DH3	Sinophone	2	compétence	-	Moyen, pas trop, peut-etre elle a pense beaucoup de choses, mais pas tres clair
DH3	Sinophone	3	amitié	-	qu'elqu'un qui est dans la haute societe, cest-a-dire qui est riche qui possede une societe je pense pas, je cherche quel- qu'un qui est agreable, pas trop presse
DH3	Sinophone	4	informel	0	apres le travail, rentre chez lui et parle avec l'un de ses amis
DH3	Sinophone	5	profession	e	c'est un prof
DH3	Sinophone	5	geographique	a	vient de l'Allemagne
DH4	Anglophone	1	personnalité	+	Je pense qu'elle est tres serieuse, elle est motivee, et tres se- rieuse a propos de son travail

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
DH4	Anglophone	2	compétence	+	Elle est tres competente dans son travail parce qu'elle est tres serieuse. Elle est stricte, Elle est tres stressee, honette et directe
DH4	Anglophone	3	amitié	-	Pas du tout tres serieuse pour moi
DH4	Anglophone	4	profession	po	politicienne, une personne qui est tres elevee dans une association
DH4	Anglophone	5	geographique	f	France peut-etre Paris
JK1	Sinophone	1	SR / NR	NR	C'est un peu complique
JK1	Sinophone	2	compétence	+	Oui
JK1	Sinophone	3	amitié	-	Oui c'est assez complique, peut-etre
JK1	Sinophone	3	personnalité	-	c'est un peu complique cette femme
JK1	Sinophone	4	informel	0	Elle est en train de discuter avec son ami ou collegue
JK1	Sinophone	5	geographique	po	quelques pays occidentaux
JK1	Sinophone	5	profession	0	le metier je ne suis pas sûre
JK2	Sinophone	1	geographique	f	Elle est une francaise
JK2	Sinophone	1	personnalité	-	je pense qu'elle hesite un peu
JK2	Sinophone	2	profession	e	je pense quelle est un professeur de francais
JK2	Sinophone	3	amitié	+	oui
JK2	Sinophone	4	informel	0	un ami ou une amie peut-etre
JK2	Sinophone	5	geographique	f	De la France
JK2	Sinophone	5	accent	0	je ne peux pas distinguer les accents
JK3	Anglophone	1	contenu	0	Elle parle d'un travail dans la region. Elle parle de l'hopital de l'ecoute du president

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
JK3	Anglophone	2	compétence	+	oui oui
JK3	Anglophone	3	amitié	+	oui
JK3	Anglophone	4	formel	0	peut-etre un chef, un interview ou travail
JK3	Anglophone	5	geographique	f	France
JK4	Anglophone	1	contenu	0	Elle travaille peut-etre a l'hopital
JK4	Anglophone	2	SR / NR	NR	Je ne sais pas
JK4	Anglophone	3	amitié	+	Oui, pourquoi pas
JK4	Anglophone	4	formel	0	je pense quelle parle sur son boss chef
JK4	Anglophone	5	geographique	f	La France
LF1	Anglophone	1	âge	j	Une jeune
LF1	Anglophone	1	sexe	0	Une jeune femme
LF1	Anglophone	1	contenu	0	Une jeune femme qui parle a propos d'une presidente d'association
LF1	Anglophone	2	compétence	+	Oui elle me semble competente dans son travail
LF1	Anglophone	3	amitié	+	pourquoi pas
LF1	Anglophone	4	formel	0	Il suppose qu'elle parle peut-etre a quelqu'un qui fait une interview, un journaliste, peut-etre juste un ami
LF1	Anglophone	5	geographique	f	De France
LF2	Sinophone	1	sexe	0	C'est une femme qui parle peut-etre sur quelque chose peut-etre sur les problemes
LF2	Sinophone	2	compétence	+	Oui je pense que c'est une personne competente, elle explique probleme tres intelligente, je pense que c'est peut-etre un probleme difficile, mais elle explique bien

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LF2	Sinophone	3	voix	-	elle ne parle tres vite, mais elle explique le probleme
LF2	Sinophone	3	style	1	Dans un une facon formel
LF2	Sinophone	4	formel	-	apres le meeting
LF2	Sinophone	5	geographique	f	Elle parle bien le francais, peut-etre elle vient de la France
LF3	Sinophone	1	sexe	0	C'est une femme
LF3	Sinophone	1	style	1	C'est une femme qui parle de maniere tres formelle
LF3	Sinophone	1	voix	-	Par contre qui n'as pa beaucoup de sentiment quand elle parle , quand elle parle j'ai l'impression qu'elle est en train de lire
LF3	Sinophone	2	compétence	-	Non pas du tout parce que quand elle parle elle n'as pas beau- coup de sentiment pour ca semble qu'elle n'a rien compris de ce qu'elle a parle
LF3	Sinophone	3	amitié	-	Non parce qu'elle parle d'une maniere tres formelle tres bu- rocratique
LF3	Sinophone	4	formel	0	Une situation assez professionnelle et meme c'est comme dans la tele
LF3	Sinophone	5	profession	s	Je pense qui c'est une secretaire
LF4	Anglophone	1	profession	0	j'imagine qu'elle est professionnelle, qu'elle travaille
LF4	Anglophone	1	niveau de langue	+	elle a un bon niveau de langue
LF4	Anglophone	1	âge	t	elle a peut-etre 30 ans
LF4	Anglophone	2	compétence	+	oui ca l'air
LF4	Anglophone	3	amitié	0	un petit peu serieuse pour moi, mais sinon, pourquoi pas
LF4	Anglophone	3	personnalité	-	serieuse

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LF4	Anglophone	4	formel	0	c'est le boulot, c'est peut-etre dans une conversation telephonique
LF4	Anglophone	5	geographique	f	Elle est francaise a mon avis
RC1	Sinophone	1	profession	j	Je pense qui c'est un journaliste, quelqu'un qui travaille a la tele
RC1	Sinophone	2	SR / NR	NR	Je ne sais pas c'est pas clair pour moi
RC1	Sinophone	3	amitié	-	Non elle n'est pas sympa ou dynamique
RC1	Sinophone	3	personnalité	-	pas sympa ou dynamique
RC1	Sinophone	4	formel	0	Je pense qu'elle parle comme a son client ou au publique.
RC1	Sinophone	5	geographique	n	c'est une francaise
RC2	Sinophone	1	personnalité	-	cette dame elle est un peu stricte
RC2	Sinophone	1	contenu	0	elle a pose beaucoup de questions sur cette association
RC2	Sinophone	2	compétence	+	oui je pense qu'elle a les logiques de faire des choses. Elle peut ranger les choses bien
RC2	Sinophone	3	amitié	+	peut-etre parce qu'elle a pose des questions . Elle a reflechi. Peut-etre oui je peux
RC2	Sinophone	4	formel	0	parle a un employe de cette association
RC2	Sinophone	5	SR / NR	NR	Je ne sais pas cette question
RC3	Anglophone	1	contenu	0	Elle est une presidente parce qu'elle a dit peut-etre
RC3	Anglophone	2	compétence	+	oui oui
RC3	Anglophone	3	amitié	+	oui oui peut-etre
RC3	Anglophone	4	formel	0	Interview
RC3	Anglophone	5	SR / NR	NR	de l'universite francais

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
RC4	Anglophone	1	profession	p	Je crois qu'elle est une experte et on lui demande des questions
RC4	Anglophone	2	compétence	+	oui
RC4	Anglophone	3	amitié	0	je sais pas
RC4	Anglophone	4	formel	0	je pense que c'est une interview
RC4	Anglophone	5	géographique	n	elle est française
RM1	Sinophone	1	sexe	0	Elle est une femme
RM1	Sinophone	1	profession	p	Elle est une femme qui travaille dans une entreprise
RM1	Sinophone	1	contenu	0	Mais elle ne connaît pas le président de cette association
RM1	Sinophone	2	compétence	-	Elle n'est pas très compétente dans son travail parce qu'il y a des problèmes
RM1	Sinophone	3	amitié	0	non je ne peux pas être amie avec quelqu'un comme ça.
RM1	Sinophone	3	personnalité	-	cette dame est très sérieuse
RM1	Sinophone	4	SR / NR	NR	C'est une dame d'association je trouve ça
RM1	Sinophone	5	géographique	e	Je trouve que cette personne est une étrangère, elle vient d'un autre pays
RM2	Anglophone	1	contenu	0	elle a répondu des questions
RM2	Anglophone	1	âge	j	elle est jeune
RM2	Anglophone	1	profession	0	elle aussi travaille
RM2	Anglophone	2	compétence	+	oui
RM2	Anglophone	3	amitié	+	oui
RM2	Anglophone	4	contenu	0	je pense qu'elle était à l'hôpital

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
RM2	Anglophone	4	formel	0	Je pense qu'elle a repondre a des questions peut-etre de son patron
RM2	Anglophone	5	SR / NR	SR	NULL
RM3	Anglophone	1	personnalité	-	elle n'est pas vraiment interessante
RM3	Anglophone	1	compétence	+	elle semble intelligente
RM3	Anglophone	2	compétence	+	oui je pense
RM3	Anglophone	3	amitié	-	non pas moi
RM3	Anglophone	4	formel	0	a son travail, les personnes qui travaillent ensemble
RM3	Anglophone	5	geographique	f	elle vient de la France
RM3	Anglophone	5	accent	s	peut etre du sud de la France parce qu'elle prononce toutes les conversations
RM4	Sinophone	1	etat d esprit	-	elle est peut etre decu
RM4	Sinophone	2	compétence	+	oui un peu
RM4	Sinophone	3	amitié	-	non non
RM4	Sinophone	4	SR / NR	NR	je sais pas
RM4	Sinophone	5	geographique	f	elle vient d'une ville
RM4	Sinophone	5	contenu	0	elle travaille a l'hopital
WZZ1	Anglophone	1	SR / NR	NR	Je ne sais pas
WZZ1	Anglophone	2	compétence	-	non
WZZ1	Anglophone	3	amitié	+	oui
WZZ1	Anglophone	4	contenu	0	c'est une dame de association
WZZ1	Anglophone	5	SR / NR	NR	C'est comme un hôpital missionnaire

Table J.1 : Apprenants formel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WZZ2	Sinophone	1	personnalité	+	Tranquille et patiente
WZZ2	Sinophone	2	SR / NR	NR	Je sais pas
WZZ2	Sinophone	3	SR / NR	NR	Je sais pas
WZZ2	Sinophone	4	contenu	0	C'est quelque chose sur une association
WZZ2	Sinophone	5	SR / NR	NR	Je je sais pas
WZZ3	Anglophone	1	contenu	0	Elle dit quelques phrases
WZZ3	Anglophone	1	personnalité	+	Elle est sympa
WZZ3	Anglophone	2	compétence	+	Oui
WZZ3	Anglophone	3	amitié	+	Oui
WZZ3	Anglophone	4	contenu	0	un president je sais pas
WZZ3	Anglophone	5	geographique	f	France
WZZ4	Sinophone	1	contenu	0	je pense que c'est le president
WZZ4	Sinophone	1	profession	j	la damme elle est journaliste
WZZ4	Sinophone	2	compétence	+	oui
WZZ4	Sinophone	3	amitié	+	oui
WZZ4	Sinophone	4	contenu	0	un president je ne sais pas

Table J.1 : Apprenants formel

TABLE J.2: Apprenants informel.

