

## *Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de 'ne'\**

JEAN-MARC DEWAELE

*Birkbeck College, University of London*

and

VERA REGAN

*University College Dublin*

(Received January 2000; revised December 2000)

### ABSTRACT

L'acquisition de la norme sociolinguistique française pose des problèmes considérables aux locuteurs non-natifs. L'analyse de la variation dans l'omission du *ne* dans un corpus d'interlangue avancée de 27 apprenants néerlandophones interviewés dans une situation informelle et formelle confirme que l'instruction formelle est insuffisante pour la maîtrise de la norme sociolinguistique native. Une majorité de locuteurs omettent le *ne* un peu moins souvent dans une situation formelle mais la variation va dans le sens opposé pour une minorité de locuteurs. L'observation et surtout la participation à des interactions authentiques avec des locuteurs natifs stimulent l'acquisition de la norme sociolinguistique. Une analyse statistique révèle que différentes variables socio-biographiques, psychologiques et situationnelles déterminent la variation intra- et interindividuelle dans les taux d'omission du *ne*.

### INTRODUCTION

En dehors des pays francophones, l'apprentissage du français se déroule généralement en milieu guidé.<sup>1</sup> C'est dans la classe de langue que l'apprenant acquiert le lexique, les règles de syntaxe et de morphologie qui lui permettent de communiquer dans la langue-cible. Dans l'enseignement des langues, on met actuellement l'accent sur la compétence communicative (Yalden, 1991). Cela signifie, en théorie, que l'élève apprend des actes de langage dans la langue-cible et acquiert par ce biais une compétence sociolinguistique et grammaticale. Le programme officiel pour l'enseignement du français en

\* Nous tenons à remercier Nigel Armstrong, Hugo Baetens Beardsmore, Aidan Coveney, Alex Housen, Penelope Gardner Chloros, Roger Hawkins, Roy Lyster, Maria Kihlstedt et Jürgen Meisel pour leurs excellents commentaires et suggestions.

<sup>1</sup> Une minorité d'apprenants passent des séjours linguistiques à l'étranger, soit dans le cadre d'échanges institutionnels (voir Freed, 1995), soit à la suite d'initiatives personnelles.

Flandre (*Leerplan Secundair Onderwijs*), par exemple, spécifie ainsi que la composante grammaticale est subordonnée aux objectifs communicationnels (1997a, 23). Dans son étude sur les manuels de français en Flandre, Pierrard (1993) constate que la méthode audiovisuelle cède progressivement la place vers la fin des années 70 aux approches communicatives.

La salle de classe reste cependant un environnement très particulier. Il existe une différence de taille entre le professeur qui enseigne des actes de communication et qui demande aux élèves de les répéter et l'élève qui se trouve dans des situations de communication authentiques en dehors de son cocon scolaire. Un des problèmes de la communication en salle de classe est que les élèves parlent relativement peu entre eux (Foster, 1998) et que les professeurs eux-mêmes ne s'engagent pas suffisamment dans des interactions négociées avec les apprenants (Lyster, 1998). Les apprenants ont peur de s'exprimer, et la piètre opinion qu'ils ont de leur propre compétence les décourage d'utiliser la langue-cible avec des locuteurs natifs en dehors de la salle de classe (Tarone et Swain, 1995; Cohen, 1997). Ils entrent donc dans un cercle vicieux dont ils sortent difficilement (MacIntyre et Charos, 1996; Baker et MacIntyre, 2000). Le manque de compétence sociolinguistique renforce l'isolement linguistique des élèves. Il est ainsi peu probable que l'élève ait appris l'argot et les registres familiers dans lesquels la majorité des francophones s'expriment la plupart du temps (Dewaele et Furnham, 2000; Dewaele et Regan, 2001). Tarone et Swain (1995) attribuent précisément la maîtrise insuffisante des règles sociolinguistiques par les élèves adolescents dans des programmes d'immersion au Canada au manque de communication authentique avec des francophones du même âge. Les élèves sont incapables de développer leur maîtrise des registres familiers et d'apprendre à manipuler les variantes caractéristiques de ces registres. Le français "formel" est utilisé uniquement dans un contexte académique alors que l'anglais familier est l'instrument de communication utilisé entre pairs. Un certain nombre d'études antérieures sur les programmes d'immersion français au Canada avaient déjà démontré que les élèves anglophones ne disposent que d'un seul registre en français et qu'ils sont incapables de l'adapter en fonction du contexte social (Harley et al., 1990; Swain et Lapkin, 1991). Nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la compétence sociolinguistique et plaident pour son intégration dans les programmes d'enseignement (Lyster, 1996; Valdman, 1998; Mougeon et al., à paraître). Les responsables politiques concernés semblent réagir favorablement à cette proposition. Ainsi, par exemple, le programme pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire en Flandre stipule que l'apprentissage doit se faire à l'aide de modèles ou d'exemples authentiques de "langue courante" (1997a, 23). Les auteurs (anonymes) du programme de français dans le cycle primaire en Flandre soulignent également l'importance de la maîtrise de la compétence sociolinguistique (1997b, 21), les élèves doivent apprendre explicitement certains traits de la langue orale comme l'usage du conditionnel dans les requêtes formelles, les différentes structures interrogatives, l'usage

### *Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

d'interjections, et de vouvoiements/tutoiements (1997b, 42). Les auteurs suivent ainsi les recommandations du Conseil d'Europe pour "Le niveau seuil" (Sheils, 1996). La source principale de "input" des élèves est cependant le discours plutôt formel du professeur qui est généralement un locuteur non-natif ne maîtrisant donc pas nécessairement tous les registres elle/lui-même. L'abondance de sources écrites dans le matériel didactique pousse également les apprenants à adopter des registres assez formels. Mougeon et al. (à paraître) ont constaté que les textes censés refléter l'oral dans les manuels de français utilisés dans la région de Toronto contenaient très peu de variantes informelles. Les apprenants risquent donc de s'entendre dire par des camarades francophones que, malgré leurs erreurs, ils parlent comme des livres. Les quelques documents audio ou télévisuels authentiques présentés lors des cours, et qui contiennent ces registres plus familiers, peuvent motiver les élèves (Dörnyei, 1994) mais suffisent-ils pour leur apprendre les subtilités de la variation socio-stylistique? Le contact avec le français "authentique" en dehors de l'école est relativement rare en Flandre (Dewaele, 2002) et les attitudes envers le français sont assez ambiguës (Willems, 1997). Le français en Flandre est donc devenue une langue étrangère plutôt qu'une langue seconde (Dewaele, 2001d). Or, seul un nombre important d'interactions authentiques permettent aux apprenants d'incorporer la variation socio-stylistique des natifs dans leur interlangue (Gass, Mackey et Pica, 1998). Comment alors enseigner la compétence sociolinguistique aux apprenants? La meilleure approche consiste, selon Lyster (1999), à ne pas considérer les stratégies d'enseignement (explicite-implicite, analytique-expérientielle) en termes dichotomiques mais plutôt comme des paires complémentaires sur un continuum.

Dans la présente étude nous nous proposons d'analyser la variation d'un élément morpho-syntaxique qui est universellement reconnu pour son rôle de marqueur sociolinguistique: le *ne* dans la négation. Nous tenterons de déterminer l'effet de plusieurs variables indépendantes, de nature sociobiographique, psychologique et situationnelle, sur cette variable sociolinguistique dans l'interlangue française. Nous étendons et approfondissons ainsi une étude pilote (Dewaele, 1992) sur l'omission du *ne* dans l'interlangue française de locuteurs néerlandophones.

#### LA COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE

La compétence sociolinguistique est définie par Lyster (1994: 263) comme la capacité de reconnaître et de produire un discours socialement approprié en contexte. Ceci implique la capacité de savoir adapter son registre aux circonstances, la situation, les interlocuteurs etc. (Lyster, 1994; Lopez-Morales, 1994). Cette compétence sociolinguistique représenterait selon Harley, Cummins, Swain et Allen (1990) une des trois composantes de la compétence communicative (les deux autres étant les compétences grammaticale et discursive). La maîtrise de la norme sociolinguistique inclut la connaissance des

règles variables (Labov, 1972); c'est-à-dire, l'élosion de phonèmes (comme (i) dans *il*) (Armstrong, 1998b), l'omission du schwa (Mougeon et al., 2002), la capacité de choisir le mot ou l'expression qui convient (Armstrong, 1998a; Dewaele et Furnham, 2000; Dewaele et Regan, 2001), l'usage de *nous* versus *on* (Dewaele, 2002b; Rehner et al, 2003), la forme verbale appropriée (en utilisant des conditionnels dans les requêtes par exemple), l'usage de formules de politesse, l'usage du *vous* (Lyster, 1994, 1996; Dewaele, à paraître b), l'usage du *ne* (voir infra), l'usage de la structure syntaxique qu'utiliserait un natif dans les mêmes circonstances (par exemple, l'inversion sujet-verbe dans les structures interrogatives) (Coveney, 1996; Dewaele, 1999b) et le choix d'un style dont le degré d'explicité est adapté aux exigences socio-pragmatiques (Dewaele, 1995, 1996, 2001b, c). Le fait que le discours d'un apprenant ne se conforme pas à la norme sociolinguistique native ne signifie pas nécessairement qu'il l'ignore totalement. Il semble que les apprenants peuvent fort bien avoir conscience des variations sociolinguistiques mais que cette dimension n'apparaît clairement qu'au fur et à mesure de l'acquisition. C'est la constatation de Coveney (1998) dans son étude concernant la conscience de natifs et non-natifs sur les contraintes linguistiques qui pèsent sur l'omission variable du *ne*. Les résultats de son "Intuitions Elicitation Test" suggèrent que les apprenants anglophones très avancés ont même une conscience plus développée des contraintes linguistiques pesant sur l'omission du *ne* que les francophones natifs (1998, 183). Il suggère que ces apprenants très avancés prêtent une attention particulière à la forme et surveillent davantage leur discours et celui des autres que les locuteurs natifs.