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ALPM1	Anglophone	1	style	0	elle parle le fran lcais de jeunes

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ALPM1	Anglophone	2	compétence	-	non , peut être pas
ALPM1	Anglophone	3	amitié	+	oui
ALPM1	Anglophone	4	informel	0	elle parle avec un ami
ALPM1	Anglophone	5	géographique	f	La France
ALPM2	Anglophone	1	sexe	0	C'est une fille
ALPM2	Anglophone	1	nationalité	f	elle est française
ALPM2	Anglophone	2	compétence	+	oui peut-être
ALPM2	Anglophone	3	amitié	+	oui
ALPM2	Anglophone	4	âge	jj	elle est très jeune
ALPM2	Anglophone	4	informel	0	elle parle avec un ami
ALPM2	Anglophone	5	géographique	f	France
ALPM3	Sinophone	1	avis	-	j'aime pas trop cette personne
ALPM3	Sinophone	1	personnalité	-	Elle est pas très contente et toujours est comme se plaindre ? Elle est pas très sympa
ALPM3	Sinophone	2	compétence	0	ça dépend du travail qu'elle fait
ALPM3	Sinophone	3	amitié	-	peut être oui mais quand j'ai entendu elle parle j'aime pas elle est pas très sympa
ALPM3	Sinophone	3	style	0	quand elle parle comme ça c'est juste avec sa famille ou comme vous avez dit c'est amoureux
ALPM3	Sinophone	4	informel	0	je pense c'est avec des familles parce que c'est je pense quand elle parle c'est très naturellement. Avec sa famille je pense
ALPM3	Sinophone	5	géographique	f	La France
ALPM3	Sinophone	1	état d'esprit	-	elle est pas contente

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ALPM4	Sinophone	1	SR / NR	NR	je ne sais pas
ALPM4	Sinophone	2	compétence	0	je pense que c'est peut-être
ALPM4	Sinophone	3	amitié	-	non non
ALPM4	Sinophone	4	informel	0	elle parle avec son petit copain
ALPM4	Sinophone	5	SR / NR	NR	je ne sais pas
AM1	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
AM1	Sinophone	1	personnalité	-	elle est un peu ralêuse, son humour n'est pas bon d'après moi. lca l'air qu'elle est une femme difficile
AM1	Sinophone	2	SR / NR	NR	je ne sais pas
AM1	Sinophone	3	amitié	-	non
AM1	Sinophone	4	informel	0	elle parle de sa famille, c'est pour parler de ses amis de sa famille
AM1	Sinophone	4	style	0	c'est pas polituque ou la tele
AM1	Sinophone	5	SR / NR	NR	je sais pas
AM2	Anglophone	1	sexe	0	elle est une femme
AM2	Anglophone	1	nationalite	f	elle parle franlcais c'est la langue maternelle je pense
AM2	Anglophone	1	personnalité	+	elle est gentille sa voix est gentille
AM2	Anglophone	1	voix	-	(voix) pas très fort
AM2	Anglophone	2	compétence	+	oui
AM2	Anglophone	2	personnalité	+	elles est confidente en soi même
AM2	Anglophone	3	amitié	-	non
AM2	Anglophone	4	informel	0	j'ai imagine qu'elle parle à un enfant pendant le conversation

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
AM2	Anglophone	5	géographique	f	De France ? Du nord peut-être
AM3	Anglophone	1	contenu	0	c'est quelque chose derrière la voiture
AM3	Anglophone	2	compétence	0	pour moi je sais pas
AM3	Anglophone	2	personnalité	+	elle est sympa elle parle directement ce qu'elle pense
AM3	Anglophone	3	amitié	+	oui parce que premièrement c'est une femme
AM3	Anglophone	3	personnalité	+	elle a parlé franchement . C'était plus franche e comme propre au tempérament ?
AM3	Anglophone	3	style	0	c'est plus le langage des amis non ?
AM3	Anglophone	4	informel	0	c'est une amie, c'est peut-être qu'elle travaille avec quelqu'un qu'elle connaît bien
AM3	Anglophone	5	géographique	f	Dans le nord ou en France
AM3	Anglophone	5	accent	0	moi je n'entend pas d'accent encore
AM4	Sinophone	1	sexe	0	c'est une fille
AM4	Sinophone	1	personnalité	-	une petit peut arrogante
AM4	Sinophone	1	style	0	c'est toujours avec les un accent inégal on peut dire (...) c'est toujours une phrase pas vraiment impoli, quoi. C'est pas très gentil
AM4	Sinophone	2	compétence	-	non je pense pas c'est la caractère
AM4	Sinophone	3	amitié	0	3ca va moyen moyen (...) 3ca peut être ami, mais juste une amie normale mais pas vraiment une amie qui ouvre le cœur
AM4	Sinophone	4	informel	0	dans un rdv (...) un rdv pour une conversation
AM4	Sinophone	5	SR / NR	NR	c'est peut être une famille. Je peux pas dire d'où vient cette personne

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CA1	Anglophone	1	style	0	je pense qu'elle parle très familier
CA1	Anglophone	1	contenu	0	elle demande beaucoup de questions
CA1	Anglophone	2	compétence	+	oui je pense
CA1	Anglophone	3	amitié	+	oui
CA1	Anglophone	4	informel	0	je pense qu'elle parle avec une amie
CA1	Anglophone	5	SR / NR	NR	je ne sais pas
CA2	Anglophone	1	sexe	0	c'est une femme qui parle avec son enfant, donne des consignes
CA2	Anglophone	1	maternite	0	femme qui parle avec son enfant
CA2	Anglophone	2	compétence	+	oui
CA2	Anglophone	3	compétence	0	je ne sais pas
CA2	Anglophone	4	informel	0	c'est une femme qui parle avec son enfant, le demander à faire quelque chose, le conseiller
CA2	Anglophone	5	SR / NR	NR	je ne sais pas
CA3	Sinophone	1	personnalité	-	Elle semble moque de quelqu'un. Elle n'est pas gentille
CA3	Sinophone	1	profession	v	elle semble une vendeuse de magasin
CA3	Sinophone	2	compétence	-	non je pense pas
CA3	Sinophone	3	amitié	-	non j'aime pas les gens pas gentils et qui moque de quelqu'un pauvre
CA3	Sinophone	4	informel	0	je pense que c'est un client elle raconte l'histoire de son client à ses amis
CA3	Sinophone	5	geographique	f	France mais je ne sais pas de quel region
CA4	Sinophone	1	maternite	0	je pense que c'est une mère de quelques enfants

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CA4	Sinophone	1	personnalité	-	elle est un peu stricte
CA4	Sinophone	1	âge	t	je pense qu'elle a trentaine trente age
CA4	Sinophone	2	compétence	+	oui, je trouve très competente parce qu'elle est un peu stricte pour ses enfants
CA4	Sinophone	3	personnalité	+	mon ami doit être honnête et sympathique donc la plupart de mes amis sont très gentils. Je pense que honnêt est plus important, puis gentil et aimable.
CA4	Sinophone	3	amitié	+	oui
CA4	Sinophone	4	informel	0	je pense qu'elle parle avec son enfant qui a mal joue quelque chose, donc elle lui enseigne
CA4	Sinophone	5	accent	0	je ne sais pas distinguer l'accent regionale mais elle parle bien
CB1	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
CB1	Sinophone	1	profession	v	elle est une caissière ?
CB1	Sinophone	1	âge	tq	elle a moyen age, 30 40 ans pas très agee, pas très jeune
CB1	Sinophone	1	personnalité	-	elle parle d'une fa l con pas très actif positif. C'est une femme ordinaire, pas très speciale
CB1	Sinophone	2	compétence	-	non je crois pas
CB1	Sinophone	3	amitié	-	non
CB1	Sinophone	4	informel	0	son collègue
CB1	Sinophone	5	nationalite	f	elle est fran5caise
CB2	Sinophone	1	nationalite	f	elle parle fran l cais
CB2	Sinophone	1	accent	0	sans accent
CB2	Sinophone	1	personnalité	+	je trouve quelqu'un de vraiment très sympa

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CB2	Sinophone	2	compétence	+	je crois oui
CB2	Sinophone	3	amitié	+	oui je pense, je trouve c'est une personne gentille qui aime son travail
CB2	Sinophone	4	formel	-	je crois que c'est son travail, donc c'est son collègue, demande quelque chose à son collègue
CB2	Sinophone	5	géographique	f	France
CB2	Sinophone	5	accent	0	elle n'a pas d'accent
CB3	Anglophone	1	personnalité	0	normale comme une autre personne
CB3	Anglophone	2	compétence	+	oui
CB3	Anglophone	3	amitié	-	peut être pas
CB3	Anglophone	4	SR / NR	NR	je ne sais pas
CB3	Anglophone	5	géographique	v	une ville mais pas la campagne
CB4	Anglophone	1	style	0	elle parle avec un ami, elle est très familière
CB4	Anglophone	1	état d'esprit	-	elle n'était pas super heureuse
CB4	Anglophone	2	compétence	+	oui elle est assez compétente
CB4	Anglophone	3	amitié	+	oui c'est possible
CB4	Anglophone	4	informel	+	à un pote quelq'un avec qui elle est très familière
CB4	Anglophone	5	géographique	f	de France
EP1	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
EP1	Sinophone	1	personnalité	+	qui n'est pas très timide mais ni pas très bavarde elle est gen- tille, un caractère doux
EP1	Sinophone	1	scolarité	+	bien éduquée d'après moi
EP1	Sinophone	2	SR / NR	NR	je ne sais pas

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
EP1	Sinophone	3	SR / NR	NR	difficile à juger mais je pense qu'elle est gentille
EP1	Sinophone	4	SR / NR	NR	je comprends rien
EP1	Sinophone	5	géographique	m	de Marseille ou sud de la France
EP2	Sinophone	1	SR / NR	NR	je ne sais pas
EP2	Sinophone	2	profession	c	c'est une caissière
EP2	Sinophone	3	amitié	+	oui
EP2	Sinophone	4	formel	-	à son ami à son client si elle est caissière
EP2	Sinophone	5	nationalité	f	française
IB1	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
IB1	Sinophone	1	âge	j	un peu jeune
IB1	Sinophone	1	voix	-	son ton est un peu indifférent
IB1	Sinophone	2	compétence	-	non
IB1	Sinophone	3	amitié	-	non
IB1	Sinophone	4	contenu	0	il a dit qu'il y a des difficultés sur la télé
IB1	Sinophone	4	état d'esprit	-	cette fille n'est pas très contente sur
IB1	Sinophone	5	géographique	f	De France
IB2	Sinophone	1	état d'esprit	-	elle n'est pas très contente
IB2	Sinophone	1	contenu	0	elle a dit qu'il faisait chaud
IB2	Sinophone	2	compétence	-	non
IB2	Sinophone	3	amitié	-	je ne pense pas
IB2	Sinophone	4	contenu	0	il fait chaud c'est tout
IB2	Sinophone	5	SR / NR	NR	je ne sais pas

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
IB3	Anglophone	1	contenu	0	elle est en train de parler avec quelqu'un au telephone
IB3	Anglophone	2	compétence	+	je pense qu'elle est competente
IB3	Anglophone	3	amitié	+	oui
IB3	Anglophone	3	personnalité	+	elle ressemble qui est gentil mais qui peut être nerveux. Elle semble à quelqu'un qui peut contrôler ses émotions
IB3	Anglophone	4	informel	0	avec son meilleur ami
IB3	Anglophone	4	style	0	c'est pas du langage formel, c'est plus casual
IB3	Anglophone	5	géographique	f	centre de la France ou le sud
IB3	Anglophone	5	style	0	pas vraiment comme quelqu'un qui est aristocrate et qui fait les liaisons qui a un différent accent
IB4	Anglophone	1	contenu	0	elle parle de choses différentes de sujets différents
IB4	Anglophone	1	sexe	0	elle est une femme
IB4	Anglophone	2	compétence	+	oui
IB4	Anglophone	3	amitié	+	je pense que oui
IB4	Anglophone	4	informel	0	elle raconte une histoire ou quelque chose qui est passée à une amie
IB4	Anglophone	5	géographique	f	France
JW2	Sinophone	1	profession	v	je pense que cette personne peut-être travaille dans un magasin
JW2	Sinophone	2	compétence	-	peut-être non
JW2	Sinophone	3	personnalité	-	cette personne n'est pas très sympa ... il semble qu'elle n'est pas très patiente
JW2	Sinophone	3	amitié	-	non

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
JW2	Sinophone	4	formel	-	aux consommateur ou les personnes qui vont acheter quelque chose dans ce magasin
JW2	Sinophone	5	géographique	ff	France
JW3	Anglophone	1	personnalité	+	elle est poli et patiente
JW3	Anglophone	2	compétence	+	oui elle donne des bonnes informations
JW3	Anglophone	3	amitié	+	oui elle est très sympa
JW3	Anglophone	4	formel	0	elle parle avec quelqu'un qui a besoin de quelque chose
JW3	Anglophone	5	géographique	f	pays qui parle français
JW3	Anglophone	5	nationalité	f	elle est française
JW4	Anglophone	1	personnalité	+	elles est sympa
JW4	Anglophone	1	sexe	0	elle est femme
JW4	Anglophone	2	compétence	+	oui elle a de confiance dans ses paroles
JW4	Anglophone	3	amitié	+	oui elle semble très gentille
JW4	Anglophone	4	formel	0	au téléphone avec une personne qui a besoin d'aide
JW4	Anglophone	5	nationalité	f	pas sûr que sa langue maternelle est le français
JW4	Anglophone	5	géographique	pa	pays Anglophone
LTM1	Sinophone	1	sexe	0	c'est une femme
LTM1	Sinophone	1	âge	v	elle a l'âge d'environ vingtaine
LTM1	Sinophone	1	personnalité	+	elle est un peu exigeante ... elle doit être une personne bien cultivée ou maline
LTM1	Sinophone	1	accent	0	elle n'a pas très grand accent

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LTM1	Sinophone	2	compétence	+	généralement je pense qu'elle est compétente ... du coup il me semble qu'elle n'est pas très sympathique pas très souriante, un peu raisonnable
LTM1	Sinophone	3	amitié	+	oui mais pas très proche
LTM1	Sinophone	4	informel	0	elle parle avec l'un de ces amis ou la famille
LTM1	Sinophone	4	style	0	elle ne parle pas de la manière formelle c'est très orale
LTM1	Sinophone	5	géographique	nf	je crois qu'elle est parisienne ou du nord
LTM1	Sinophone	5	personnalité	-	elle est un peu indifférente
LTM2	Sinophone	1	nationalité	f	c'est une française
LTM2	Sinophone	1	accent	f	son accent est bien français
LTM2	Sinophone	1	état d'esprit	-	elle n'est pas très contente, elle n'est pas très motivée
LTM2	Sinophone	2	compétence	0	je peux pas dire mais elle n'est pas très motivée pour le travail
LTM2	Sinophone	3	amitié	-	je ne suis pas vraiment sûr
LTM2	Sinophone	4	informel	0	avec un ami ou quelqu'un de proche
LTM2	Sinophone	4	style	0	elle parle c'était très familier
LTM2	Sinophone	5	géographique	fp	une parisienne
LTM3	Anglophone	1	sexe	0	c'est une femme
LTM3	Anglophone	1	âge	v	pas très âgée, même âge que moi 25 ans
LTM3	Anglophone	1	style	0	elle parle à un ami
LTM3	Anglophone	2	compétence	0	je ne sais pas parce que c'est pas le langage utilisé au bureau, elle parle avec des mots argots
LTM3	Anglophone	3	amitié	0	je ne suis pas sûre, peut-être parce que j'ai entendu les mêmes mots avec mon copain ils parlent un peu pareil

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LTM3	Anglophone	4	informel	0	elle parle à un ami
LTM3	Anglophone	5	géographique	f	France
LTM4	Anglophone	1	profession	c	elle est une caissière
LTM4	Anglophone	1	sexe	0	c'est une femme
LTM4	Anglophone	1	âge	j	assez jeune
LTM4	Anglophone	2	compétence	-	non pas vraiment
LTM4	Anglophone	2	personnalité	-	elle a pas l'air très sympa, c'est pas très gentil
LTM4	Anglophone	3	amitié	0	non pas vraiment à propos de son caractère
LTM4	Anglophone	4	profession	v	elle est un travailleur dans un magasin
LTM4	Anglophone	5	géographique	f	France
SC1	Sinophone	1	état d'esprit	-	elle n'est pas très contente
SC1	Sinophone	1	style	0	elle parle assez informel
SC1	Sinophone	1	contenu	0	elle parle d'un appartement
SC1	Sinophone	2	compétence	-	non je pense non
SC1	Sinophone	3	amitié	-	je dirais non
SC1	Sinophone	4	informel	0	c'est pas un contexte très formel
SC1	Sinophone	5	SR / NR	SR	NULL
SC3	Anglophone	1	âge	j	c'est une jeune fille
SC3	Anglophone	1	style	0	parle naturellement de manière informelle. C'est plutôt des énoncés spontanés je dirai
SC3	Anglophone	2	compétence	+	ouais ouais
SC3	Anglophone	3	amitié	+	oui

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
SC3	Anglophone	4	informel	0	elle parle avec des amis des potes avec des proches
SC3	Anglophone	5	nationalite	f	elle est fran5caise
SC4	Anglophone	1	sexe	0	elle est une femme
SC4	Anglophone	1	âge	v	je dirais elle a 20 ans 25 ans
SC4	Anglophone	2	compétence	+	oui
SC4	Anglophone	3	amitié	+	oui je pense
SC4	Anglophone	4	formel	0	pas un ami, un étranger
SC4	Anglophone	5	geographique	f	La France
TB1	Sinophone	1	personnalité	+	gentille, positive
TB1	Sinophone	2	compétence	-	non
TB1	Sinophone	3	amitié	-	non
TB1	Sinophone	4	informel	0	le copain ?
TB1	Sinophone	5	SR / NR	NR	dans la classe, la campagne, e,treprise
TB2	Sinophone	1	voix	+	femme qui parle lentement doucement
TB2	Sinophone	2	compétence	0	non
TB2	Sinophone	3	amitié	0	non
TB2	Sinophone	4	formel	-	elle parle à ses clients dans un magasin ?
TB2	Sinophone	5	SR / NR	NR	je sais pas
TB3	Anglophone	1	âge	vt	jeune femme entre 20-30 ans
TB3	Anglophone	1	style	1	parle d'une manière éduquée, parle bien
TB3	Anglophone	2	compétence	+	elle semble compétente
TB3	Anglophone	3	amitié	+	oui pourquoi pas ?