L'étude de Lyster (1994) sur l'acquisition de la compétence sociolinguistique en contexte scolaire montre combien les apprenants ont des difficultés à atteindre la norme des locuteurs francophones natifs en termes de production. Lyster analyse l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française.<sup>2</sup> La stratégie analytique (Stern, 1990, 1992) met l'accent sur l'exactitude et sur différents aspects de la L2 (la phonologie, la grammaire, les fonctions, le discours et la sociolinguistique). L'enseignant propose des analyses explicites d'items linguistiques suivis d'exercices spécifiques. Cette stratégie s'oppose à l'approche expérientielle où l'on accentue la transmission du message sans trop se soucier de l'exactitude. La fluidité y est jugée cruciale. Stern (1990) spécifie que ces stratégies ne sont pas mutuellement exclusives et il suggère une combinaison des deux. Lyster (1994) constate que l'enseignement analytique se limite trop souvent à un enseignement décontextualisé de la grammaire. Il plaide donc en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire une stratégie fonctionnelle-analytique (1994, 263). Les résultats de son expérience suggèrent

<sup>2</sup> Ces écoliers avaient 50% de leurs cours en anglais et 50% en français. La proportion des cours en français avait diminué par rapport aux années précédentes (1994, 267).

### *Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

que les élèves qui avaient eu pendant sept semaines des cours de français de nature fonctionnelle-analytique avaient significativement développé leur compétence sociolinguistique comparés à ceux dans le groupe de contrôle. Le groupe de contrôle a continué à suivre son programme dit “régulier”, c’est-à-dire une approche plutôt expérientielle, laquelle n’a visé aucun trait sociolinguistique de manière intentionnelle. L’usage du *vous* par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l’oral comme à l’écrit. Leur conscience des différences socio-stylistiques dans la L2 s’était également développée de façon significative (1994, 279). Malgré ces progrès, les élèves du groupe expérimental n’atteignaient guère le niveau des locuteurs natifs. Lyster se demande si ce phénomène de “plafonnement” n’est pas intrinsèque à l’instruction formelle étant donné la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994, 281). Le contexte scolaire limite l’usage authentique de la fonction sociale de *vous* et même l’instruction explicite ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul un usage authentique de la L2 permettra à l’apprenant d’adopter la norme sociolinguistique française (1994, 281).

L’activité parascolaire joue souvent un rôle plus important dans le développement de la langue étrangère que le programme ou les stratégies d’enseignement, selon Housen et Baetens Beardsmore (1987). Leur analyse de la compétence linguistique et sociolinguistique d’élèves de l’Ecole Européenne à Bruxelles a révélé que des élèves parlant avec des pairs dans leur langue faible faisaient preuve d’une compétence surprenante qui ne dérivait pas de l’apprentissage formel. Les auteurs interprètent leurs résultats en fonction de la théorie du output compréhensible de Swain (1985). Swain (1985) estime que la production de output compréhensible force les locuteurs à utiliser le mieux possible toutes leurs ressources linguistiques. Ils s’efforcent donc de produire des messages qui sont précis, cohérents, et sociolinguistiquement appropriés.

La communication authentique hors du cours de langue motive également les apprenants (Baetens Beardsmore et Kohl, 1988). Les apprenants perçoivent la pertinence immédiate d’une interlangue proche de la norme native. Dès lors, l’objectif de l’apprentissage n’est plus un idéal lointain dans un contexte scolaire, mais, au contraire, quelque chose de très concret et positif à court terme (Baetens Beardsmore et Kohl, 1988).

Les conclusions de ces différentes études pourraient être résumées par la remarque de Regan (1995) qu’il faut être “dans le bain” pour acquérir la compétence sociolinguistique.

#### LES RECHERCHES ANTÉRIEURES SUR L’OMISSION DU *NE* DANS LA NÉGATION

Le *ne* est présent dans la négation à l’écrit publié et dans les registres oraux formels, mais il est généralement omis dans les registres familiaux. Gadet (1989) constate que l’omission du *ne* est un excellent indicateur de registre, de

formalité, de hiérarchie et de solidarité. L'omission du *ne* apparaît en outre en co-occurrence avec d'autres variantes sociolinguistiques dans le discours oral, comme l'usage du *tu* ou du *vous*.

L'étude de Ashby (1981) sur les taux d'omission du *ne* dans le discours de locuteurs français a montré que le taux d'omission du *ne* variait entre 40 % dans une situation formelle et 61 % dans une situation informelle. Les locuteurs plus âgés omettaient le *ne* beaucoup moins que les locuteurs plus jeunes, ce qui pousse Ashby à conclure que le *ne* disparaîtra progressivement de la langue orale. Dans une étude ultérieure, basée sur des données recueillies en 1995, Ashby (2001) a constaté que le taux moyen d'omission du *ne* avait dépassé 80%. Le français hexagonal semble donc suivre l'évolution du français au Québec et en Ontario où les taux d'omission du *ne* s'approchent des 100 % (Sankoff et Vincent, 1977, 1980; Sandy, 1997). L'analyse de Ashby (2001) confirme les constatations de Coveney (1996) qui a observé un taux d'omission moyen du *ne* de 81,2 % dans son étude de locuteurs de la région de la Somme dans le nord de la France. Il signale des variations intra-individuelles importantes: un locuteur interviewé dans un contexte formel omettait le *ne* dans 50% des cas, tandis que le lendemain, dans un contexte informel, son taux d'omission était de 88,6 % (1996, 89–90). Armstrong et Smith (2002) démontrent cependant que l'omission du 'ne' se propage même dans des contextes formels comme des interviews à la radio. Selon les auteurs le déclin général du 'ne' dans la négation reflète, entre autres, le changement social et le prestige accru de la langue des jeunes où les formes de déférence sont rejetées.

Armstrong (2002) a analysé l'omission du *ne* en français natif dans une perspective interstylistique. Seize locuteurs de Dieuze, dans la Moselle, appartenant à deux groupes d'âge (11–12 ans et 16–19 ans) ont été interviewés par le chercheur (style formel) et se sont ensuite interviewés entre eux, en groupes de deux ou trois (style informel). Il a constaté des taux moyens d'omission du *ne* très élevés: 98.9% dans le style informel et 97.1% dans le style formel. La variation sexolectale dans les deux styles reflétait le principe "classique" de Labov (1990): les quatre filles dans le groupe 11–12 ans omettaient le *ne* un peu moins souvent dans les styles formel et informel (96.4% et 98.1%) que les quatre garçons dans les styles formel et informel (98.1% et 100%), cette différence était plus accentuée dans le groupe 16–19 ans, avec des taux d'omission de 95% et 99.2% pour les quatre jeunes femmes dans les styles formel et informel, comparés aux taux d'omission de 98.8% et 98.1% pour les quatre jeunes gens dans les styles formel et informel. Armstrong constate que la variation est également liée aux sujets traités dans la conversation et à des effets stylistiques. La présence du *ne* soulignerait le sérieux du message, lui donnant un effet solennel. L'opposition formel-informel ne permet pas de saisir cette micro-variation qui est présente dans les deux styles, conclut Armstrong (2002).

Il y a en outre un nombre important de facteurs linguistiques qui peuvent affecter l'omission du *ne* en français (Ashby, 1981; Coveney, 1998; Armstrong,

2002; Armstrong et Smith, 2002). Citons, entre autres, la nature du verbe, le type d'énoncé, un sujet nominal ou pronominal, la présence ou absence d'objet clitique, l'usage de phrases lexicalisées,<sup>3</sup> les segments phonologiques précédents et suivants commençant par une voyelle ou une consonne.<sup>4</sup>

Les études suivantes sur l'omission du *ne* dans l'interlangue française révèlent que les apprenants de niveau intermédiaire et avancé omettent le *ne* généralement moins souvent que les natifs. Ce phénomène est généralement interprété comme le signe que la compétence sociolinguistique des apprenants n'est pas encore entièrement développée.