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
TB3	Anglophone	4	contenu	0	il y a quelqu'un derrière la caisse
TB3	Anglophone	5	géographique	f	de la France mais je sais pas d'où
TB4	Anglophone	1	sexe	0	c'est une femme
TB4	Anglophone	1	contenu	0	elle a dit beaucoup des choses qui ne sont pas de la même conversation
TB4	Anglophone	2	compétence	+	oui
TB4	Anglophone	3	amitié	+	oui
TB4	Anglophone	4	informel	0	quelqu'un quelle connaît bien
TB4	Anglophone	5	géographique	f	France
WJY1	Anglophone	1	sexe	0	c'est une femme
WJY1	Anglophone	1	nationalité	f	elle est très française
WJY1	Anglophone	2	compétence	+	oui peut-être
WJY1	Anglophone	3	amitié	-	je pense pas
WJY1	Anglophone	3	personnalité	-	elle est un peu méchante, pas méchante mais sarcastique
WJY1	Anglophone	4	informel	0	elle parle avec quelqu'un qu'elle connaît
WJY1	Anglophone	5	géographique	f	en France
WJY2	Anglophone	1	accent	0	je pense qu'elle a un accent
WJY2	Anglophone	1	style	0	elle vient peut être d'une banlieue
WJY2	Anglophone	2	compétence	+	je pense que oui
WJY2	Anglophone	3	amitié	+	oui je pense avec son accent je pense que ça décrit un peu sa personnalité
WJY2	Anglophone	3	personnalité	+	je pense que c'est quelqu'un qui dit ce qu'elle pense

Table J.2 : Apprenants informel

Sujet	Origine	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WJY2	Anglophone	4	informel	0	un ami ou une connaissance
WJY2	Anglophone	5	géographique	b	Du comment ? Du pays ou région en France. A mon avis, je pense qu'elle est française mais je pense qu'elle vient comme j'ai dit tout-à-l'heure, je pense qu'elle vient d'un comme elle parle ça représente sa classe sociale peut-être elle vient d'une banlieue, elle utilise beaucoup sa langue comme elle parle "tu vas pas faire ça euh ?" Avec langue de la rue. Elle parle un peu comme ça
WJY3	Sinophone	1	personnalité	-	elle est pas très patiente, après un peu indifférente
WJY3	Sinophone	2	compétence	-	non je pense pas
WJY3	Sinophone	2	profession	c	je pense qu'elle travaille comme caissière et elle est pas très patiente, pour le caissier il doit être sympathique
WJY3	Sinophone	3	amitié	0	je veux pas elle est pas sympathique pas positif je crois
WJY3	Sinophone	4	formel	-	parle à un collègue c'est pendant le travail
WJY3	Sinophone	5	SR / NR	NR	je sais pas
WJY4	Sinophone	1	personnalité	-	elle est un peu froide, très sérieuse
WJY4	Sinophone	2	compétence	+	je crois oui ... mais elle n'est pas très sympa
WJY4	Sinophone	3	amitié	0	je sais pas du tout peut être
WJY4	Sinophone	4	formel	-	je crois elle parle avec un client
WJY4	Sinophone	4	profession	al	elle travaille dans une agence de logement
WJY4	Sinophone	5	géographique	fs	elle vient du sud de la France
WJY4	Sinophone	5	accent	0	elle a un petit accent mais je sais pas d'où

Table J.2 : Apprenants informel

Annexe K

Catégories évoquées par les natifs lors du test de réaction subjective

ix

TABLE K.1: Natif formel.

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
AGMOF1	1	age	j	elle est jeune
AGMOF1	1	etat d esprit	-	elle est stressee a la fin
AGMOF1	1	contenu	0	elle decrit differents scenes de la vie
AGMOF1	2	style	+	elle a um langage vraiment elaboree
AGMOF1	2	social	+	elle a une situaton sociale plutot aisee
AGMOF1	2	competence	0	j en ai pas la moindre idee

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
AGMOF1	3	amitie	-	je ne pense pas
AGMOF1	3	personalite	-	elle semble un peu trop serieuse, stressante et stressee
AGMOF1	4	formel	0	conversation qu on va avoir avec um journaliste, ou alors quelqu um du voisinage mais qu on connait pas
AGMOF1	5	geographique	pv	petite ville de Province
AGMOF2	1	personalite	-	pas tres expressive
AGMOF2	1	voix	-	voix monocorde
AGMOF2	1	style	+	elle s exprime plutot bien pas mal de vocabulaire
AGMOF2	2	competence	0	je ne connait pas son travail si elle est journaliste c est peut etre pas percutant mais elle s exprime quand meme bien
AGMOF2	3	amitie	0	on peu pas savoir si on peut etre des amis sans savoir sa personalite
AGMOF2	4	formel	0	interview
AGMOF2	5	geographique	f	Elle vient de France
AGMOM1	1	sexe	0	elle est une femme alors une femme oui
AGMOM1	1	contenu	0	elle se pose des questions, elle commente des choses qu elle a vu ou lu
AGMOM1	1	voix	+	c est une voix relativement douce
AGMOM1	1	age	tq	30 40 ans
AGMOM1	2	competence	+	oui tout simplement dans le sens ou elle se pose des questions
AGMOM1	3	amitie	+	oui etant donne que je n ai pas de prejuges
AGMOM1	4	formel	-	um ami mais quel aun d intime parce que son ton est relativement froid
AGMOM1	5	geographique	u	urbaine dans les grandes agglomerations francaises
AGMOM2	1	personalite	-	elle est um peu confuse, elle sait pas trop ce qu elle pense et ce qu elle ressent

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
AGMOM2	2	voix	+	voix plutot assuree
AGMOM2	2	competence	0	je peux pqs repondre a cette question
AGMOM2	3	amitie	+	oui elle a une voix qui apporte de la confiance
AGMOM2	4	informel	0	parle a une amie
AGMOM2	5	geographique	f	elle vient de France
COLE1	1	sexe	0	elle est une femme alors une femme oui
COLE1	1	age	j	elle est plutot jeune
COLE1	1	contenu	0	elle connait quelq um qui travaille a hopital
COLE1	2	personalite	+	elle s exprime bien elle a l aire de savoir de quoi elle parle
COLE1	2	competence	+	oui
COLE1	3	amitie	0	je sais pas du tout
COLE1	4	formel	0	um contexte serieux, genre professionnel
COLE1	5	social	+	je dirqi um cilieu social plutot aise
COLE1	5	profession	p	secteur professionnel
COLE2	1	contenu	0	qu elle voyqge
COLE2	1	profession	so	elle travaille dans le social
COLE2	1	scolarite	+	elle q pqs mqls d etudes
COLE2	1	profession		elle doit avoir um poste plutot haut place
COLE2	2	competence	-	pas specialement
COLE2	3	amitie	0	peut etre
COLE2	4	formel	0	dans le cadre de son travail, dans um cadre professionnel, quelaue chose de formel

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
COLE2	5	social	+	elle vient d une classe sociale plutot haute
COLE2	5	nationalite	f	elle est francaise
COLE3	1	profession	p	elle doit etre porte parole d entreprise ou um truc comme ca
COLE3	1	age	t	elle doit avoir 30 ans
COLE3	1	physique	0	elle doit etre brune, assez grandem elancee
COLE3	2	competence	0	moyennement
COLE3	3	amitie	-	non
COLE3	4	formel	0	c est dans une reunion, elle doit rendre des comptes a une personne
COLE3	5	geographique	fp	paris
COLE4	1	sexe	0	c est une femme
COLE4	1	etat d esprit	-	elle critique um peu le comportement de sgens : Elle a plutot de propos negatifs
COLE4	2	competence	0	je ne sais pas
COLE4	3	amitie	+	potentiellement
COLE4	4	informel	0	Elle parle a quelq um de maniere um peu informelle soit amicale soit semiprofessionnel
COLE4	5	geographique	po	occidentale
LECO1	1	etat d esprit	-	elle n a pas l air enjoue
LECO1	1	voix	-	voix monotone
LECO1	1	contexte	0	on dirait des brides de discours politique
LECO1	2	competence	+	elle a l air completement investie dans ce qu elle fait
LECO1	3	amitie	+	pouquoi pas ?

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LECO1	4	profession	j	journaliste
LECO1	4	informel	0	elle peut évoquer sa journée de boulot avec ses amis le soir
LECO1	5	profession	so	du service publique
LECO2	1	voix	+	qu'elle a une voix calme
LECO2	1	style	+	qu'elle s'exprime bien, clairement
LECO2	2	compétence	+	oui
LECO2	3	amitié	+	oui j'aime bien sa voix, elle est un peu grave
LECO2	4	informel	0	ils sont dans un bar et ils discutent du boulot
LECO2	5	nationalité	f	française
LECO3	1	sexe	0	c'est une femme
LECO3	1	voix	+	elle a la voix douce
LECO3	1	état d'esprit	+	elle a l'air calme
LECO3	1	âge	t	elle ne doit pas avoir plus de 30
LECO3	2	compétence	-	elle a l'air excitante donc pas trop
LECO3	2	personnalité	-	elle a l'air excitante donc pas trop
LECO3	3	amitié	-	je pense pas
LECO3	4	informel	0	elle parle avec ses amis sur quelque chose d'autre
LECO3	5	nationalité	f	je ne sais pas elle est française
LECO4	1	personnalité	+	elle paraît gentil
LECO4	1	personnalité	-	un peu hésitante pas très sûre quand elle parle
LECO4	2	compétence	+	oui
LECO4	3	amitié	+	oui

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LECO4	4	formel	0	elle parle a des journalistes elle se fait interviewer
LECO4	5	contenu	0	elle provient d une association laquelle elle parle au debut
MAFO1	1	sexe	0	c est une femme
MAFO1	1	contenu	0	elle dit des phrases qu ont aucaun sens
MAFO1	2	competence	+	oui oui
MAFO1	3	amitie	+	surement
MAFO1	4	formel	0	dans un cadre professionnel
MAFO1	5	geographique	f	de France
MAFO3	1	sexe	0	c est une femme
MAFO3	1	etat d esprit	-	elle parait gene c est intonation de sa voix
MAFO3	2	competence	+	oui quand c est de questions qui sont plutôt simples
MAFO3	3	amitie	0	oui pourquoi pas mais...
MAFO3	4	informel	0	elle parle á un collegue je pense
MAFO3	5	geographique	f	de France
MAFO2	1	sexe	f	c est une femme
MAFO2	2	competence	+	ouais
MAFO2	3	amitie	0	peut etre
MAFO2	4	formel	0	elle est dans une reunion
MAFO2	5	nationalite	f	francaise
MAFO2	5	geographique	f	de France
MAFO4	1	SR		
MAFO4	2	SR		