Trévisse et Noyau (1984) ont analysé le français parlé de huit adultes hispanophones vivant à Paris. Les auteurs enregistrèrent deux types d'interviews auprès de leurs locuteurs. Tout d'abord, l'interview linguistique classique qui avait pour but d'inviter au discours spontané. Ensuite les remarques métalinguistiques; les locuteurs, après avoir écouté leur première interview, ont été invités à formuler des remarques spontanées et métalinguistiques. Ce second type d'interviews était, selon les auteurs, plus formel. Trévisse et Noyau supposaient que dans cette situation les locuteurs seraient davantage conscients de la norme formelle française et omettraient le *ne* moins souvent. Leur hypothèse est cependant démentie par les faits. Les auteurs observent une variation importante qui est liée à l'histoire personnelle des locuteurs. Ceux qui omettent le *ne* davantage séjournaient en France depuis plus longtemps, étaient arrivés en France lorsqu'ils étaient plus jeunes, y avaient étudié pendant plus longtemps et avaient des attitudes plus positives envers les locuteurs français et communiquaient plus fréquemment avec eux. Comme les auteurs ne présentent pas de description statistique de leurs données, ce qui serait en effet difficile vu la taille très limitée de l'échantillon, le poids des différentes variables reste cependant difficile à évaluer. Cette étude permet d'identifier, comme le constate Meisel (1997), différents types d'usage des négations. Un premier groupe de locuteurs utilise presque exclusivement *pas*, souvent dans des expressions formulaires comme *moi sais pas*, *y a pas*. Les deux locuteurs du deuxième groupe utilisent *ne* avec *pas*, *pas* seul et dans 4 cas sur 202 négations le *ne* seul en position préverbale. Cette dernière structure est plus fréquente dans le dernier groupe de trois locuteurs: M1: *Je NE fais le baccalauréat*. Il y a également un seul exemple de *pas* en position préverbale: M2: *Si je continue ce travail dans cette condition, je PAS continuerai le travail dans l'usine*. Les auteurs arguent que le *ne* apparaissant seul, en position préverbale, serait une indication du basilecte et pourrait égale-

<sup>3</sup> DeCarrico et Nattinger (1993) décrivent les phrases lexicales comme des unités lexico-grammaticales de longueur variable. Les auteurs les situent entre les pôles traditionnels du lexique et de la syntaxe. Ces unités seraient caractérisées par un lien conventionnel entre forme et fonction et auraient fréquemment un sens déterminé comme une expression idiomatique. Elles constitueraient l'unité idéale pour l'enseignement des langues.

<sup>4</sup> Nous ne développerons pas l'effet des variables linguistiques sur l'omission du *ne* car ceci dépasserait le cadre de la présente étude.

ment refléter un transfert négatif de la première langue. Des recherches ultérieures sur l'acquisition de la négation ont également suggéré que dans un premier temps l'apprenant utilise une seule particule de négation, précédant généralement la partie de la phrase sur laquelle s'étend sa portée (Klein et Perdue, 1997; Benazzo et Giuliano, 1998). Certaines études, comme celle de Stoffel et Véronique (à paraître) sur le basilecte français d'arabophones, n'ont cependant pas trouvé de *ne* en position préverbale. Meisel (1997) est également sceptique quant à l'interprétation proposée par Trévisé et Noyau (1984). Il suggère que ce *ne* apparaissant seul, en position préverbale, ne représente pas une forme basilectale, d'ailleurs absente dans le input des locuteurs, mais serait plutôt dû à une influence de l'instruction formelle renforcée par les similarités en L1 et L2 (1997, 244).

Dewaele (1992) a analysé la variation individuelle et stylistique dans les taux d'omission dans une partie du corpus d'interlangue française avancée de locuteurs néerlandophones (21 locuteurs) qui fera l'objet de la présente analyse. Il avait constaté que les taux d'omission étaient plus bas que chez les francophones natifs et qu'un nombre de facteurs comme le degré d'extraversion et le sexe de l'apprenant, le type et la fréquence de contacts en français déterminaient les taux d'omission du *ne*. L'analyse de l'effet de l'extraversion avait été inspirée par la constatation de Swain (1985) que les extravertis reçoivent plus de input et produisent davantage de output compréhensible qui leur permettrait de tester un nombre important d'hypothèses sur la langue-cible. Le succès des premiers contacts des extravertis dans la langue-cible les motiverait davantage et pourrait stimuler l'acquisition, suggère Swain (1985). MacIntyre et Charos (1996) ont démontré que l'anxiété communicative expliquerait pourquoi les introvertis s'engagent moins fréquemment dans des conversations dans une langue seconde. Dewaele (2002b) a confirmé que les élèves flamands extravertis ont des taux d'anxiété communicative plus bas en anglais et en français.<sup>5</sup> Une corrélation significative émergea en outre entre le degré d'extraversion et la fréquence de communication en anglais et en français (Dewaele, 2002b).

Regan (1995, 1996, 1997) a analysé l'effet d'un séjour prolongé (une année académique) en France et en Belgique francophone sur les taux d'omission de *ne* dans l'interlangue française de six étudiants irlandais. Elle a interviewé ses sujets avant leur départ pour la France et après leur retour. Les conversations traitaient des relations entre anglophones et francophones, des relations entre hommes et femmes en Irlande et en France, de la vie dans la cité universitaire et des situations de danger de mort vécues par les locuteurs. L'auteur calcula les proportions individuelles d'omission du "ne" dans le corpus "avant le séjour" et dans le corpus "après le séjour". Une analyse Varbrul révéla qu'en moyenne le taux d'omission avait doublé après le séjour en France et en Belgique francophone. Le taux d'omission était plus élevé dans le style

<sup>5</sup> La corrélation était cependant non-significative en français.



informel que dans le style formel mais la différence n'est pas statistiquement significative. L'auteur explique ceci par la taille modeste de son corpus (un total de 626 cas où l'omission du *ne* était possible) et la grande variation individuelle. Cette variation individuelle diminue cependant après le séjour en pays francophone. Elle constate également que certains locuteurs surgénéralisent l'omission du *ne* après leur séjour, sans doute parce qu'ils jugent que c'est la meilleure preuve de leur acquisition de la norme des natifs. Regan (1997) note que le phénomène de surgénéralisation se concentre dans les phrases lexicalisées (*je ø sais pas, il ø faut pas, il ø y a pas, ce ø est pas*) alors que le *ne* est souvent présent dans les phrases non-lexicalisées. Les apprenants avancés atteignent même des taux d'omission supérieurs à ceux des locuteurs natifs dans les phrases lexicalisées. Elle propose deux raisons pour expliquer cet engouement des apprenants pour ces phrases lexicalisées. La motivation des apprenants débutants serait toute différente de celle des apprenants plus avancés: "Les apprenants débutants recourent à un petit nombre de formes figées qu'ils décomposent peu à peu et dont ils utilisent des constituants dans d'autres énoncés. Ce processus permet de découvrir progressivement les règles de la syntaxe" (1997, 205). L'apprenant avancé utiliserait ces phrases figées après s'être rendu compte de la fréquence de l'omission chez les francophones natifs: "il aurait intériorisé cette information quantitative et s'efforcerait de les imiter" (1997, 206). L'usage de ces phrases permet à l'apprenant avancé de "faire natif". Elles ont donc "une valeur symbolique d'intégration dans la communauté native" (1997, 206).

Regan conclut que ce phénomène de surgénéralisation se retrouve à tous les niveaux de l'acquisition et que "la compétence sociolinguistique n'échappe pas à cette constante" (1997, 206).

Il ressort donc des études de Regan que le contact et l'interaction avec les locuteurs natifs ont un effet déterminant sur l'acquisition de la norme sociolinguistique.

Une étude de Rehner et Mougeon (1999) sur l'omission du *ne* dans le français parlé par 40 élèves anglophones inscrits dans des programmes d'immersion en Ontario apporte des données fraîches sur la variation sociolinguistique interindividuelle et interstylistique en interlangue française. Le taux d'omission moyen du *ne* était de 28%, sur un total de 2163 cas où l'omission du *ne* était possible. Cette valeur est beaucoup plus basse que celle des francophones natifs et également plus basse que celle trouvée par Regan pour les apprenants irlandais (1996). Parmi les facteurs externes qui déterminaient l'omission du *ne*, les auteurs ont constaté que les taux d'omission étaient plus élevés chez les apprenants qui parlaient anglais à la maison (plutôt que d'autres langues); chez ceux qui avaient passé une période dans une famille francophone, chez ceux qui avaient davantage de contacts avec des francophones, avec des médias francophones et qui avaient eu davantage de cours de français. Les locuteurs de classe sociale moyenne omettaient un peu moins que ceux de classe sociale plus basse. Le facteur "sexe" et le facteur "formalité du

sujet de conversation”<sup>6</sup> n’avaient aucun effet significatif sur les taux d’omission. Un facteur interne émergea, l’omission était plus fréquente avec *pas* qu’avec d’autres forclusifs.

Les auteurs signalent 78 occurrences d’omission du forclusif dans le discours de 28 des 40 locuteurs. Ainsi, par exemple: *je n’allais ø à l’école* (1999, 144). Ils suggèrent que cette construction pourrait s’expliquer par l’influence de l’anglais où le forclusif ne se situe jamais à droite du verbe principal. Les francophones n’omettent jamais le forclusif, constatent Rehner et Mougeon, une telle structure serait par conséquent reconnue comme non-native par les professeurs et corrigée (1999, 144).

Sax (1999) et Thomas (2000) ont également trouvé que les apprenants de français en contexte scolaire omettaient le *ne* mais qu’ils le faisaient moins souvent que les locuteurs L1.

Les constatations de Trévisé et Noyau (1984), de Dewaele (1992, 1999a, b, 2001c, 2002a, à paraître), Dewaele et Furnham (1999, 2000a, b), de Regan (1995, 1996, 1997), de Rehner et Mougeon (1999), et Rehner et al (2003) permettent d’avancer un nombre d’hypothèses qui seront testées à l’aide du corpus d’interlangue française de Dewaele (voir section méthodologie).

#### HYPOTHÈSES

1) Manipulation de la situation:

Si les apprenants de français maîtrisent la norme sociolinguistique, ils seront capables d’adapter leur registre en fonction du contexte social. Les taux d’omission du *ne* seront donc plus bas dans des situations formelles que dans des situations informelles.

2) Les facteurs sociobiographiques et psychologiques:

- a) Ceux qui ont eu plus d’heures d’enseignement de français connaîtront mieux la norme sociolinguistique et omettront le *ne* davantage.
- b) Ceux qui ont eu plus d’interactions actives et/ou passives avec des locuteurs natifs omettront le *ne* davantage.
- c) Ceux qui ont une anxiété langagière plus limitée (notamment les extravertis) oseront omettre le *ne* davantage. La prohibition de la part des enseignants belges d’utiliser des mots d’argot et des registres trop familiers pourrait décourager les locuteurs à utiliser cette caractéristique syntaxique jugée trop populaire. Seuls les “courageux” oseront dès lors braver cet interdit implicite.

<sup>6</sup> Les auteurs distinguent les sujets suivant trois degrés de formalité (informel, neutre, formel). Parmi les sujets informels ils comptent la télévision, le cinéma, les tours joués au professeur, les vacances, les traditions de Noël, des événements drôles ou inquiétants, gagner au lotto, les livres, la musique, les animaux domestiques et les sports. Parmi les sujets neutres l’on trouve: les voyages à l’étranger, les choix de carrière, les cours à l’école. Parmi les sujets formels, les auteurs comptent la religion, l’autorité parentale, les visions de l’avenir, la politique, le français au Québec, le français académique et le bilinguisme.

*Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

Tableau 1. *Caractéristiques principales de l'échantillon d'apprenants (N=27)*

Sexe	
Femmes	9
Hommes	18
Longueur et intensité des cours de français dans le secondaire	
Français 2e langue (6 ans, 5 heures/semaine)	21
Français 3e langue (4 ans, 3 heures/semaine)	6
Fréquence de communication authentique en français	
Peu	9
Régulièrement	18
Témoin de communications authentiques (médias francophones)	
Peu	14
Régulièrement	13
Personnalité	
Introvertis	13
Extravertis	13

- d) Les locuteurs omettront le *ne* davantage que les locutrices, reflétant ainsi la variation sociolinguistique en français natif (Armstrong, 1998b). Les locutrices éviteront l'omission du *ne* puisqu'il s'agit d'une variante non-standard, faiblement marquée.

## MÉTHODOLOGIE

### Les sujets

Les vingt-sept locuteurs qui ont participé à cette étude transversale étaient des étudiants néerlandophones, âgés de 18 à 21 ans en 1988. Ils suivaient des cours de français à un niveau avancé à la Vrije Universiteit Brussel. Tous ont rempli le Eysenck Personality Inventory (Eysenck et Eysenck, 1984) afin de déterminer leur score d'extraversion.<sup>7</sup> Les participants ont également rempli un questionnaire sociobiographique, portant entre autres sur le type et la fréquence de leurs contacts avec la langue-cible. Aucun locuteur ne se souvenait d'avoir eu d'enseignement explicite sur le fonctionnement de la variation sociolinguistique en français. Tous avaient eu un enseignement basé sur l'approche communicative. Les caractéristiques des locuteurs sont présentées dans le tableau 1.

### Les interviews

Les sujets ont été interviewés par le chercheur – locuteur natif en français et néerlandais – dans deux situations différentes. Une première série d'entretiens

<sup>7</sup> Le score d'extraversion manque pour une locutrice.

avait pour objectif d'enregistrer les locuteurs dans un style relativement vernaculaire. Le chercheur expliquait au départ qu'il s'agissait d'une conversation amicale mettant l'accent sur le contenu plutôt que sur la forme. Afin de renforcer le caractère informel de la discussion, le chercheur a fait appel à tous les moyens non-verbaux pouvant contribuer à créer une ambiance décontractée. Le chercheur ignorait les éventuelles erreurs grammaticales et lexicales afin de préserver la "face positive" des locuteurs (cf. Bange, 1992: 67) et les mots néerlandais n'étaient traduits qu'à la demande explicite des locuteurs afin de ne rompre ni la spontanéité ni la cohésion du discours. Il n'y avait aucune limite de temps. Les rires fréquents et quelques répliques en néerlandais témoignent d'une ambiance informelle. L'interview était semi-guidée, c'est-à-dire que des questions similaires sur les études, les loisirs, les idéaux, les convictions politiques et religieuses ont été posées à tous les participants. Ces sujets de conversation couvrent l'ensemble du continuum de formalité utilisé par Rehner et Mougeon (1999) mais penchent globalement vers le pôle informel. Les données ainsi recueillies sur cassette audio répondent donc aux conditions d'authenticité posées par Reboullet: "pour être authentique, il faut que le discours remplisse une fonction de communication et de transfert d'information" (Reboullet, 1979: 15). Ces interviews ont eu une durée d'une demi-heure à une heure.

La deuxième série d'interviews, qui s'est déroulée deux semaines après la première série, avait pour but de recueillir des données d'un registre plus soutenu dans un genre narratif. Les étudiants avaient été priés de préparer, pour "l'examen oral", une série d'articles de presse concernant des sujets d'actualité. Ces sujets étaient donc nettement plus formels (cf. Rehner et Mougeon, 1999). Comme pour les premières interviews il fallait donc communiquer des faits, des situations, des idées, mais la présence du crayon du chercheur et du papier sur lequel les erreurs étaient notées, contribuait à donner un aspect formel aux entretiens. L'intervention du chercheur se bornait à de brèves questions dans le but de provoquer un discours cohérent. Les rires et les répliques en néerlandais étaient absents dans ces entretiens. Nous supposons donc avoir enregistré un discours narratif plus soutenu, plus proche du pôle monolingue sur le continuum des modes de langue (Grosjean, 2001; Dewaele, 2001a) sans pour autant perdre de vue l'aspect communicatif de l'interview. Ces entretiens durèrent de dix à vingt minutes. Les entretiens furent immédiatement transcrits en français orthographique. Les problèmes d'interprétation des données enregistrées étaient relativement peu importants. D'abord parce qu'il s'agissait d'une variété d'interlangue pré-avancée à avancée (cf. Bartning, 1997) et ensuite parce que dans notre cas, l'interlangue n'était pas: "un système inconnu du chercheur comme serait pour lui une langue naturelle inconnue" (Porquier, 1986: 104). Étant bilingue, nous pouvions prétendre avoir une meilleure intuition dans le domaine de l'interlangue qu'un francophone unilingue. Il nous était ainsi plus aisé de "décider du sens d'une production" (Trévisse et Porquier, 1985: 22). Après la

### *Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

transcription un code fut attribué à chaque mot indiquant sa nature grammaticale. Le logiciel permit alors de traiter l'ensemble de mots et de codes. Les apprenants ont des taux d'exactitude morpholexicale dépassant 90% (Dewaele, 1994). Le corpus compte environ 10 heures de conversation avec le chercheur, ce qui représente 51103 mots d'apprenants.

#### La variable dépendante

L'étude présente porte sur une analyse de 992 constructions négatives avec ou sans la particule *ne*.

Les structures suivantes ont été exclues:

\* les usages catégoriques de *ne*, par exemple dans *n'importe* et *n'est-ce pas*<sup>8</sup>:

Martine 11. *La profession, c'est très intéressant, mais être avocat ou faire quelque chose avec le droit, N'importe où.*

\* les cas où l'usage de *ne* était impossible:

Richard 2704. *PAS du tout, parce que ça vient dans avec mon attitude.*

Johan 4301. *Oui, peut-être que j'aimerais bien de me marier mais PAS avant mes trente-cinq ans.*

Jan 52. *Je trouve ça PAS mal.*

\* les cas où le forclusif manque:

Peggy 5058. *Ça NE ça NE ça NE va ça NE gebeuren?* ("gebeuren": mot néerlandais pour "se passer").