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MAFO4	3	SR		
MAFO4	4	SR		
MAFO4	5	SR		
MAKO1	1	sexe	0	c est une femme
MAKO1	1	style	f	langage assez soutenu
MAKO1	2	competence	0	il est difficile de dire par les biais de ces audios
MAKO1	3	amitie	0	ca dependat
MAKO1	4	formel	0	á un journaliste ou á une collegue dans un contexte professionnel
MAKO1	5	geographique	f	le semble etre francaise meme si elle fait des effort pour avoir un registre soutenu
MAKO2	1	contenu	0	personne qui dit des phrases qu on aucun sens
MAKO2	1	voix	+	voix calme
MAKO2	2	competence	+	elle peut tout a fait avoir des bonnes competences
MAKO2	3	amitie	-	absolument pas j aime pas les personnes monotones
MAKO2	3	personalite	-	j'aime pas les personnes monotones
MAKO2	4	formel	0	á des gens qui ecoutent un expose
MAKO2	5	geographique	f	de France
MAKO3	1	NR		que c est incoherent
MAKO3	2	competence	+	oui
MAKO3	3	amitie	0	je sais pas
MAKO3	4	formel	0	á quelqu un de politique
MAKO3	5	NR		je sais pas

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MAKO4	1	voix	+	voix tres lente
MAKO4	1	personalite	-	elle a l air depressive
MAKO4	2	competence	0	elle a lair d avoir déjà un avis tranche sur les choses je sais pas trop
MAKO4	3	amitie	-	non elle a pas l aire tres marrante
MAKO4	4	contenu	0	un syndicat qui défend ses salariés
MAKO4	5	geographique	f	la France
MASI1	1	sexe	0	que c est une femme on entend clairement que c est la voix d une femme
MASI1	2	competence	+	oui
MASI1	3	amitie	-	non je pense pas
MASI1	3	personalite	-	pas l'air très heureuse, elle a l air plutôt reservee pas très sympathique
MASI1	4	formel	0	dans un cadre d un entretien, en contexte professionnel
MASI1	5	geographique	f	France
MASI2	1	personalite	-	elle a l air serieuse
MASI2	2	NR		je ne sais pas
MASI2	3	amitie	-	non j aime pas sa voix
MASI2	4	NR		elle est peut etre au telephone
MASI2	5	NR		je ne sais pas du tout
MASI3	1	sexe	0	c est une femme
MASI3	1	contexte	0	elle parle des articles des personnes
MASI3	2	competence	+	oui
MASI3	3	amitie	0	oui non fin
MASI3	4	formel	0	devant un batiment entrain de parler avec des journalistes

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MASI3	5	geographique	f	de France
MASI4	1	sexe	0	c'est une femme
MASI4	1	age	j	une voix assez jeune
MASI4	2	competence	+	oui on le sent complètement
MASI4	3	amitie	-	non
MASI4	3	personalite	0	elle a l'air assez froide
MASI4	3	voix	-	voix monotone
MASI4	4	formel	0	je dirai un supérieur
MASI4	5	NR		je sais pas
MODA2	1	sexe	0	c'est une femme
MODA2	1	age	j	assez jeune
MODA2	1	contenu	0	que diait des phrases qui n avaient pas de lien entre eux
MODA2	2	competence	+	oui disont qu elle emploie des mots compliqués
MODA2	3	amitie	+	oui elle a une voix agreable
MODA2	3	voix	+	voix agreable
MODA2	4	formel	0	dans le cadre de son travail je dirais
MODA2	5	geographique	f	elle vit depuis son enfance en France
MODA2	5	accent	0	elle n a pas d accent
SATS1	1	personalite	+	elle a l air plutôt sur d elle
SATS1	2	competence	+	oui
SATS1	3	amitie	+	oui
SATS1	4	formel	0	plutôt professionnel

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
SATS1	4	style	1	elle est obligee de maitriser sa parole
SATS1	5	geographique	f	de France
SATS2	1	contenu	0	ca s entend qui est un enregistrement
SATS2	1	voix	-	voix pas naturelle
SATS2	2	competence	+	du coup oui
SATS2	3	amitie	+	sinon oui
SATS2	4	formel	0	situation de travail
SATS2	5	SR		
SATS4	1	sexe	0	c'est une femme
SATS4	2	competence	0	c'est difficile juste comme ca
SATS4	3	amitie	+	oui
SATS4	4	formel	0	professionnel ou universitaire
SATS4	5	NR		je ne sais pas
SATS3	1	sexe	0	c'est une femme
SATS3	1	personalite	+	qui parle de facon très concrete et precise
SATS3	1	age	j	jeune
SATS3	1	nationalite	f	francaise
SATS3	2	competence	+	oui elle a l air competente
SATS3	2	niveau de langue	+	elle a du vocabulaire plutôt interessant
SATS3	3	amitie	+	oui
SATS3	4	SR		
SATS3	5	SR		

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WEIJ1	1	voix	+	elle parle tres calmement
WEIJ1	1	contenu	0	sur plusieurs sujets
WEIJ1	2	competence	+	ca a l air bien
WEIJ1	3	amitie	+	oui
WEIJ1	4	formel	0	elle parle au public
WEIJ1	4	profession	j	elle est journaliste peut etre
WEIJ1	5	geographique	f	France
WEIJ2	1	age	vt	25-35 ans
WEIJ2	1	profession	p	quelqu un qui fait un travail imporant
WEIJ2	2	competence	+	oui
WEIJ2	3	amitie	+	oui c est possible
WEIJ2	4	profession	so	quelqu un qui travaille dans le milieu social
WEIJ2	4	formel	-	dans le domaine du travail mais pas forcement á son supperieur
WEIJ2	5	nationalite	f	francais est la langue maternelle
WEIJ3	1	style	f	elle utilise des phrases assez soutenues
WEIJ3	1	style	+	elle maitrise plutôt bien le francais
WEIJ3	2	competence	0	je sais pas trop
WEIJ3	3	amitie	+	surement oui
WEIJ3	4	NR		pas facile d englober le general
WEIJ3	5	nationalite	f	elle est francaise
WEIJ4	1	voix	+	voix calme
WEIJ4	2	NR		j arrive pas a avoir une impression

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WEIJ4	3	amitie	+	pourquoi pas ? Elle a pas l air mechante
WEIJ4	4	personalite	+	pas l air mechante
WEIJ4	5	nationalite	f	francaise native
WENJ1	1	voix	-	voix robotique
WENJ1	2	competence	-	pas vraiment
WENJ1	2	personalite	-	pas sure d elle
WENJ1	3	amitie	+	oui
WENJ1	4	formel	0	dans le cadre de travail
WENJ1	5	geographique	e	etranger
WENJ2	1	sexe	0	c'est une femme
WENJ2	2	NR		je ne sais pas
WENJ2	3	amitie	+	surement
WENJ2	4	SR		
WENJ2	5	geographique	e	pays etranger
WENJ3	1	etat d esprit	-	elle est inquiete
WENJ3	2	competence	+	oui cet une femme consciouse professionnellement
WENJ3	3	amitie	+	oui
WENJ3	4	formel	0	je pense pas que c'est une discussion informelle
WENJ3	5	geographique	e	peut etre elle vient d un autre pays
WENJ3	5	style	+	elle maitrise la langue
WENJ4B	1	etat d esprit	-	sur au debut pas sur apres
WENJ4B	2	competence	+	oui

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WENJ4B	3	amitie	+	oui pourquoi pas
WENJ4B	4	formel	0	un contexte professionnel
WENJ4B	5	geographique	f	France
XIYA1	1	sexe	f	c'est une femme
XIYA1	1	contexte	0	elle a été manipulée
XIYA1	1	etat d esprit	-	elle est un peu triste
XIYA1	2	competence	-	non
XIYA1	3	amitie	+	oui surement
XIYA1	4	informel	0	un psychologue, ses amis ou personnes de la famille
XIYA1	5	geographique	f	de France
XIYA2	1	contenu	0	elle parle pas de même sujet
XIYA2	2	competence	+	oui
XIYA2	3	amitie	-	non
XIYA2	3	age	q	elle a l air trop agee trop mature
XIYA2	4	formel	0	soit des collegues de travail, soit son patron
XIYA2	5	geographique	f	de la région
XIYA2	5	accent	0	elle a pas l accent de Grenoble
XIYA3	1	sexe	0	c est une femme
XIYA3	1	profession	j	on dirait une journaliste
XIYA3	1	contenu	0	elle parle des differents lieux des differents endroits
XIYA3	2	competence	+	oui parce que je pense aue c est bien de se poser des auestions
XIYA3	3	amitie	0	peut etre

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
XIYA3	4	formel	-	soit elle parle a un ami, ou á un professeur, une sorte d exposee
XIYA3	5	geographique	f	de France
XIYA4	1	sexe	0	c'est une femme
XIYA4	1	voix	-	timbre de voix qui a la fois inquiet peut etre embarasse
XIYA4	1	personalite	-	elle est soucieuse
XIYA4	1	age	j	jeune adulte
XIYA4	2	competence	+	très competente
XIYA4	3	amitie	0	j en ai aucune idee
XIYA4	4	formel	0	un contexte professionnel
XIYA4	5	style	+	elle maistrise bien la langue francaise
YASH1	1	personalite	-	c'est une personne qui a pas l air sure d elle-même
YASH1	2	competence	-	plutôt non
YASH1	3	amitie	-	plutôt non
YASH1	4	informel	0	café dans une terrasse de cafe
YASH1	5	geographique	f	France
YASH2	1	sexe	0	c'est une femme
YASH2	1	age	a	une adulte
YASH2	1	style	f	qui s exprime dans un langage standard
YASH2	2	competence	+	je pense que oui
YASH2	3	amitie	-	comme ca je dirais que non
YASH2	4	formel	0	peut etre un journaliste qui emmene une enquete
YASH2	5	nationalite	f	selon moi elle est francaise

Table K.1 : Natif formel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
YASH3	1	sexe	0	c'est une femme
YASH3	1	age	vt	agee de 26 ans 20-30 ans
YASH3	1	scolarité	+	elle a suivi des études
YASH3	1	style	+	elle articule très bien quand elle parle
YASH3	2	compétence	+	oui elle est impliquée dans son travail
YASH3	3	amitié	0	peut être ça dépend
YASH3	4	formel	0	c'est sur elle parle de son travail
YASH3	5	géographique	fc	elle est plus de France de centre Lyon, Grenoble, mais pas du tout du nord et pas du sud
YASH4	1	contexte	0	c est une femme qui s interesse a la politique
YASH4	2	compétence	-	non pas trop
YASH4	3	amitié	-	non pas forcément
YASH4	3	personnalité	-	elle a pas l air fantaisiste
YASH4	4	formel	0	elle a peut être parle avec quelqu un dans un milieu un peu formel
YASH4	5	NR		je sais pas

Table K.1 : Natif formel

TABLE K.2: Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ANPA1	1	sexe	0	c'est une fille
ANPA1	1	contenu	0	elle parle avec un ami

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ANPA1	2	competence	-	je pense que non
ANPA1	3	amitie	+	oui pouquoi pas
ANPA1	4	informel	0	elle parle avec un ami ou raconte une soirée
ANPA1	5	geographique	f	de France je pense
ANPA2	1	facon de parler	+	articule bcp
ANPA2	1	personnalité	+	quelqu'un de gentille
ANPA2	1	sexe	0	c'est une femme
ANPA2	1	contenu	0	elle a des problèmes
ANPA2	2	competence	+	oui
ANPA2	2	facon de parler	+	parle d'une facon claire
ANPA2	3	amitie	+	oui
ANPA2	4	informel	0	parle à un ami de son frère
ANPA2	5	NR		
ANPA2	5	accent	0	elle n'a pas d'accent
ANPA3	1	contenu		parle avec quelcun d'autre
ANPA3	1	âge	j	jeune dans 25-30 ans
ANPA3	2	NR		je ne sais pas
ANPA3	3	amitie	+	
ANPA3	4	informel	0	parle avec quelcun de son entourage
ANPA3	5	geographique	f	de France
ANPA4	1	style	informel	elle emploie un langage plutot familier courant
ANPA4	1	état d'esprit	-	en colère

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ANPA4	1	sexe		
ANPA4	1	âge		
ANPA4	2	NR		
ANPA4	3	amitie	-	hésitation) (rire) disons qu'au moment où elle parle est dans et avec le contexte et type de phrase qui est présenté (hésitation) je suis pas très très attiré par cette personne (rire)
ANPA4	4	informel	0	(hésitation) étant donné que elle emploie un langage qui est plutôt (hésitation) familier s'adresse à une personne que connaît bien je pense et donc c'est une personne proche un ami ou quelqu'un de sa famille ou son copain voilà je pense (rire)
ANPA4	5	géographique	nord de la france	
ANPA4	5	social	milieu populaire	
CLPU1	1	sexe	0	sexe féminin
CLPU1	1	âge	20-30	
CLPU1	1	style	informel	l'air de s'adresser à quelqu'un plutôt familier
CLPU1	2	compétence	+	
CLPU1	3	amitie	-	
CLPU1	4	informel	standard	collègue du bureau dans le travail
CLPU1	5	géographique	centre de la France	

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CLPU2	1	style	-	L'parle pas très bien français. (Rire) Fin y'a des fautes un peu d'syntaxe tout ca. (Hésitation) Y'a une, une espèce de non-maîtrise de l'ironie, fin des fois on a l'impression qu'elle essaye de faire de l'ironie mais c'est, le ton est pas géré du tout du coup on sait pas trop si ironique ou pas c'est un peu étrange.
CLPU2	1	sexe	0	femme
CLPU2	1	âge	j	jeune, 18-30
CLPU2	2	NR		
CLPU2	3	amitie	-	
CLPU2	4	informel	-	emploie un registre très familier
CLPU2	5	social	-	D'où elle vient? J'dirais qu'au niveau socio-culturel (Hésitation) elle doit pas v'nir d'un niveau très élevé en terme de, fin, elle a pas du être élevée dans une famille qui parlait super bien (Hésitation) Mais après (Hésitation) elle a pas du tout d'accent donc j'pense qu'elle doit être française (Hésitation) Voilà? Mais (Hésitation) Fin, j'pense pas qu'ses parents soient d'grands littéraires quoi, fin, j'sais pas. Parce que j'pense que quelqu'un qui lit beaucoup, des choses, fin, comme ca, fin, il transmet un héritage culturel au niveau de la langue qui ne semble pas être présent. Donc du coup, voilà, après, j'sais pas trop. (Rire)

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
CLPU3	1	style	informel	(Hésitation) Qu'elle a un vocabulaire (Hésitation) oral (Hésitation), plutôt familier (Hésitation), qu'elle a l'air de parler avec quelqu'un (Hésitation) qu'elle connaît très bien. (Hésitation) Elle utilise beaucoup l'ironie (Hésitation), ou des (Hésitation), j'sais pas trop.
CLPU3	2	NR		
CLPU3	3	amitie	+	
CLPU3	4	informel	0	ses amis, son copain
CLPU4	5	NR		
CLPU4	1	âge	27	
CLPU4	1	social	classe moyenne	Qu'elle est d'une classe sociale (Hésitation) moyenne, c'qu'on appelle la classe moyenne. (Hésitation) Qu'elle travaille. C'est tout.
CLPU4	2	competence	+	
CLPU4	3	NR		
CLPU4	4	informel	0	chez un ami
CLPU4	5	geographique	v	grande ville
ELNA1	1	style	informel	elle utilise un langage familier
ELNA1	2	competence	-	ca fait pas très professionnel la facon don't elle parle
ELNA1	3	NR		
ELNA1	4	informel	0	
ELNA1	5	NR	0	dans un contexte privé chez elle
ELNA2	1	sexe	0	c'est une fille
ELNA2	1	style	informel	son niveau de langage ce n'est pas très recherché

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
ELNA2	2	NR		
ELNA2	3	amitie	-	
ELNA2	4	informel	0	de son entourage
ELNA2	5	nationalité	f	
ELNA3	1	nationalité	f	elle est française
ELNA3	1	personnalité	-	assez spéciale, elle doit se prendre la tête
ELNA3	2	compétence	+	
ELNA3	3	amitie	-	
ELNA3	4	informel	0	
ELNA3	5	géographique	f	de France
ELNA4	1	style	informel	Q1 : ben elle parle de temps en temps un peu en argot et de temps en temps normalement, des fois elle mange un peu les mots et des fois elle parle ben normalement quoi.
ELNA4	2	NR		
ELNA4	3	amitie	+	
ELNA4	4	informel	0	Q4 : j'aurais dit une amie ou un ami et juste une discussion comme ça genre une pause café ou un truc comme ça en vitesse quoi.
ELNA4	5	nationalité	francophone	elle est francophone
ELNA4	5	géographique	metropole	
JISU 1	1	âge	j	c'est une jeune
JISU 1	1	sexe	0	c'est une jeune femme
JISU 1	1	style	informel	qui s'adresse à un ami
JISU 1	2	NR		

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
JISU 1	3	amitie	+	
JISU 1	4	informel	0	à des amis ou à sa soeur
JISU 1	5	NR		
JISU 2	1	sexe	0	sexe féminin
JISU 2	1	âge	j	plutôt jeune
JISU 2	1	style	informel	français courant voire familier
JISU 2	2	competence	-	Q2 : (rire)C'est diff à dire, parce qu'on entend pas parler de son travail. Elle parle de chose familière qui sont pas en relation avec son travail, mais comme son français est plutôt familier, ça donne pas l'impression que c'est quelqu'un qui utilise un langage soutenu. Après c'est diffi à dire, mais c'est plutôt non.
JISU 2	3	NR		
JISU 2	4	informel	0	avec quelqu'un de sa famille
JISU 2	4	style	informel	langage familier
JISU 2	4	norme	vulgaire	un langage des jeunes, un peu presque vulgaire, pas vraiment vulgaire mais pas loin.
JISU 2	5	NR		
JISU 3	1	style	informel	langage familier
JISU 3	1			
JISU 3	1			
JISU 3	2	NR		
JISU 3	3	NR		
JISU 3	4	informel	0	à une amie

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
JISU 3	5	géographique	f	
JISU 4	1	âge	j	assez jeune
JISU 4	1	style	populaire	parle un français populaire
JISU 4	1	style	-	qui fait une faute de français
JISU 4	2	compétence	-	langage pas très professionnel
JISU 4	3	amitié	-	
JISU 4	4	informel	0	à un ami à un proche
JISU 4	5	géographique	f	
JUGA1	1	état d'esprit	-	déprimé ou dépressive
JUGA1	1	style	informel	langage familier
JUGA1	1	voix	-	pas très positive
JUGA1	2	compétence	-	
JUGA1	3	amitié	-	
JUGA1	4	informel	0	
JUGA1	5	géographique	de France	
JUGA2	1	style	informel	vocabulaire familier
JUGA2	1	voix	-	blasé négative
JUGA2	2	NR		
JUGA2	3	NR		
JUGA2	4	NR		
JUGA2	5	géographique	f	

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
JUGA3	1	style	-	Elle parle trop mal elle parle vraiment mal (hésitation) y a des fautes de français (hésitation) par exemple un moment elle dit le truc que j(e) t'ai parlé t(out) à l'heure alors que c'est dont je t'ai parlé t(out) à l'heure et (hésitation) puis elle parle comme une petite racaille qu'à pas de tenue.
JUGA3	2	compétence	-	
JUGA3	3	amitié	+	
JUGA3	4	informel	0	
JUGA3	5	social	balieule	Au niveau social au niveau géographique ? Bah elle peut venir de n'importe où y'a pas de (hésitation) y'a pas de (hésitation) t'as pas une manière de parler en fonction de ta localisation quoi (en)fin après y a des stéréotypes comme quoi elle viendrait du (hésitation) ouais de la banlieue alors que des personnes parlent aussi mal dans des zones résidentielles genre Paris 16ème ou un truc comme ça tu vois.
JUGA4	1	style	informel	langage familier
JUGA4	2	compétence	-	
JUGA4	3	NR		
JUGA4	4	informel	0	
JUGA4	5	géographique	de France	
LAWA1	1	état d'esprit	-	énervé
LAWA1	1	contenu	0	
LAWA1	2	NR		

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LAWA1	3	amitie	-	
LAWA1	4	informel	0	parle à ses amis
LAWA1	5	nationalité	f	française
LAWA1	5	social	défavorisé	défavorisé
LAWA2	1	sexe	0	femme
LAWA2	1	âge	j	25 ans
LAWA2	1	style	-	pas un joli français
LAWA2	2	compétence	-	Maintenant euh vu langage utilisé, à mon avis ca doit être (hésitation) comment dire, c'est pas une personne sérieuse, posée euh et bien motivée (rire).
LAWA2	3	amitie	-	3. Juste la façon de s'exprimer, non. ca me repousse en fait (rire). (XXX). Dans le susceptible d'être amie euh juste ca laisse penser d'elle de son caractère, non. Je dirais non.
LAWA2	4	informel	0	au téléphone avec sa meilleure amie
LAWA2	5	social	-	5. (Rire) (XXX) euh (hésitation). En tous cas on sait que c'est pas une personne qui vient d'un milieu aisé, en tous cas qui a ce mode de vie-là. C'est pas quelqu'un qui appris à bien parler fin des vraies phrases bien construites. Ce serait plus pas de banlieue mais presque.
LAWA3	1	âge	j	jeune
LAWA3	1	style	informel	langage familier
LAWA3	2	NR		
LAWA3	3	NR		