Martine 78. *Mais les notes seulement parce que pour que ce je puis hein NE pour étudier hein.*

Anton 602. *Euh j'étais français troisième langue donc je N'ai français.*

Yves 6633. *Nous nous avons eu un chanteur mais il NE peut chanter.*

Yves 6715. *Je NE pense déjà à cette idée, c'est pour plus tard.*

\* les cas où le pronom sujet est absent:

Danny 1909. *Ah, j'ai pensé à ça, ø sais PAS euh.*

Dans les cas où il y a redoublement de la particule ou du forclusif<sup>9</sup> la structure n'a été comptée qu'une seule fois:

Frank 1103. *Je NE N'ai PAS réfléchi.*

Martine 97. *Oui, de NE PAS PAS aider.*

Les 992 négations dans le corpus ont été groupées dans 2 catégories:

1) Maintien du *ne* (803 cas)

a) avec *pas*:

Filip 5884. *Et je NE pouvais PAS euh participer parce que je N'étais PAS membre d'un club.*

<sup>8</sup> Le nom (fictif) du locuteur précède le numéro de l'énoncé dans le corpus.

<sup>9</sup> Tous les mots pouvant compléter le *ne* de la négation, suivant la remarque de Pohl (1975) qui emprunte le terme à Damourette et Pichon.

Jean-Marc Dewaele and Vera Regan

- b) avec forclusif autre que *pas*:  
Frank 3049. *Et et il N'a fait RIEN dans la guerre oui.*
- 2) Omission du *ne* (189 cas)
  - a) avec *pas*:  
Danny 2113. *Alors j' ø ai PAS tellement suivi français.*  
Danny 2114. *Elle ø supporte PAS qu'on parle ou quoi et j'étais souvent là.*  
Yves 722: *Je ø sais PAS.*
  - b) avec forclusif autre que *pas*:  
Filip 5876: *Là j'ai dû commencer avec jouer avec lui mais j' ø ai JAMAIS entré au club.*

#### Les variables indépendantes

Les variables indépendantes qui ont été sélectionnées dans la présente étude sont de nature fort hétérogène. Cela ne nuit pas à l'analyse puisque toute interaction orale est inévitablement influencée par un nombre considérable de facteurs externes de nature très différente (Tarone, 1997, 2000). Les études citées plus haut ont révélé l'importance de certaines caractéristiques sociales et psychologiques des locuteurs ainsi que de facteurs situationnels et communicatifs. Chacune des variables retenues pour la présente analyse peut affecter la probabilité d'usage d'une variante linguistique. Il est toutefois possible que d'autres facteurs externes aient déterminé le choix des locuteurs.

#### ANALYSE ET DISCUSSION

Comme nos variables indépendantes sont de nature binaire, nous avons opté pour des tests "t" de Student qui permettent de vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les groupes au niveau des taux d'omission du *ne*. Ce test peut être utilisé sur des échantillons très restreints dans la mesure où les données sont distribuées normalement (Woods et al., 1986: 176–81). L'effet des variables indépendantes a été calculé sur l'ensemble du corpus, c'est-à-dire les données recueillies dans les situations informelle et formelle. Cette approche permet d'estimer également l'effet de la situation sur les taux d'omission du *ne*.

La première hypothèse concerne l'effet de la situation sur les taux d'omission du *ne*. Si nos locuteurs ont acquis la norme sociolinguistique native, ils devraient omettre le *ne* significativement moins dans la situation formelle que dans la situation informelle.

Le test "t" révèle que cela n'est pas le cas (degrés de liberté = 52,  $t = 0,95$ ;  $p = 0,34$ ). Le taux d'omission moyen est légèrement plus bas dans la situation formelle (moyenne = 12,2 %, écart type = 12,8) que dans la situation informelle ( $M = 15,4$  %, E.T. = 11,8) mais cette différence est non-significative. L'écart type suggère qu'il y a une très grande dispersion des données autour de la

### Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française

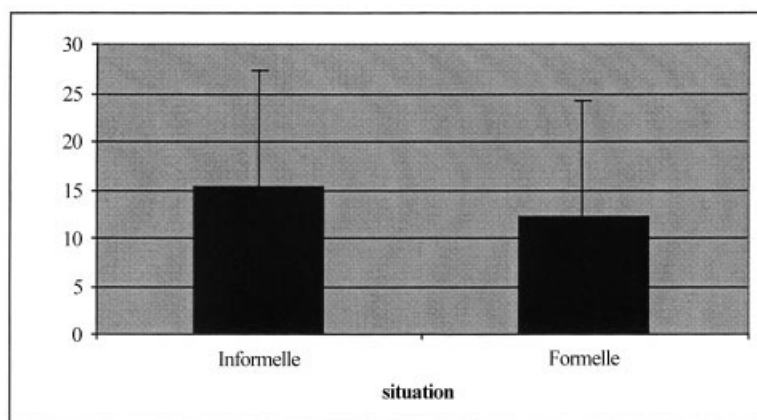


Figure 1. Taux d'omission du *ne* dans l'interlangue française de 27 locuteurs en situation formelle et informelle (moyenne et écart type)

moyenne. Les taux d'omission du *ne* sont en outre nettement plus bas que ceux des locuteurs natifs. La figure 1 visualise ce résultat.

La variation des taux d'omission liée à la manipulation de la formalité de la situation est encore fort limitée. Les valeurs d'omission du *ne* dans les deux situations sont en outre beaucoup plus basses que celles rapportées pour le français natif (cf. Ashby, 1981, 2001; Armstrong, 2002). Il semble donc que les apprenants, qui avaient cependant eu un enseignement de type communicatif, n'avaient, malgré tout, pas pris conscience des normes sociolinguistiques en français. N'ayant pas pu contrôler l'input auquel les apprenants avait été exposé, comme Lyster (1994) l'avait fait, nous ne pouvons qu'avancer quelques hypothèses pour expliquer ces taux d'omission fort bas. Il se peut que l'approche expérientielle en soi est insuffisante pour faire acquérir la norme sociolinguistique. Le groupe de contrôle dans Lyster (1994) avait eu un enseignement de ce type et avait obtenu des scores significativement plus bas que le groupe expérimental qui avait eu un enseignement fonctionnel-analytique. Dewaele et Dewaele (2000) et Dewaele (2002a, b) ont argué que les manuels "communicatifs" utilisés en Flandre sont en fait stériles, avec des actes de communication stéréotypés et totalement dénués de matériel authentique à cause d'indications officielles extrêmement contraignantes en matière de grammaire et de vocabulaire: "L'auteur de manuel doit désormais éviter *Meunier tu dors, ton moulin va trop vite* en première année de français. *Moulin et meunier* ne figurent pas la liste approuvée. En théorie on apprend des actes de communication authentiques mais cette considération est rapidement sacrifiée si cela implique l'usage d'une forme jugée trop compliquée" (Dewaele et Dewaele, 2000: 210).

Dans ce cas, les apprenants n'auraient jamais été exposés à la variété de registres qui leur auraient permis d'observer la variation sociolinguistique. Il

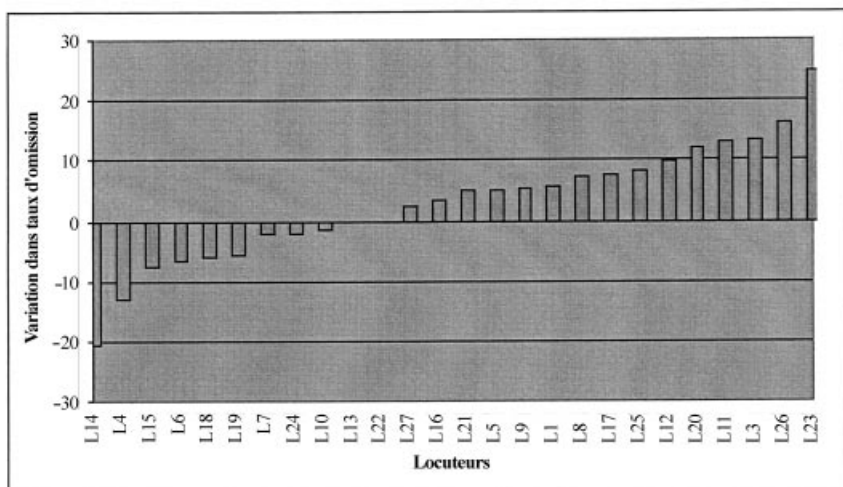


Figure 2: La différence entre les taux d'omission du *ne* dans les situations informelle et formelle pour 26 locuteurs (un score positif signifie qu'il y a eu une baisse dans le taux d'omission du *ne* dans la situation formelle).<sup>10</sup>

est finalement possible que dans les années 80 la pratique d'enseignement en Flandre ne reflétait pas (encore) les directives officielles; c'est-à-dire, les professeurs de français continuaient à faire un enseignement de type analytique en incluant quelques actes de communication. Cette approche n'aurait pas permis aux apprenants d'acquérir la norme sociolinguistique.

Avant de conclure que l'absence de variation sociostylistique est totale et que les élèves de français ne disposent que d'un seul registre (Harley et al., 1990; Swain et Lapkin, 1991), il convient d'observer la variation intra-individuelle de façon plus détaillée.