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
LAWA3	4	informel	0	parle avec un pote
LAWA3	5	géographique	f	france
LAWA4	1	NR		
LAWA4	2	NR		
LAWA4	3	amitié	+	
LAWA4	4	informel	0	à ses amis
LAWA4	5	NR		
MAFE1	1	sexe	0	femme
MAFE1	1	âge	j	jeune
MAFE1	1	style	informel	langage familier
MAFE1	1	personnalité	-	agressive
MAFE1	2	compétence	-	qui fait pas trop dans son travail
MAFE1	3	amitié	-	
MAFE1	4	informel	0	parle à une amie
MAFE1	5	social	violence	5.elle a elle a un accent (hésitation) spécial en fait elle a un accent agressif je trouve y a quelque chose dans sa voix qui nous agresse j(e) sais pas c'est pas un accent régional enfin j'ai pas l'impression que ce soit régional donc elle vient peut être (hésitation) d'un endroit ou y a de la violence.
MAFE2	1	contenu		
MAFE2	1	style	informel	langage familier
MAFE2	2	compétence	-	
MAFE2	3	amitié	-	

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MAFE2	4	informel	0	avec son copain
MAFE2	5	social	-	5.(hésitation) d'un milieu (hésitation) pas (en)fin vue comment elle parle à mon avis pas très aisé mais bon (hésitation) genre p(eu)t être un une banlieue.
MAFE3	1	âge	jeune	
MAFE3	2	NR		
MAFE3	3	amitie	+	
MAFE3	4	informel	0	à des amis à elle
MAFE3	5	NR		
MAFE4	1	personnalité	+	spontanée
MAFE4	2	NR		
MAFE4	3	amitie	+	
MAFE4	4	informel	0	soirée
MAFE4	5	NR		
MENO1	1	style	informel	langage familier
MENO1	1	sexe	0	femme
MENO1	1	âge	j	jeune
MENO1	2	competence	+	
MENO1	3	amitie	+	
MENO1	4	informel	0	à une amie
MENO1	5	social	moyen	milieu moyen
MENO2	1	âge	j	jeune

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MENO2	1	sexe	0	femme
MENO2	2	NR		
MENO2	3	amitie	+	
MENO2	4	informel	0	quelqu'un d'assez proche
MENO2	5	geographique	EU	
MENO3	1	sexe	0	fille
MENO3	1	âge	j	jeune
MENO3	2	NR		
MENO3	3	amitie	-	
MENO3	4	informel	0	à son copain
MENO3	5	NR		
MENO4	1	personnalité	+	sure d'elle
MENO4	1	style	-	pas beaucoup de vocabulaire
MENO4	2	NR		
MENO4	3	amitie	+	
MENO4	4	informel	0	un ami proche
MENO4	5	geographique	f	de la Région
MODA1	1	NR		
MODA1	2	competence	-	2. Non, parce qu'elle n'utilise pas de d'un vocabulaire très précis ou très élaboré.
MODA1	3	amitie	-	
MODA1	4	informel	0	à une amie

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
MODA1	5	NR		
MODA3	1	style	-	pas très polie
MODA3	1	style	informel	mots familiers
MODA3	2	NR		
MODA3	3	amitie	-	
MODA3	4	informel	0	à un ami
MODA3	5	geographique	F	de france
MODA4	1	style	-	parle très mal français
MODA4	1	style	informel	ton familier
MODA4	1	personnalité	+	personnalité forte
MODA4	2	NR		
MODA4	3	amitie	+	
MODA4	4	informel	0	à un ami
MODA4	5	social	-	classe social pas très élevé
RIBO1	1	âge	j	jeune
RIBO1	1	sexe	0	femme
RIBO1	1	état d'esprit	-	parler hautain
RIBO1	2	NR		
RIBO1	3	amitie	-	
RIBO1	4	informel	0	à son petit ami
RIBO1	5	NR		
RIBO2	1	sexe	0	femme

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
RIBO2	1	âge	j	jeune
RIBO2	1	personnalité	-	autoritaire
RIBO2	2	NR		
RIBO2	3	NR		
RIBO2	4	informel	0	à ses copines
RIBO2	5	NR		
RIBO3	1	style	informel	langage familier
RIBO3	2	compétence	-	2.(hésitation) non, parce qu'elle utilise un vocabulaire pas trop adapté.
RIBO3	3	amitié	-	non
RIBO3	4	informel	0	a un ami
RIBO3	5	social	banlieue	de la banlieue
RIBO4	1	âge	j	jeune
RIBO4	1	style	-	pas beaucoup de vocabulaire
RIBO4	2	NR		
RIBO4	3	NR		
RIBO4	4	informel	0	à un ami très proche
RIBO4	5	géographique	F	de France
WEXI 1	1	sexe	0	femme
WEXI 1	1	personnalité	+	assez franche
WEXI 1	1	style	informel	pas soutenu, français de tous les jours
WEXI 1	2	NR		

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WEXI 1	3	amitie	+	
WEXI 1	4	informel	0	à un ami
WEXI 1	5	geographique	F	france
WEXI 2	1	style	informel	langage assez courante
WEXI 2	2	NR		
WEXI 2	3	amitie	+	
WEXI 2	4	informel	0	à ses amis
WEXI 2	5	geographique	F	de France
WEXI 3	1	style	-	C'est un mauvais accent, je trouve. C'est..on peut dire une personne pas très bien éduquée. Elle mâche ses mots, elle utilise pas un bon français.
WEXI 3	2	competence	-	je pense pas que si elle exerçait une profession avec des grandes responsabilités, elle soit compétente.
WEXI 3	3	amitie	+	
WEXI 3	4	informel	0	un ami à elle
WEXI 3	5	social	-	C'est une jeune personne. Elle doit venir...eh ben..plus stéréotype, ce serait qu'elle vient de banlieue, parce que elle n'a pas une éducation qui lui permet de parler un français excellent, mais c'est un stéréotype, donc, on ne sait pas.
WEXI 4	1	style	informel	langage familier
WEXI 4	1	personnalité	+	directe
WEXI 4	1	contenu		
WEXI 4	2	NR		

Table K.2 : Natif informel

Sujet	Question	Macro Catégorie	Sous Catégorie	Exemple
WEXI 4	3	amitie	+	
WEXI 4	4	informel	0	à son colocataire
WEXI 4	5	geographique	P	région parisienne
JUGA3	1	social	-	elle parle comme une petite racaille qu'à pas de tenue.

Table K.2 : Natif informel

Annexe L

Khi2 apprenants - test de réaction subjective

Test du Khi2 – Test de réaction subjective input formel

Résultats chiffres	1	2	3	4
	féminine	lentement	timide	accent
1	2	1	0	1
2	11	4	1	6
3	14	8	4	8
4	10	13	7	3
5	3	14	21	13
6	0	1	8	10
Addition	40	41	41	41

Résultats chiffres	5	6	7	8
	éduquée	intelligente	formalité	sympathique
1	0	0	0	5
2	6	3	2	5
3	11	16	3	7
4	13	16	7	16
5	10	4	12	5
6	0	0	17	3
Addition	40	39	41	41

	débit de parole					
	1	2	3	4	5	6
observés	1	4	8	13	14	1
attendus	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83
soustraction	-5.83	-2.83	1.17	6.17	7.17	-5.83
carré	33.9889	8.0089	1.3689	38.0689	51.4089	33.9889
division	4.97641288	1.172606149	0.2004245974	5.5737774524	7.52692533	4.9764128843
χ^2	24.4265592972182					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	timidité					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	1	4	7	21	8
attendus	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83
soustraction	-6.83	-5.83	-2.83	0.17	14.17	1.17
carré	46.6489	33.9889	8.0089	0.0289	200.7889	1.3689
division	6.83	4.976412884	1.1726061493	0.0042313324	29.398082	0.2004245974
χ^2	42.581756954612					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	accent					
	1	2	3	4	5	6
observés	1	6	8	3	13	10
attendus	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83
soustraction	-5.83	-0.83	1.17	-3.83	6.17	3.17
carré	33.9889	0.6889	1.3689	14.6689	38.0689	10.0489
division	4.97641288	0.100863836	0.2004245974	2.147715959	5.57377745	1.4712884334
χ^2	14.4704831625183					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

	education					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	6	11	13	10	0
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	-6.66	-0.66	4.34	6.34	3.34	-6.66
carré	44.3556	0.4356	18.8356	40.1956	11.1556	44.3556
division	6.66	0.065405405	2.8281681682	6.0353753754	1.67501502	6.66
χ^2	23.923963963964					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	intelligence					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	3	16	16	4	0
attendus	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5
soustraction	-6.5	-3.5	9.5	9.5	-2.5	-6.5
carré	42.25	12.25	90.25	90.25	6.25	42.25
division	6.5	1.884615385	13.884615385	13.884615385	0.96153846	6.5
χ^2	43.6153846153846					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	formalité					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	2	3	7	12	17
attendus	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83
soustraction	-6.83	-4.83	-3.83	0.17	5.17	10.17
carré	46.6489	23.3289	14.6689	0.0289	26.7289	103.4289
division	6.83	3.415651537	2.147715959	0.0042313324	3.91345534	15.143323572
χ^2	31.4543777452416					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	sympathie					
	1	2	3	4	5	6
observés	5	5	7	16	5	3
attendus	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83	6.83
soustraction	-1.83	-1.83	0.17	9.17	-1.83	-3.83
carré	3.3489	3.3489	0.0289	84.0889	3.3489	14.6689
division	0.49032211	0.490322108	0.0042313324	12.311698389	0.49032211	2.147715959
χ^2	15.9346120058565					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

	féminité					
	1	2	3	4	5	6
observés	2	11	14	10	3	0
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	-4.66	4.34	7.34	3.34	-3.66	-6.66
carré	21.7156	18.8356	53.8756	11.1556	13.3956	44.3556
division	3.2606006	2.828168168	8.0894294294	1.675015015	2.01135135	6.66
χ^2	24.5245645645646					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

Test du Khi2 – Test de réaction subjective input informel

Résultats chiffres	1	2	3	4
	féminine	lentement	timide	accent
1	7	8	0	0
2	9	13	4	1
3	10	7	10	5
4	9	10	13	7
5	5	2	12	9
6	0	0	1	17
Addition	40	40	40	39

Résultats chiffres	5	6	7	8
	éduquée	intelligente	formalité	sympathique
1	13	4	7	2
2	10	13	12	8
3	6	10	7	14
4	10	8	4	7
5	1	4	8	7
6	0	1	2	2
Addition	40	40	40	40

	féminine					
	1	2	3	4	5	6
observés	7	9	10	9	5	0
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	0.34	2.34	3.34	2.34	-1.66	-6.66
carré	0.1156	5.4756	11.1556	5.4756	2.7556	44.3556
division	0.01735736	0.822162162	1.675015015	0.82216216	0.41375375	6.66
χ^2	10.4104504504505					
ddl	5					
valeur de p	0.05					

	lentement					
	1	2	3	4	5	6
observés	8	13	7	10	2	0
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	1.34	6.34	0.34	3.34	-4.66	-6.66
carré	1.7956	40.1956	0.1156	11.1556	21.7156	44.3556
division	0.26960961	6.035375375	0.0173573574	1.67501502	3.2606006	6.66
χ^2	17.917957957958					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

	timide					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	4	10	13	12	1
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	-6.66	-2.66	3.34	6.34	5.34	-5.66
carré	44.3556	7.0756	11.1556	40.1956	28.5156	32.0356
division	6.66	1.062402402	1.675015015	6.03537538	4.28162162	4.8101501502
χ^2	24.5245645645646					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	accent					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	1	5	7	9	17
attendus	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5	6.5
soustraction	-6.5	-5.5	-1.5	0.5	2.5	10.5
carré	42.25	30.25	2.25	0.25	6.25	110.25
division	6.5	4.653846154	0.3461538462	0.03846154	0.96153846	16.961538462
χ^2	29.4615384615385					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	education					
	1	2	3	4	5	6
observés	13	10	6	10	1	0
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	6.34	3.34	-0.66	3.34	-5.66	-6.66
carré	40.1956	11.1556	0.4356	11.1556	32.0356	44.3556
division	6.03537538	1.675015015	0.0654054054	1.67501502	4.81015015	6.66
χ^2	20.920960960961					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	intelligente					
	1	2	3	4	5	6
observés	4	13	10	8	4	1
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	-2.66	6.34	3.34	1.34	-2.66	-5.66
carré	7.0756	40.1956	11.1556	1.7956	7.0756	32.0356
division	1.0624024	6.035375375	1.675015015	0.26960961	1.0624024	4.8101501502
χ^2	14.914954954955					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

	formalité					
	1	2	3	4	5	6
observés	7	12	7	4	8	2
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	0.34	5.34	0.34	-2.66	1.34	-4.66
carré	0.1156	28.5156	0.1156	7.0756	1.7956	21.7156
division	0.01735736	4.281621622	0.0173573574	1.0624024	0.26960961	3.2606006006
χ^2	8.90894894894895					
ddl	5					
valeur de p	0.1					

	sympathique					
	1	2	3	4	5	6
observés	2	8	14	7	7	2
attendus	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66	6.66
soustraction	-4.66	1.34	7.34	0.34	0.34	-4.66
carré	21.7156	1.7956	53.8756	0.1156	0.1156	21.7156
division	3.2606006	0.26960961	8.0894294294	0.01735736	0.01735736	3.2606006006
χ^2	14.914954954955					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

Annexe M

Khi2 natifs - test de réaction subjective

	1	2	3	4	5	6
observés	5	11	19	7	2	1
attendus	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5
soustraction	-2.5	3.5	11.5	-0.5	-5.5	-6.5
carré	6.25	12.25	132.25	0.25	30.25	42.25
division	0.83	1.63	17.63	0.03	4.03	5.63

TABLE M.1 – Féminité

	1	2	3	4	5	6
observés	5	13	14	10	1	0
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	-2.1	5.9	6.9	2.9	-6.1	-7.1
carré	4.41	34.81	47.61	8.41	37.21	50.41
division	0.62	4.90	6.70	1.18	5.24	7.1

TABLE M.2 – Débit de parole

	1	2	3	4	5	6
observés	1	12	13	12	6	0
attendus	7.3	7.3	7.3	7.3	7.3	7.3
soustraction	-6.3	4.7	5.7	4.7	-1.3	-7.3
carré	39.69	22.09	32.49	22.09	1.69	53.29
division	5.44	3.03	4.46	3.03	0.23	7.3

TABLE M.3 – Timidité

	1	2	3	4	5	6
observés	2	1	6	3	10	23
attendus	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5
soustraction	-5.5	-6.5	-1.5	-4.5	2.5	15.5
carré	30.25	42.25	2.25	20.25	6.25	240.25
division	4.03	5.63	0.3	2.7	0.83	32.033

TABLE M.4 – Accent

	1	2	3	4	5	6
observés	12	19	8	3	1	0
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	4.9	11.9	0.9	-4.1	-6.1	-7.1
carré	24.01	141.61	0.81	16.81	37.21	50.41
division	3.38	19.95	0.11	2.37	5.24	7.1

TABLE M.5 – Éducation

	1	2	3	4	5	6
observés	12	19	8	3	1	0
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	4.9	11.9	0.9	-4.1	-6.1	-7.1
carré	24.01	141.61	0.81	16.81	37.21	50.41
division	3.38	19.95	0.11	2.37	5.24	7.1

TABLE M.6 – Intelligence

	1	2	3	4	5	6
observés	12	19	8	3	1	0
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	4.9	11.9	0.9	-4.1	-6.1	-7.1
carré	24.01	141.61	0.81	16.81	37.21	50.41
division	3.38	19.95	0.11	2.37	5.24	7.1

TABLE M.7 – Chifres natifs formalité

	1	2	3	4	5	6
observés	12	19	8	3	1	0
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	4.9	11.9	0.9	-4.1	-6.1	-7.1
carré	24.01	141.61	0.81	16.81	37.21	50.41
division	3.38	19.95	0.11	2.37	5.24	7.1

TABLE M.8 – Sympathie

Annexe M

Résultats	1	2	3	4	5	6	7	8
	féminine	lentement	timide	accent	éduquée	intelligente	formalité	sympathique
1	2	1	0	2	1	0	2	1
2	3	6	1	4	4	2	3	8
3	7	10	1	1	8	14	1	10
4	19	18	12	4	11	17	1	11
5	10	7	20	17	14	8	13	8
6	2	0	9	15	4	1	23	4
Addition	43	42	43	43	42	42	43	42
X^2	29.80	25.75	23.47	45.53	38.15	38.15	38.15	38.15
valeur de p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

TABLE M.9 – Résultat Khi² natifs formel

Test du Khi2 natifs input informel

Résultats chiffres	1	2	3	4
	féminine	lentement	timide	accent
1	2	1	0	2
2	3	6	1	4
3	7	10	1	1
4	19	18	12	4
5	10	7	20	17
6	2	0	9	15
Addition	43	42	43	43

Résultats chiffres	5	6	7	8
	éduquée	intelligente	formalité	sympathique
1	1	0	2	1
2	4	2	3	8
3	8	14	1	10
4	11	17	1	11
5	14	8	13	8
6	4	1	23	4
Addition	42	42	43	42

	féminité					
	1	2	3	4	5	6
observés	2	3	7	19	10	2
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	-5.1	-4.1	-0.1	11.9	2.9	-5.1
carré	26.01	16.81	0.01	141.61	8.41	26.01
division	3.663380282	2.3676056338	0.0014084507	19.94507042	1.1845070423	3.66338028169
χ^2	30.8253521126761					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	débit de parole					
	1	2	3	4	5	6
observés	1	6	10	18	7	0
attendus	7	7	7	7	7	7
soustraction	-6	-1	3	11	0	-7
carré	36	1	9	121	0	49
division	5.142857143	0.1428571429	1.28571428571	17.28571429	0	7
χ^2	30.8571428571429					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	timidité					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	1	1	12	20	9
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	-7.1	-6.1	-6.1	4.9	12.9	1.9
carré	50.41	37.21	37.21	24.01	166.41	3.61
division	7.1	5.2408450704	5.24084507042	3.381690141	23.438028169	0.50845070423
χ^2	44.9098591549296					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	education					
	1	2	3	4	5	6
observés	1	4	8	11	14	4
attendus	7	7	7	7	7	7
soustraction	-6	-3	1	4	7	-3
carré	36	9	1	16	49	9
division	5.142857143	1.2857142857	0.14285714286	2.285714286	7	1.28571428571
χ^2	17.1428571428571					
ddl	5					
valeur de p	0.01					

	accent					
	1	2	3	4	5	6
observés	2	4	1	4	17	15
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	-5.1	-3.1	-6.1	-3.1	9.9	7.9
carré	26.01	9.61	37.21	9.61	98.01	62.41
division	3.663380282	1.3535211268	5.24084507042	1.353521127	13.804225352	8.79014084507
χ^2	34.2056338028169					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	formalité					
	1	2	3	4	5	6
observés	2	3	1	1	13	23
attendus	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1	7.1
soustraction	-5.1	-4.1	-6.1	-6.1	5.9	15.9
carré	26.01	16.81	37.21	37.21	34.81	252.81
division	3.663380282	2.3676056338	5.24084507042	5.24084507	4.9028169014	35.6070422535
χ^2	57.0225352112676					
ddl	5					
valeur de p	0.001					

	sympathie					
	1	2	3	4	5	6
observés	1	8	10	11	8	4
attendus	7	7	7	7	7	7
soustraction	-6	1	3	4	1	-3
carré	36	1	9	16	1	9
division	5.142857143	0.1428571429	1.28571428571	2.285714286	0.1428571429	1.28571428571
χ^2	10.2857142857143					
ddl	5					
valeur de p	0.1					

	intelligence					
	1	2	3	4	5	6
observés	0	2	14	17	8	1
attendus	7	7	7	7	7	7
soustraction	-7	-5	7	10	1	-6
carré	49	25	49	100	1	36
division	7	3.5714285714	7	14.28571429	0.1428571429	5.14285714286
χ^2	37.1428571428571					
ddl	5					
valeur de p	0.001					