La figure 2 montre la variation stylistique individuelle dans le corpus. Les valeurs reflètent le résultat de la soustraction du taux d'omission dans la situation informelle par celui de la situation formelle. Quinze locuteurs ont des valeurs positives, indiquant des taux d'omission plus bas dans la situation formelle que dans la situation informelle. Cette variation est comparable à celle des locuteurs natifs. La variation de neuf locuteurs va dans le sens contraire: ils omettent davantage dans la situation formelle, atténuant ainsi la baisse des taux d'omission moyen dans la situation formelle. Il est possible que ceux qui omettaient davantage le *ne* dans la situation formelle aient supposé qu'un discours qui faisait "natif" serait davantage apprécié par l'examineur. Deux locuteurs n'omettent jamais le *ne*, ni dans la situation informelle ni dans la situation formelle; tandis qu'un locuteur n'a pas produit de négations dans

<sup>10</sup> Ce calcul n'a pas pu être effectué pour le locuteur N2 (Anton) à cause d'une absence de négations dans la situation formelle.



### *Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

la situation formelle d'où l'absence de score. Le *sens* de la variation interstylistique semble déterminé par le sexe du locuteur: 7 sur 8 femmes omettent moins dans la situation formelle, alors que seulement 8 hommes sur 18 font de même. Cette différence est significative (degrés de liberté = 24,  $t = -2,1$ ;  $p < 0,047$ ). Aucune autre variable indépendante n'est liée au sens de la variation interstylistique.

La deuxième hypothèse concerne l'effet des facteurs sociobiographiques et psychologiques sur les taux d'omission du *ne*:

- a) Le test "t" suggère que l'effet de l'intensité et la durée de l'enseignement est négligeable dans nos données (d.l. = 52,  $t = 0,30$ ;  $p = .77$ ). Ceux pour qui le français est une deuxième langue omettent le *ne* marginalement plus ( $M = 14,0$  %, E.T. = 13,1) que ceux pour qui le français est une troisième langue ( $M = 12,7$  %, E.T. = 8,0). Ici aussi, on observe une très grande dispersion des données autour de la moyenne. Il semble que plus d'instruction formelle, pendant plus longtemps, ne fait guère progresser la compétence sociolinguistique de l'apprenant.
- b1) Le test "t" démontre que l'interaction authentique avec des locuteurs natifs joue un rôle crucial dans l'omission du *ne*. L'interaction active avec des locuteurs natifs exerce l'effet le plus significatif: les locuteurs qui déclaraient utiliser le français régulièrement en dehors de la classe de langue omettent le *ne* plus ( $M = 17,0$  %, E.T. = 13,3) que ceux qui ne parlaient français qu'en classe ( $M = 7,3$  %, E.T. = 6,2). Cette différence est hautement significative (d.l. = 52,  $t = -2,93$ ;  $p < 0,005$ ).
- b2) Un contact plus passif, comme le nombre d'heures passées à regarder des programmes français à la télévision, a un effet plus faible, mais encore significatif sur les taux d'omission (d.l. = 52,  $t = -2,069$ ;  $p < 0,043$ ). Ceux qui déclaraient passer plus de 3 heures par semaine à regarder des chaînes francophones avaient un taux d'omission moyen de 17,3 % (E.T. = 14,3) alors que ceux qui déclaraient regarder moins de 3 heures par semaine avaient un taux d'omission moyen de 10,5 % (E.T. = 9,1).
- c) Le test "t" suggère que le degré d'extraversion affecte en effet le taux d'omission du *ne* sans toutefois atteindre un seuil significatif (d.l. = 50,  $t = -1,77$ ;  $p < 0,083$ ). Les extravertis tendent à omettre davantage ( $M = 16,9$  %, E.T. = 15,1) que le groupe d'introvertis ( $M = 10,8$  %, E.T. = 8,4). Cette tendance pourrait s'expliquer par le fait que nos apprenants extravertis, qui sont plus grégaires et loquaces, entament plus volontiers des interactions actives avec des locuteurs francophones, leur permettant ainsi de recevoir plus de input et de produire davantage de output compréhensible (Swain, 1985; Dewaele, 1999a), ce qui leur permettrait d'enregistrer et de reproduire plus rapidement l'usage natif. Ces locuteurs extravertis éprouvent également moins

d'anxiété langagière (Dewaele, 2002b), ce qui se traduit, entre autres, par une fréquence plus élevée de mots familiers dans leur discours (Dewaele et Furnham, 2000b).

- d) Les hommes omettent marginalement plus ( $M = 14,5$  %, E.T. = 13,1) que les femmes ( $M = 12,1$  %, E.T. = 10,2) mais la différence n'est pas significative: (d.l. = 52,  $t = -0,62$ ;  $p = .53$ ). Les apprenants n'ont donc pas encore pu intérioriser le "sociolinguistic gender pattern" (Armstrong, 1998b) des natifs.

Les variables indépendantes considérées dans l'hypothèse 2 sont de nature orthogonale, c'est-à-dire aucune d'entre elles ne corrèle significativement ( $p < .05$ ) avec une autre variable indépendante.

La fréquence des interactions authentiques actives avec des locuteurs natifs a l'effet le plus significatif sur les taux d'omission du *ne*, mais l'effet de la fréquence d'observation d'interactions authentiques à la télévision est également significatif. Ceci suggère que non seulement le output compréhensible stimule l'acquisition de la norme sociolinguistique mais aussi le input compréhensible. Ces résultats confirment ceux de Weyers (1999) sur l'acquisition de la compétence communicative en espagnol L2.

La forte variation individuelle dans les taux d'omission a déjà été observée dans des études antérieures (Trévisse et Noyau, 1984; Regan, 1995, 1996, 1997; Rehner et Mougeon, 1999; Mougeon et al., à paraître). Ce phénomène de variabilité importante de variables linguistiques semble caractériser toutes les interlangues (Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981). Ces auteurs distinguent la variation développementale de la variation non-développementale et suggèrent que cette dernière s'explique par l'interaction de variables socio-psychologiques, situationnelles et communicatives. Nos résultats semblent confirmer cette suggestion.

Pourrait-on cependant attribuer une partie de la variation dans nos données à des facteurs développementaux? On pourrait imaginer que des variantes fossilisées de stades antérieurs apparaissent occasionnellement dans l'interlangue avancée. Véronique (à paraître) signale la concomitance de l'apparition de *non* anaphorique et de *pas*, au sein d'expressions figées, dans les toutes premières productions en français L2 d'arabophones. Il constate que la spécialisation de *pas* comme négation post-posée au prédicat verbal ne se fait que progressivement. Dans les corpus d'apprenants plus avancés de Trévisse et Noyau (1984), de Rehner et Mougeon (1999) et dans nos propres données, on constate encore occasionnellement des cas d'omission du forclusif à droite du prédicat verbal (seulement 7 occurrences dans notre corpus).

Ces constructions négatives non-natives pourraient constituer une trace de la variété basilectale comme le suggèrent Trévisse et Noyau (1984) ou bien n'être qu'un effet de l'instruction formelle comme le pense Meisel (1997). Tous ces chercheurs avancent également l'hypothèse de transfert de la langue

*Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

maternelle (L1). Une telle hypothèse permettrait également d'expliquer l'origine de ces quelques constructions dans nos données. Les locuteurs pourraient avoir développé, dans un premier temps, une hypothèse qu'en français, comme en néerlandais (et aussi en anglais, leur autre interlangue), la négation se fait à l'aide d'une seule particule. Il existe toutefois une différence syntaxique: la particule de négation figure en position postverbale en néerlandais mais en position préverbale en anglais. Dans un second temps les élèves apprennent que la négation en français exige un *ne* en position préverbale et un forclusif en position postverbale. Ils connaissent désormais cette règle grammaticale et l'appliquent systématiquement. Alternativement on pourrait arguer que cette structure est en fait la première à être apprise par les apprenants, mais qu'ils oublient occasionnellement de placer le forclusif, ou, encore plus rarement, le *ne* en position préverbale, comme par exemple:

Filip 6035. *PAS veut, PAS veut faire eux-mêmes mieux que quelqu'un d'autre mais dire celui-là est plus mauvais que moi, des trucs comme ça.*

Il y a en outre 4 cas dans notre corpus où le *ne* et le *pas* ont été soudés et apparaissent en position préverbale:

Bart 7. *Et NE PAS euh les Belges N'aiment PAS très le le baseball.*

Bart 16. *Quand la police trouve euh trouve une voiture NE PAS fermée euh le victime potentiel reçoit euh euh oui un procesverbaal. ("Procès-verbal").*

Ann 471. *Mais NE PAS tous les gens doivent lire ça !*

Ann 480. *Jos Van de Loo en al die dingen mais NE PAS des livres français ! ("Jos Van de Loo et toutes ces choses mais ne pas. . .").*

Même des usages apparemment standard de *ne* en position pre-verbale et de *pas* en position postverbale ne signifient pas automatiquement que les apprenants maîtrisent la règle grammaticale: il peut fort bien s'agir de séquences non-analysées (Regan, 1997). Chacun de ces usages non-natifs pourrait s'expliquer par un effet de l'instruction formelle ou par une influence interlinguale. Dans un dernier temps, les apprenants comprennent que la structure négative a un caractère variable et que dans certaines situations la particule *ne* peut être omise. Il semble cependant qu'il y a un certain délai entre la réalisation que le *ne* peut être optionnel dans des situations informelles et l'omission systématique suivant la norme sociolinguistique française.

Il est impossible de déterminer avec certitude si l'apprenant répond à une contrainte variable sur la négation ou non. Les exemples suivants, tirés de l'interview avec Anton, illustrent la difficulté:

Anton 602. *Euh j'étais français troisième langue donc je N'ai français.*

Anton 669. *Non je NE pense ça.*

Anton 612. *Je NE sais PAS.*

Anton 594. *Oui j'ai choisi deux heures parce que normalement c'est PAS mathématiques.*

L'énorme variation intra-individuelle dans les exemples de Anton montre combien il est difficile d'interpréter ces données: les énoncés 602 et 669 pourraient illustrer un vestige basilectal ou simplement l'oubli du forclusif,<sup>11</sup> l'énoncé 612 suggère que la règle grammaticale de la négation a été apprise, mais il est également possible qu'il s'agisse là d'une séquence non-analysée (Regan, 1997; Meisel, 1997); l'énoncé 594 pose un problème car il est impossible de savoir s'il constitue un exemple du dernier stade ou s'il s'agit au contraire d'une variante d'un stade antérieur. La présence occasionnelle de structures fossilisées dans l'interlangue des apprenants pourrait donc également contribuer à la variation que nous avons observée. L'énoncé 594 a été classé dans la catégorie "ø + forclusifs", or il se peut qu'il n'y ait jamais eu d'omission volontaire et qu'il s'agisse simplement d'une erreur ou d'une forme fossilisée.

Nous sommes d'accord avec Meisel que l'essentiel de la variation dans l'omission du *ne* est dû à l'interaction de variables socio-psychologiques, situationnelles et communicatives. Même les 7 cas de constructions négatives non-natives qui viennent d'être considérées pourraient s'expliquer en ces termes. L'hypothèse développementale, aussi peu probable qu'elle soit, ne peut cependant pas être écartée *a priori*.

#### CONCLUSION

L'acquisition de la norme sociolinguistique de la langue-cible est un trajet long et difficile pour les apprenants. Il ressort clairement de nos données que sans instruction explicite sur la variation sociolinguistique (cf. Lyster, 1994) l'enseignement formel, même de type communicatif et expérientiel, ne suffit pas pour acquérir une compétence sociolinguistique native. La variation socio-stylistique des apprenants en fonction du contexte social est plutôt limitée et ne reflète pas toujours celle des francophones natifs, ce qui pourrait suggérer que certains apprenants ne disposent que d'un seul registre.

L'observation d'interactions authentiques, et surtout la participation à de telles interactions, semblent convaincre les apprenants que les notions théoriques apprises en classe doivent être appliquées dans des situations de communication avec des locuteurs natifs. Ils doivent pour cela probablement vaincre une certaine réticence à utiliser des variantes sociolinguistiques condamnées comme non-standard et faiblement marquées par le professeur de langue. Les extravertis semblent avoir un léger avantage, étant par nature moins anxieux et plus loquaces que les introvertis et ambivertis.

L'effet plus important de la fréquence d'interactions authentiques, comparée à la durée et l'intensité de l'instruction formelle, a également été constaté dans des études sur l'acquisition de la compétence grammaticale des mêmes apprenants (Dewaele et Véronique, 2000, 2001; Dewaele, 2002a).

<sup>11</sup> Ces structures n'ont pas été incluses dans l'analyse des taux d'omission (voir section sur la variable dépendante).

*Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

Nous avons suggéré que la grande variation inter-individuelle dans les taux d'omission est essentiellement due à l'interaction de variables socio-psychologiques, situationnelles et communicatives. Une partie beaucoup plus limitée dans la variation pourrait s'expliquer par la réapparition momentanée de structures non-natives fossilisées qui côtoyeraient ainsi occasionnellement les structures natives. L'omission du *ne* illustre la compétence sociolinguistique des apprenants plus avancés, mais ce même phénomène est plutôt révélateur de lacunes dans la compétence grammaticale des apprenants plus faibles. La transition d'un stade à l'autre résulte en un flottement qui explique les écarts-types importants autour des moyennes des taux d'omission (voir aussi Dewaele, à paraître pour un phénomène comparable dans le choix des pronoms d'adresse). L'omission du *ne* dans l'interlangue française est donc un indicateur hybride reflétant simultanément les compétences grammaticale et sociolinguistique.

On peut dire en guise de conclusion que les séjours dans des pays francophones, la participation à des stages de langues où les apprenants sont dans une situation d'immersion totale pendant une période prolongée, ou encore un contact quotidien avec des francophones, sont les meilleurs moyens pour stimuler l'acquisition de la norme sociolinguistique française. L'enseignement explicite de la variation sociolinguistique, combiné à l'usage de documents vidéo authentiques dans la salle de classe peut servir à maintenir la compétence sociolinguistique des apprenants ayant profité de contacts directs avec des natifs, et il peut développer celle des élèves moins fortunés qui n'ont pas l'occasion de voyager dans des pays francophones.

*Authors' address:*

Jean-Marc Dewaele  
School of Language, Linguistics and Culture  
Birkbeck College, University of London  
43 Gordon Square  
London WC1H 0PD

Vera Regan  
Department of French  
University College Dublin  
Belfield  
Dublin 4

RÉFÉRENCES

- Armstrong, N. (1998a). La variation sociolinguistique dans le lexique français. *Zeitschrift für Romanische Philologie*, 114, 3: 462–495.  
Armstrong, N. (1998b). The sociolinguistic gender pattern in French: a comparison of two linguistic levels. *Journal of French Language Studies*, 8, 2: 139–158.

Jean-Marc Dewaele and Vera Regan

- Armstrong, N. (2002). Variable deletion of French *ne*: a cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, 24, 2.
- Armstrong, N. and Smith, A. (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French *ne*. *Journal of French Language Studies*, 12.2: 23–41.
- Ashby, W. J. (1981). The loss of the negative particle *ne* in French: a syntactic change in progress. *Language*, 57.3: 674–687.
- 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: 1–22.
- Baetens Beardsmore H. et Kohls, J. (1988). Immediate pertinence in the acquisition of multilingual proficiency: The European Schools. *The Canadian Modern Language Review*, 44.2: 240–260.
- Baker, S. C. et MacIntyre, P.D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50.2: 311–341.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1: 37–81.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée. *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 9: 9–50.
- Benazzo, S. et Giuliano, P. (1998). Marqueurs de négation et particules de portée en français L2: où les placer? *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 11: 35–62.
- Cohen, A. (1997). Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese. In: H. M. Cook, H. Hijirida et M. Tahara (eds.), *New Trends and Issues in Teaching Japanese Language and Culture*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 137–163.
- Coveney, A. (1996). *Variability in Spoken French*. Exeter: Elm Bank Publications.
- Coveney, A. (1998). Awareness of linguistic constraints on variable *ne* omission. *Journal of French Language Studies*, 8.2: 159–188.
- DeCarrico, J. S. et Nattinger, J. R. (1993). Lexical Phrases and Strategic Interaction. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Baltimore, MD (GURT), pp. 558–567.
- Dewaele, J.-M. (1992). L'omission du *ne* dans deux styles d'interlangue française. *Interface. Journal of Applied Linguistics*, 7.1: 3–17.
- Dewaele, J.-M. (1994). Variation synchronique des taux d'exactitude. Analyse de fréquence des erreurs morphologiques dans trois styles d'interlangue française. *International Review of Applied Linguistics*, 32.4: 275–300.
- Dewaele, J.-M. (1995). Style-shifting in oral interlanguage: Quantification and definition. In: L. Eubank, L. Selinker et M. Sharwood Smith (eds.), *The Current State of Interlanguage*. Amsterdam et New York: John Benjamins, pp. 231–238.
- Dewaele, J.-M. (1996). Variation dans la composition lexicale de styles oraux. *International Review of Applied Linguistics*, 34.4: 261–282.
- Dewaele, J.-M. (1999a). L'effet de l'extraversion sur la production du discours de bilingues. *AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. Numéro spécial*, vol. 1, 111–126.
- Dewaele, J.-M. (1999b). Word order variation in interrogative structures of native and non-native French. *ITL Review of Applied Linguistics*, 123–124: 161–180.
- Dewaele, J.-M. (2001a). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on

*Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

- the language mode continuum. In: U. Jessner, B. Hufeisen et J. Cenoz (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 69–89.
- Dewaele, J.-M. (2001b). Interpreting the maxim of quantity: interindividual and situational variation in discourse styles of non-native speakers. In: E. Németh (ed.), *Cognition in Language Use: Selected Papers from the 7th International Pragmatics Conference*. Vol. 1. Antwerp: International Pragmatics Association, pp. 85–99.
- Dewaele, J.-M. (2001c). Stéréotype à l'épreuve: le discours oral des femmes est-il plus émotionnel et déictique que celui des hommes? In: K. Beeching, C. Bauvois et N. Armstrong (eds.), *La langue française au féminin*. Paris: l'Harmattan, pp. 123–147.
- Dewaele, J.-M. (2001d). *Sociodemographic, Psychological and Politico-cultural Correlates in Flemish Students' Attitudes towards French and English*. Papier présenté à la Conférence Annuelle de la Association for French Language Studies, Louvain-la-Neuve, septembre 2001.
- Dewaele, J.-M. (2002a). Using sociostylistic variants in advanced French interlanguage: the case of *nous/on*. In: S. Foster-Cohen (ed.), *EUROSLA Yearbook 2002*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, pp. 205–226.
- Dewaele, J.-M. (2002b). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *The International Journal of Bilingualism*.
- Dewaele, J.-M. (à paraître). Variation, chaos et système en interlangue française. In: J.-M. Dewaele et R. Mougeon (eds.), Numéro spécial. L'appropriation de la variation par les apprenants du français langue seconde. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*.
- Dewaele, J. et Dewaele, J.-M. (2000). L'invasion de la banalité dans les manuels de français en Flandre. In: J. Eichperger (ed.), *Roeland: dynamiek en talen voor de jeugd*. Gent: Roeland vzw, pp. 209–211.
- Dewaele, J.-M. et Furnham, A. (1999). Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research. *Language Learning*, 49, 3: 509–544.
- Dewaele, J.-M. et Furnham, A. (2000a). Personality and speech production: pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28: 355–365.
- Dewaele, J.-M. et Furnham, A. (2000b). *Personality and the Use of Colloquial Words Among Non-native French Speakers*. Manuscrit inédit.
- Dewaele, J.-M. et Regan, V. (2001). The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In: S. Foster-Cohen and A. Nizegorodcew (eds.), *EUROSLA Yearbook 2001*. Amsterdam et Philadelphie: John Benjamins, pp. 51–68.
- Dewaele, J.-M. et Véronique, D. (2000). Relating gender errors to morphosyntactic and lexical systems in advanced French interlanguage. *Studia Linguistica*, 54, 2: 212–224.
- Dewaele, J.-M. et Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French Interlanguage: a cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 3: 275–297.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the second language classroom. *The Modern Languages Journal*, 78, 3: 273–284.
- Eysenck, H.J. et Eysenck, S.B.G. (1984). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. London: Hodder et Stoughton.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19: 1–23.

Jean-Marc Dewaele and Vera Regan

- Freed, B. (ed.) (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins.
- Gadet, F. (1989). *Le Français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gass, S., Mackey, A. et Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 82.3, 299–307.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In: J. L. Nicol (ed.), *Language Processing in the Bilingual*. Oxford: Blackwell, pp. 1–25.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. et Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 7–25.
- Housen, A. et Baetens Beardsmore, H. (1987). Curricular and extracurricular factors in multilingual education. *Studies in Second Language Acquisition*, 9.1: 83–102.
- Klein, W. et Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 4: 301–348.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2: 205–254.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans* (1997a). Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap v.z.w., Brussel: OVSG.
- Leerplan Secundair Onderwijs: Frans Eerste Graad* (1997b). Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs, Brussel: Licap.
- Lopez-Morales, H. (1994). Precisiones sobre el concepto de “competencia socio-linguística”. *Boletín de Filología*, 34: 257–270.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15.3: 263–287.
- Lyster, R. (1996). Question forms, conditionals, and second-person pronouns used by adolescent native speakers across two levels of formality in written and spoken French. *Modern Language Journal*, 80: 165–180.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20: 318–323.
- Lyster, R. (1999). Diffusing dichotomies: Using the multidimensional curriculum model for developing analytic teaching materials in immersion. In: S. Lapkin (ed.), *French Second Language Education in Canada: Empirical Studies*. Toronto et Buffalo: University of Toronto Press, pp. 197–218.
- MacIntyre, P. D. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15: 3–26.
- Meisel, J. (1997). The acquisition of syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13, 3: 227–263.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. et Rehner, K. (à paraître). Acquisition de la variation du français par les élèves d'immersion en Ontario. In: J.-M. Dewaele et R. Mougeon (eds.). Numéro spécial: *L'appropriation de la variation par les apprenants du français langue seconde, AILE. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., Rehner, K. et Uritescu, D. (2002). Acquisition of the Internal and External Constraints of Variable Schwa Deletion by French Immersion Students. Papier présenté au Sociolinguistics Symposium 14, Gand, 2002.



*Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française*

- Pierrard, M. (1993). Progression grammaticale et options didactiques: observations sur le traitement de l'adverbe dans quelques manuels de F.L.E. en Flandre. *Enjeux: revue de didactique du français*, 28: 91–107.
- Pohl, J. (1975). L'omission de *ne* dans le français contemporain. *Le Français dans le Monde*, 111: 17–23.
- Porquier, R. (1986). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Etudes de linguistique appliquée*, 63: 101–107.
- Rebouillet, A. (1979). De l'écrit authentique à l'oral authentique. *Le Français dans le Monde*, 145: 15–17.
- Rehner, K. et Mougeon, R. (1999). Variation in the spoken French of immersion students: To *ne* or not to *ne*, that is the sociolinguistic question. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 56.1: 124–154.
- Rehner, K., Mougeon, R. et Nadasdi, T. (forthcoming 2003). The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: the case of *nous* versus *on* in immersion French. *Studies in Second Language Acquisition*, 25.
- Regan, V. (1995). The acquisition of sociolinguistic native speech norms. In: B. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam et Philadelphia: John Benjamins, pp. 245–267.
- Regan, V. (1996). Variation in French interlanguage: a longitudinal study of sociolinguistic competence. In: R. Bayley et D. Preston (eds.), *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam et Philadelphia: Benjamins, pp. 177–201.
- Regan, V. (1997). Les apprenants avancés, la lexicalisation et l'acquisition de la compétence sociolinguistique: une approche variationniste. *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9: 193–210.
- Sandy, S. (1997). *L'emploi variable de la particule négative dans le parler des Franco-Ontariens adolescents*. Thèse inédite de Master, York University, Toronto (cité dans Rehner et Mougeon, 1999).
- Sankoff, G. et Vincent, D. (1977). L'emploi productif du *ne* dans le français parlé à Montréal. *Le français moderne*, XLV: 243–256.
- Sankoff, G. et Vincent, D. (1980). The productive use of *ne* in spoken Montréal French. In: G. Sankoff (ed.), *The Social Life of Language*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, pp. 295–310.
- Sax, K. (1999). *Acquisition of Stylistic Variation by American Learners of French: The Case of ne Deletion*. Papier présenté à la 28<sup>th</sup> NWAV Conference, Toronto, 1999.
- Sheils, J. (1996). *The Council of Europe and Language Learning for European Citizenship*. In: *Modern Languages Section Council Europe*, Strasbourg France. *Evaluation and Research in Education*, 10.2–3: 88–103.
- Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In: B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 93–109.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stoffel, H. et Véronique, D. (à paraître). L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones. In: D. Véronique (ed.), *La Négation*. Paris.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass et C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, pp. 235–253.

Jean-Marc Dewaele and Vera Regan

- Swain, M. et Lapkin, S. (1991). Programmes d'immersion au Canada et enseignement des langues aux adultes. Existe-t-il un lien? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 82: 24–38.
- Tarone, E. (1997). Analyzing IL in Natural Settings: A Sociolinguistic Perspective on Second-Language Acquisition, *Communication and Cognition*, 30, 1–2: 137–149.
- Tarone, E. (2000). Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20: 182–198.
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms. *Modern Language Journal*, 79: 166–178.
- Thomas, A. (2000). *L'acquisition du ne au niveau avancé du FLS*. Communication au Colloque de la SILF. Toronto, Collège Glendon, 23–27 juin.
- Trévisse, A. et Porquier, R. (1985). Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel: quelles méthodologies de description? *Langue Française*, 68: 18–31.
- Trévisse, A. et Noyau, C. (1984). Adult Spanish speakers and the acquisition of French negation forms: individual variation and linguistic awareness. In: R. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley: Newbury House, pp. 165–189.
- Valdman, A. (1998). La notion de norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère. In: M. Bilger, K. Van den Eynde et F. Gadet (eds.), *Analyse linguistique et approches de l'oral: Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste*. Paris, Leuven: Peeters, pp. 177–188.
- Véronique, D. (à paraître). Syntactic and semantic aspects of the acquisition of negation in French. In: J.-M. Dewaele (ed.), *Focus on French as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weyers, J. R. (1999). The effect of authentic video on communicative competence. *The Modern Language Journal*, 83: 339–349.
- Willems, D. (1997). Le français en Flandre. In: D. Blampain, B. Bernard, J. Dierickx, D. Droixhe, C. Javeau, J.-H. Michel, C. Peeters et M. Wilmet (eds.), *Le Français en Belgique: une langue, une communauté*. Louvain-la-Neuve: Duculot, pp. 261–272.
- Woods, A., Fletcher, P. et Hughes, A. (1986). *Statistics in Language Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yalden, J. (1991). *Communicative Language Teaching: Principles and Practice*. Ontario: OISE Press.